



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A CULTURA ESCOLAR NO ROMANCE DOIDINHO  
(1933), DE JOSÉ LINS DO REGO CAVALCANTI (1901-1957)**

MIRIAM FERREIRA DE MATOS

São Cristóvão (SE)  
2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A CULTURA ESCOLAR NO ROMANCE DOIDINHO  
(1933), DE JOSÉ LINS DO REGO CAVALCANTI (1901-1957)**

MIRIAM FERREIRA DE MATOS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no curso de Pós-Graduação em Educação. Linha de Pesquisa em História, Sociedade e Pensamento Educacional, da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Neide Sobral.

São Cristóvão (SE)  
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



MIRIAM FERREIRA DE MATOS

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A CULTURA ESCOLAR NO ROMANCE DOIDINHO  
(1933), DE JOSÉ LINS DO REGO CAVALCANTI (1901-1957)**

APROVADA EM: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no curso de Pós-Graduação em Educação. Linha de Pesquisa em História, Sociedade e Pensamento Educacional, da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela banca examinadora.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Neide Sobral (Presidente)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas (UFS)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sônia Pinto de Albuquerque Melo (IFS)

São Cristóvão (SE)  
2017

## AGRADECIMENTOS

O papel em branco sobre a mesa confidencia  
motivos que não cabem nos conceitos das  
palavras, a grafia nas lembranças extrapola  
algo a que não sabemos dar nome.

O pouco que escrevo é apenas o modo que  
tenho de compartilhar o que creio sobre  
tantas coisas...

Aprendi com as ausências a atribuir sentido.  
sofrimentos que eram capazes de me sepultar,  
hoje me sugerem experiências de  
plantio de flores.

Miriam Ferreira de Matos

Mais do que cumprir um protocolo acadêmico, gostaria de fazer das próximas páginas um espaço de agradecimento, momento para externar minha gratidão àquelas pessoas que foram fundamentais para a realização deste trabalho. Se as palavras encurtam distâncias, quero fazer delas uma ponte para abraçar as pessoas cujos nomes serão citados a seguir.

A Deus, através da Santíssima Trindade, pela orientação espiritual, especialmente nos momentos difíceis. Aos meus três anjos: São Miguel, Gabriel e Rafael, os quais me protegeram como também me acompanharam nesse andar acadêmico.

A meus pais, Moizes Ferreira e Berenice Poderoso Ferreira (*in memoriam*). Minha mãe, Beré, que falta você me faz! Um ser humano adorável. Amava os dezessete filhos da maneira que mães nordestinas amam. Exemplo de submissão feminina. Não tinha voz nem vez. Era uma mulher silenciosa; pouco falava, pouco sorria. Sempre acreditou em minha capacidade e me achava A MELHOR de todas, mesmo eu não sendo. Isso só me fortaleceu e me fez tentar não ser A MELHOR, mas fazer o melhor de mim. Obrigada pelo amor incondicional!

Irmãos e sobrinhos, meus agradecimentos, pois, a seu modo, sempre se orgulharam de mim e confiaram em meu trabalho. Família, amo muito vocês! Muito obrigada pela confiança!

Há pessoas especiais que diretamente me incentivaram. É um modelo em que procuro me espelhar! Gostaria de agradecer ao meu sobrinho Isaac de Araújo Matos, que apoiou, incentivou, vivenciou, cujo carinho e dedicação foram sempre (e continuam sendo) tão importantes e necessários para que eu seguisse nessa caminhada. Você presenciou algumas dificuldades, mas continuo seguindo em frente e realizando o meu sonho. Muito obrigada simplesmente por tudo!

À minha orientadora, professora Dra. Maria Neide Sobral, por aceitar o meu projeto de pesquisa; pela inteligência, preocupação, paciência, dedicação, apoio durante esses dois anos e, muitas vezes, ouvinte, me compreendendo em momentos difíceis da minha vida. Este

trabalho é produto deste nosso convívio, não só intelectual, como também afetivo, compartilhado. Você foi e é referência pessoal e profissional para meu crescimento. Aprendi muito ao seu lado.

Muito obrigada por me incentivar a viajar para João Pessoa, na Paraíba. Foi também essa temporada histórica, que me ajudou na caminhada rumo à conclusão do Mestrado em Educação. Não posso deixar de agradecer-lhe por me receber em sua casa, até mesmo quando estava com a saúde comprometida! Muito obrigada, por tudo, querida professora!

Guardo lembranças e expresso gratidão à minha Tia Isaura Jaqueira Poderoso (*in memoriam*), primeira professora, que me ensinou a ler e escrever em cartilhas... De você colhi ensinamentos que me ajudaram a formar a professora que hoje procuro ser.

Na sala de aula que ministrava, não tinha palmatória, nem régua de madeira, aquela que já vinha com a tabuada impressa! Muitos alunos de outras salas ficavam com ciúmes de nós, e o comentário no recreio era um só: “Dona Isaura não castiga criança!”

Ao meu padrinho de batismo, Monsenhor José Curvelo Soares (*In memoriam*), homem que serviu de inspiração, me tornando cristã! Eu com dez anos de idade, no trajeto para a Igreja, na cidade de Nossa Senhora de Lourdes/SE, me levava à missa para ler a palavra da Bíblia. Recordo-me ser uma das leituras de sua preferência: Coríntios I – capítulo 13. Sempre que eu estava com ele, a recomendação era a mesma: “Leia as cartas de Paulo para que se torne uma menina sabida”. Amor incondicional, saudades eternas!

Dívida difícil de saldar tenho à professora Dr<sup>a</sup>. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, a quem devo meus primeiros passos na pesquisa histórica. Desde 2006, quando comecei a participar das reuniões e das atividades do então Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, venho aprendendo com essa historiadora, que é uma das minhas referências historiográficas (mais do que uma professora, uma mulher-guia que me inspirou a me tornar pesquisadora). Obrigada por acreditar em mim!

Além disso, não tenho como esquecer a contribuição do professor Dr. Jorge Carvalho do Nascimento, que, através do Grupo de Estudos criado por ele, abriu as portas para que eu pudesse me inserir e vivenciar esse universo acadêmico em que me encontro até hoje. Aqui expresso o meu abraço fraterno!

Invoco os nomes da professora Dr<sup>a</sup>. Josefa Eliana Souza e do professor Dr. Joaquim Tavares da Conceição, por ministrarem a disciplina Educação Brasileira (2015.1), os quais mirei para trilhar meus próprios caminhos. Ao segundo, sou grata pelo apoio e incentivo para que eu não me ausentasse do Grupo de Estudos e não deixasse de participar dos eventos

acadêmicos.

Aos professores da linha de pesquisa I do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe, que ministraram disciplinas à minha turma e também foram fundamentais para a execução do meu trabalho. Aos professores Dr. Renato Izidoro da Silva, Fábio Zoboli, Edmilson Meneses dos Santos, Verônica do Reis Mariano, Isa Regina Santos dos Anjos e Bernard Jean Jacques Charlot, docentes que muito me ensinaram ao longo de um ano.

À professora Dr<sup>a</sup>. Sônia Pinto de Albuquerque Melo, pela participação na minha banca de qualificação e defesa, pela atenção, cuidado, dedicação e ótimas contribuições para a melhoria do meu trabalho.

Às Bancas do Seminário de Pesquisa (Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas) e do Exame de Qualificação (prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas e Prof<sup>a</sup> Dra. Sônia Pinto de Albuquerque Melo).

Minha gratidão às pessoas que foram importantes para minha pesquisa. Grata a todos os colegas da turma de mestrado, companheiros e companheiras de sala com quem dividi momentos de aprendizado, de alegria e tensão; em especial aos colegas Valdinei Santos Silva e Renilfran Cardoso de Souza.

À minha amiga professora Ana Paula, pelo apoio, discussões acadêmicas e orientações, sempre pertinentes, por se fazer presente e compartilhar suas experiências historiográficas comigo e ouvir sobre as minhas também.

À professora Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes Porfírio R. T. dos Anjos, que tive o prazer de conhecer e ter como companheira de viagens para apresentar trabalhos em congressos. Sempre disponível e disposta a ajudar!

À professora Maria Salvelina, amiga, colega veterana da graduação, que me apoiou mesmo antes do meu ingresso no mestrado e continuou me apoiando. Suas contribuições foram valiosas. Muito grata!

Sou grata a Raphael de Almeida Lima (técnico em informática), por disponibilizar tempo, mesmo online, auxiliando-me em todos os momentos.

Saindo do universo acadêmico, registro a importância dos funcionários das instituições em que pesquisei, homens e mulheres essenciais em qualquer pesquisa histórica. Maria Cláudia, funcionária da biblioteca da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por colaborar, emprestando-me material. Como você foi prestativa! Deu-me ânimo e entendeu o quanto é difícil estar sozinha em terras estranhas! Muito obrigada!

A Dilermando Athahyde e Valdeck Gomes, funcionários do Museu José Lins do Rego, aos quais sou grata por terem colocado à minha disposição todo o acervo do autor. Pessoas acolhedoras e prestativas!

O mesmo acolhimento que recebi em João Pessoa encontrei também em Itabaiana, interior da Paraíba. Elso de Moraes Oliveira e Hallys Hernando A. Freitas. Graças a essas duas pessoas, pude conhecer e fotografar o prédio do Instituto Nossa Senhora do Carmo/INSC, onde José Lins do Rego estudou. Ao Sr. José Antônio, administrador do Engenho Corredor, por permitir-me o acesso àquele espaço. Muito obrigada!

Deixo para o final alusão àquela pessoa que tornou a experiência de pesquisa mais suave, através do silêncio. Normando foi o homem que vivenciei comigo na condição de esposo. Obrigada pela paciência, pela força! Valeu a pena toda distância, renúncia... Valeu a pena esperar... Hoje estamos colhendo juntos os frutos do nosso empenho.

Escrever (e ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos. Quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidro e algo assim como uma inquietude nova no olhar. O escrito (e o lido) não é senão um traço visível e sempre decepcionante de uma aventura que, enfim, se revelou impossível. E, no entanto, voltamos transformados. Nossos olhos apreenderam uma nova insatisfação e não se acostumam mais à falta de brilho e de mistério daquilo que se nos oferece à luz do dia. E algo em nós diz que, na profundidade, ainda resplandece, imutável e desconhecido, o tesouro.

Jorge Larrosa (1998, p. 28)

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral compreender as representações sobre a cultura escolar no romance *Doidinho* (1933), do escritor paraibano José Lins do Rego Cavalcanti, na trajetória da personagem Carlos de Melo (Carlinhos). Esse romance, de natureza autobiográfica é uma continuidade do *Menino de Engenho* (1932). Nesse sentido, foram levantadas as diferentes práticas registradas pelo personagem/narrador, compreendendo o espaço escolar, práticas escolares, castigos físicos e psicológicos, valores e rituais. Portanto, as leituras realizadas e a contribuição de autores consultados no âmbito da cultura escolar (FORQUIN, 1993; JULIA, 2001; FRAGO, 1995) permitiram encontrar algumas representações, entendidas no sentido de Chartier (1999), sobre o processo educacional e as experiências educacionais que foram aos poucos se estruturando no Brasil, entre o final do século XIX e início do século XX. A escolha do recorte/período para o estudo correspondeu à década de 1930, ancorada na primeira edição do romance *Doidinho*, publicado pela Editora Ariel, Rio de Janeiro. Nas tramas narradas pelo escritor, ele constrói a personagem Carlinhos, que enxerga, vivencia, age, condiciona a ação, conflita e questiona constantemente o mundo escolar e suas práticas educativas. Essa investigação enquadra-se no campo da História da Educação, inspirada na Nova História Cultural, em autores como Le Goff (1990) e Burke (2001), sem perder de vista o entrelaçamento entre literatura e romance biográfico. O levantamento de dados foi realizado na obra de José Lins do Rego, em diálogo com a literatura levantada, permitindo assim a descrição e a análise dos elementos representativos da cultura escolar no mencionado romance. Nos achados foi possível entender as representações do espaço escolar como “prisão”, “cárcere”, “gaiola”; do professor como “carrasco”, “sádico”, “flagelador de meninos”; das práticas e conteúdos escolares e, sobretudo, da perda da identidade, compreendida pela “mutilação do eu”. Essas representações presentes no romance são similares a outros elementos da cultura escolar no período, como em internatos e seminários.

**Palavras-chave:** Cultura escolar. Internato. José Lins do Rego. Literatura brasileira. Romance *Doidinho*.

## ABSTRACT

This study has as general objective to understand the representations about the school culture in the novel "Doidinho" (1933), by José Lins do Rego Cavalcanti, in the trajectory of Carlos de Melo (Carlinhos). This novel, of an autobiographical nature, is a continuation of the "Menino de Engenho" (1932). In this sense, I raised the different practices recorded by the character / narrator, including school space, school practices, physical and psychological punishment, values and rituals. Thus, the literature consulted and the contribution of authors within the school culture (FORQUIN, 1993; JULIA, 2001; FRAGO, 1995), allowed us to find some representations, understood in the sense of Chartier (1999) on the educational process and the educational experiences that were gradually being structured in Brazil, between the nineteenth and early twentieth centuries. The time frame for the study corresponded to the 1930s, anchored in the first edition of the novel "Doidinho" edited by Editora Ariel, Rio de Janeiro. In the plot narrated by the writer, he builds the character named Carlinhos who sees, experiences, acts, conditions the action, conflicts and constantly questions the school world and its educational practices. This research fits in the field of History of Education, inspired by the New Cultural History, in authors such as Le Goff (1990), Burke (2001) without losing sight of the interweaving between literature and biographical novel. The data collection was carried out in the work of José Lins do Rego, in dialogue with the collected literature, thus allowing the description and analysis of the representative elements of the school culture in the aforementioned novel. In the findings it was possible to understand the representations of the school space as "prison", "jail", "cage"; of the teacher as "executioner", "sadist", "flagellator of boys"; school practices and content, and above all, the loss of identity, understood by the "mutilation of the self." These representations present in the novel are similar to other elements of the school culture in the period, such as boarding schools and seminars.

Keywords: School culture. Boarding School. Brazilian literature. Novel "Doidinho". José Lins do Rego.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Amigos de José Lins do Rego.....	25
Imagem 2 – Cenário onde foram produzidos os romances do autor.....	32
Imagem 3 – Romances de José Lins do Rego .....	36
Imagem 4 – José Lins do Rego – Fase adulta .....	40
Imagem 5 – Romances autobiográficos .....	41
Imagem 6 – Casa – Grande do Engenho Corredor ( Santa Rosa ) – Pilar/ PB.....	42
Imagem 7 – Móvel do Engenho Corredor .....	43
Imagem 8 – Entrada do Internato – Itabaiana / PB. Sala de acesso ao INSC, década de 1930 .....	48
Imagem 9 – Fachada do Instituto Nossa Senhora do Carmo – Itabaiana / PB .....	53
Imagem 10 – Palmatória – Ferramenta disciplinar “ Palmatória com os cinco olhos do diabo “ .....	73

## **LISTA DE QUADRO**

Quadro 1 – Romances de José Lins do Rego.....	35
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS

CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
INSC	– Instituto Nossa Senhora do Carmo
PB	– Paraíba
UFS	– Universidade Federal de Sergipe
UFPB	– Universidade Federal da Paraíba
UFCG	– Universidade Federal de Campina Grande
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UFRN	– Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>EDUCAÇÃO E LITERATURA: A TÍTULO DE INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>LITERATURA, HISTÓRIA CULTURAL E HISTORIA DA EDUCAÇÃO: navegando na obra de José do Lins Rego .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1</b>	<b>Romance histórico: obra de José Lins do Rego.....</b>	<b>31</b>
<b>2.2</b>	<b>Literatura e autobiografia: uma aproximação com o Menino do Engenho e Doidinho .....</b>	<b>38</b>
<b>2.3</b>	<b>Uma narrativa do menino do engenho .....</b>	<b>42</b>
<b>3</b>	<b>REPRESENTAÇÕES DA CULTURA ESCOLAR NO ROMANCE DOIDINHO.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1</b>	<b>“E com passos miúdos cheguei ao cárcere”: ingresso no INSC .....</b>	<b>52</b>
<b>3.2</b>	<b>“Presos como canários nos meus alçapões”: a escola como cárcere .....</b>	<b>55</b>
<b>3.3</b>	<b>“O flagelador de menino”: a figura do diretor e mestre .....</b>	<b>57</b>
<b>3.4</b>	<b>“Mutilação do eu”: afetos e desafetos no internato .....</b>	<b>63</b>
<b>3.5</b>	<b>“A palmatória era a sua vara de condão”: artefato disciplinador .....</b>	<b>72</b>
<b>3.6</b>	<b>“Cadeiras enfileiradas perto das janelas”: rituais pedagógicos .....</b>	<b>80</b>
	<b>Considerações finais.....</b>	<b>88</b>
	<b>Referências.....</b>	<b>91</b>

## 1 EDUCAÇÃO E LITERATURA: A TÍTULO DE INTRODUÇÃO

Adentrar a seara da produção textual acadêmica e debruçar-se nas leituras acerca da Literatura e História da Educação emergiu no contato com a disciplina “A literatura como fonte para os estudos Históricos Educacionais”, ministrada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, no semestre 2006/2, pelos professores Dr. Jorge Carvalho do Nascimento e Dr<sup>a</sup>. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas.

No decorrer do estudo dessa disciplina, analisamos algumas obras que nortearam a escolha do tema desta investigação. Nesse sentido, assumiu relevância a construção de estudo fundamentado na busca da identidade em meio à diversidade de leituras, conciliando o gosto pela literatura e o interesse pela História da Educação. Nesse passo, foram concebidas inúmeras possibilidades de investigações, cujo mote repousou na construção de liames e aproximações entre essas duas áreas com as quais nos identificamos.

A disciplina Tópicos Especiais de Ensino funcionou como um marco importante para a construção do objeto de estudo e para a seleção de mestrado, porque a partir dela definiu-se um foco possível, que, ao lado da vivência na Academia, foi fundamental às experiências de aprendizagens advindas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e do conjunto das atividades construídas no Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação: intelectuais da Educação, instituições educacionais e práticas escolares da UFS.<sup>1</sup>

Ressaltamos ainda que, além desse estudo, dedicamo-nos a outra área de interesse; dessa feita aos estudos na disciplina: “Cultura e Práticas Escolares: memória, literatura e história”, ministrada pelas professoras doutoras Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas e Marizete Lucini, em 2014, na mesma instituição, quando reforçamos as aproximações entre a temática desta investigação.

Ademais, das experiências como professora e pesquisadora, licenciada em Pedagogia pela Faculdade Pio Décimo, Letras Português/Francês pela UFS e pós-graduada em Língua Portuguesa, em pleno exercício da docência, durante 34 anos, lecionando Língua Portuguesa e produção de textos a alunos do Ensino Médio, despertamos para conhecer melhor a obra considerada um dos clássicos da literatura modernista nacional (Regionalismo)<sup>2</sup> e encarar a

---

<sup>1</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação foi criado pelo Professor Dr. Jorge Carvalho do Nascimento, em 1995. Coordenado pela Professora Dr<sup>a</sup>. Anamaria G. Bueno de Freitas e pelo professor Dr. Joaquim Tavares da Conceição, até maio de 2016. Era composto por alunos e demais professores dos cursos de graduação e pós-graduação e de outras instituições de ensino superior. Este grupo não existe mais.

<sup>2</sup> O enraizamento do Modernismo no Brasil foi fenômeno característico dos anos de 1930. O escritor nordestino José Lins do Rego foi da geração dos movimentos regionalista e modernista. Esses movimentos foram propostos

temática desse objeto de pesquisa. Sentimo-nos confortados com a vinculação pessoal e o desafio de abordar a temática deste objeto: a obra *Doidinho*, de José Lins do Rego Cavalcanti, ou Zé Lins, como o chamavam as pessoas do seu círculo de amizade.

O interesse por esse romance se sustentou no fato de, quando da sua publicação, ter sido alvo de debates, recusas e apoios, além de evidências das transições econômicas e políticas do período social em que as obras foram produzidas, na primeira metade da década de 1930.

As leituras e discussões, aliadas às inquietações surgidas, fruto das observações referentes às disciplinas do Mestrado em Educação, fizeram-nos buscar uma melhor compreensão da relação entre Literatura e História da Educação, o que veio se caracterizar pelo desenvolvimento de um trabalho de conclusão, que teve como ponto central o estudo da Educação, história e memória. Este estudo, portanto, encontra-se inserido na linha de pesquisa História, Sociedade e Pensamento Educacional, tendo como foco uma de suas vertentes os estudos a respeito da História da Educação Brasileira, a partir das instituições e práticas escolares, articulados com a literatura.

A construção teórico-metodológica deste trabalho implicou considerar um cabedal de aprendizagens que foram constituídas a partir das incursões realizadas durante um vasto caminho de estudos e experiências profissionais. Nesse intercurso, tivemos o primeiro contato com a produção de José Lins do Rego durante a graduação em Letras, na UFS, por receber de presente o romance *Doidinho*, ofertado por um professor, tornando-o objeto dessa investigação. Segundo Cavalcanti (2006, p. 153):

A narrativa é a continuação de *Menino de Engenho*. Ambas têm em Carlos de Melo o protagonista. Enquanto a primeira enfatiza suas impressões em meio às terras do avô José Paulino, a segunda trata de suas experiências no Instituto Nossa Senhora do Carmo, onde entra “ainda menos que adolescente, mas tem já várias espertezas precoces”. Recebe o diretor Maciel, homem grave, espinhento e cruel, que não conhece outra virtude pedagógica que a do bolo e outras torturas físicas.

A proposta de análise do romance autobiográfico *Doidinho* (1933), de José Lins do Rego, romancista que dialoga com a tradição literária do Norte<sup>3</sup> brasileiro, permitiu-se estabelecer um cruzamento de outros dados a partir das fontes principais, que são os romances de José Lins do Rego. Esse procedimento corresponde à busca por “novos dados,

---

por Gilberto Freyre, quando este retornou do exterior e promoveu o Congresso Regionalista em fevereiro de 1926. Esse manifesto procurava desenvolver o sentimento de unidade do Nordeste e visava ao seu desenvolvimento material e moral (FREYRE, 2004, p. 343).

<sup>3</sup> Utilizamos conforme indicação de Oliveira (1997, p. 2) “o termo ‘Norte’ para expressar o recorte regional constituído dos estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Piauí até o final da década de 1910. A partir desse marco, passaremos a utilizar ‘Nordeste’, designando a espacialidade que estava em formação nesse período”.

complementares ou mais específicos, que testam suas interpretações, num processo de ‘sintonia fina’ que vai até a análise final [...]” (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 170).

Ao iniciarmos as primeiras leituras dos romances, mobilizamos contato com intelectuais envolvidos com estudos e temáticas sobre José Lins do Rego, a fim de auxiliar no processo de análise das obras. O primeiro contato deu-se com o professor Dr. Iranilson Buriti de Oliveira (1997)<sup>4</sup>, que se disponibilizou a nos auxiliar com dados complementares ao nosso trabalho, dentro de um viés direcionado ao ciclo da cana-de-açúcar, especificamente ao engenho. O contato foi feito através de correio eletrônico com trocas de *e-mails*. Ele me enviou textos sobre Doidinho, alguns dos quais voltados para a literatura de engenho e outros para a “pedagogia da humilhação” (OLIVEIRA, 1997, 2010).

Também foram estreitados outros contatos, via *e-mails*, a exemplo do que foi mantido com o professor Dr. José Vilian Mangueira<sup>5</sup>, de João Pessoa, Paraíba, que, prontamente, disponibilizou sua tese de doutorado, cujo foco é direcionado ao estudo de gênero, intitulada “Representações do sujeito feminino em O Despertar e Riacho Doce: um estudo comparativo, de Zé Lins do Rego”. Segundo Mangueira (2012), o romance Doidinho tem sido pouco estudado, tornando-se mais difícil encontrar algo sobre ele.

Conceição (2012) abordou o cotidiano dos alunos de internato escolar, direcionado às práticas de castigos ali impostas pela instituição na época, os conflitos internos, entre outros. Seu foco foi o internamento escolar no contexto agrícola federal, em Sergipe, ressaltando a “zona de silêncio” que essa modalidade educativa evidenciou na História da Educação.

A contribuição teórica de Santana (2011) abordagens sobre obras da literatura brasileira que têm o internato escolar como tema. O recorte cronológico dessa obra deu-se entre o final do século XIX e início dos anos 1920. Para tanto, coube como referência exemplificar as obras O Ateneu, de Raul Pompéia; Doidinho, de José Lins do Rego; As Três Marias, de Raquel de Queiroz, e Chão de Ferro, de Pedro Nava, dentre outras, em que é recorrente a temática escolar, sendo significativa fonte documental que pode ser inserida a outras sobre a história da educação brasileira.

Convém ressaltar as contribuições recebidas e decorrentes dos contatos com amigos e pessoas sensibilizadas com nosso estudo e esforço, as quais, ao saberem deste nosso trabalho mobilizaram-se para nos auxiliar nesta investigação, a exemplo do presente que recebemos,

---

<sup>4</sup> Professor da Universidade Federal de Campina Grande/Paraíba (UFCG). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnologia (CNPq), membro do conselho editorial da Revista Mneme (15-3394), Temporalidade (UFMG) e Revista de Humanidades da Universidade de Fortaleza. Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco, Pós-doutorado em História das Ciências e da Saúde na Casa de Oswaldo Cruz – Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 2012).

<sup>5</sup> Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPA).

representado pela obra de Freire (2014). Naquele texto, o autor discorreu sobre a construção simbólica do engenho em José Lins do Rego.

Não podemos deixar de mencionar a colaboração de Galvão (1998), que, após receber nosso *e-mail* solicitando auxílio para nossa pesquisa, gentilmente respondeu às solicitações, tendo, na oportunidade, disponibilizado uma cópia de sua obra “Amansando Meninos: uma leitura do cotidiano da escola a partir da obra de José Lins do Rego” (1890-1920). Nesse texto, a professora Galvão trabalha alguns aspectos do cotidiano da escola na região açucareira da Paraíba, tendo como base a leitura do escritor José Lins do Rego e de outros autores.

Em busca dos percursos relacionados à história da educação brasileira, deparamo-nos com uma massa considerável de estudos, de matriz acadêmica, os quais traduzem contribuições substanciais para se entender um processo que é o refluxo das demandas na constituição da civilidade. “São discursos contributivos para o debate, em nossa estrutura de ensino, sobre a função da educação como instrumento de inclusão social, propulsora da economia, vetor da estabilidade nas relações humanas, dentre outras” (SANTANA, 2011, p. 2

Para recompor os diferentes momentos desse percurso, utilizamos como substratos pesquisa, romances, dissertações, artigos, citações, dicionários, dispositivos arquitetônicos e relatos escritos. “Essa predisposição, contudo, foi marcada por lacunas, pois as fontes impressas e arquivistas podem se apresentar lacunares, parcelares e residuais” (NUNES; CARVALHO, 2005, p. 29). Para iluminar esse percurso, também tem sido frequente o auxílio de outras ciências, tais como a Psicologia e a Estatística, que se apresentam como suportes eficazes, pois a “Educação é um campo privilegiado para as pesquisas que visam analisar as conexões de distintas áreas ou disciplinas do conhecimento, sejam técnicas ou artísticas” (SASS, 2007, p. 34-35).

Da análise de Santana (2011, p. 22), em torno da flexibilidade investigativa requerida, cada vez mais, “para se recompor as múltiplas faces da educação, predisposmos a incluir a literatura, já que a entendemos como um objeto que, a despeito de suas configurações, não se furta ao aspecto documental presente nas fontes citadas neste introito”.

A literatura é, portanto, um produto que recebe as marcas do tempo e do lugar em que foi concebido e escrito. Outra contribuição para entender esse processo advém da sociologia. Esta, no entanto, deve ser uma “disciplina auxiliar” que “não pretende explicar o fenômeno literário ou artístico, mas apenas esclarecer alguns dos seus aspectos” (CÂNDIDO, 1980, p. 18).

Para a composição deste estudo foram selecionadas obras que referenciam a educação, em especial a praticada nos internatos, “[...] mediante diversos gêneros textuais: narrativos,

memorialísticos, líricos, educativos” (SANTANA, 2011, p. 3).

Realizado esse trabalho acerca da seleção de documentos, principalmente aqueles relacionados a internatos, sinalizado anteriormente, o passo seguinte foi mapeá-lo com outros estudos. Portanto, esta pesquisa não tinha sido tratada nos trabalhos arrolados, o que demonstra a possibilidade de contribuir com a exploração em outro viés da obra literária desse autor, particularmente no tocante às representações sobre a cultura escolar presentes no romance *Doidinho*.

Compreendemos representação no sentido de Chartier (1990, p. 25), que pressupõe a “força das representações do passado propostas pela literatura” como fundamentais. Nisso implica, segundo o autor, trazer para o presente o ausente revivido e, dessa forma, poder interpretar” (CHARTIER, 1990, p. 26).

Cultura escolar é entendida aqui como sendo o “[...] conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, [...] constitui habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 163).

Diante disso, refletimos sobre a educação e transmissão da cultura na visão de Forquin (1993, p. 21): “Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra ‘educação’ no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar” [...]. Ainda na visão de Forquin (1993, p.21), a “cultura escolar como cultura adquirida na escola [...] encontra nela não somente seu modo de difusão, mas também sua origem”.

Desse modo, é necessário reconhecer que toda educação é sempre educação de “alguém por alguém, [...] a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores. Esses valores constituem o que se chama de conteúdo da educação” (FORQUIN, 1993, p. 10).

O conceito de cultura escolar tem sido privilegiado nas pesquisas em História da Educação, principalmente nas investigações em que alguns autores vêm se dedicando a estudar os processos históricos das práticas escolares, destacando-se as reflexões de Forquin (1993) e Frago (1995).

De Forquin (1993, p. 14) evidenciamos que:

[...] a cultura é o substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dar-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomendado de uma “tradição docente”, que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como viva, [...] as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma realidade: uma não

pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra.

Assim, nas reflexões de Forquin (1993), a escola é entendida como uma instituição que se organiza a partir de normas, de valores, de significados, de rituais, de formas de pensamento, de processos diversos constituídos da própria cultura.

Frago (1995, p. 68), por sua vez, parte do princípio de que a cultura escolar é “[...] toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objeto e condutas, modos de pensar, dizer e agir”. Para ele, a compreensão da cultura escolar passa, necessariamente, por se considerar tanto a sociologia das organizações como a antropologia das práticas cotidianas, pois define cultura escolar como “[...] como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas” (FRAGO, 1995, p. 69).

A cultura escolar possibilita a necessidade de compreender melhor o contexto da discussão no Brasil e os desdobramentos para a pesquisa em História da Educação. Nessa direção, procuramos realizar um levantamento sobre os trabalhos acadêmicos que tratam de José Lins do Rego e de sua obra, bem como do romance *Doidinho*, de sua autoria, objeto desta investigação. Podemos destacar as palavras de Villaça (2006) e Zilberman (1985), os quais pontuam os cenários histórico-sociais e econômico-sociais em que as narrativas foram elaboradas.

A investigação que levamos a efeito tem, nas categorias tempo e espaço, importantes subsídios, de maneira que a compreensão dessas categorias de construção de pesquisas sobre as obras literárias de José Lins do Rego, desenvolvidas por alguns estudiosos.

Pesquisas sobre a literatura de José Lins do Rego, como fonte para os estudos da História da Educação, foram desenvolvidas por Cabrini (2005), Galvão (1998), Oliveira (1997), Conceição (2012), Santana (2011), entre outros, foi uma possibilidade de compreensão do objeto de estudo e indicadores de possíveis abordagens, análises teórico-metodológicas.

Nosso objeto de estudo procurou dialogar com as citadas obras, embora tenha seu recorte da obra *Doidinho*, respondendo à questão da pesquisa: Quais são as representações no romance *Doidinho*, de José Lins do Rego, sobre a cultura escolar do internato que seu personagem protagonista frequentou?

Dessa forma, investigamos, através de sucessivas leituras da obra, as representações constituídas acerca da cultura escolar na trajetória da personagem Carlos de Melo (Carlinhos), como também de professores e professoras que atuaram no internato, no romance supracitado. Por essa visão, empreendemos esforços para estudar e “dialogar” com essas áreas de conhecimento, a partir da personagem, que aparece com o mesmo nome em outro romance

desse autor Menino de engenho (1932), produzido no período de 1932 a 1933 – início da carreira do escritor e romancista paraibano.

O embasamento teórico decorreu de um trabalho de levantamento bibliográfico realizado junto aos escritos de José Lins do Rego, com a finalidade de identificar as representações, a saber: práticas escolares, valores, rituais e castigos presentes em sua obra *Doidinho*.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender as representações no romance *Doidinho* (1933), do escritor paraibano José Lins do Rego, sobre a cultura escolar de um internato. Como objetivos específicos, construir o perfil biográfico desse escritor, situando-o no cenário dos intelectuais brasileiros da primeira metade do século XX. Em seguida, descrever as representações sobre a Cultura Escolar em relação ao espaço escolar, disciplina escolar, professor (a) e relações interpessoais no internato.

Este estudo não pretendeu realizar uma análise literária do texto em si, para a (re) construção de aspectos de um período histórico específico, em um lugar determinado, mas sim trabalhar as representações sobre o universo escolar de um internato, tomando como objeto o romance mencionado.

Do interesse pelas obras de José Lins do Rego e a elaboração da questão de pesquisa surgiu a necessidade de conhecer *in loco* que mundo gestou o autor de *Doidinho*, em que ambiente ele viveu, como ele viveu, estar perto do clima, dos objetos de sua ambiência; a forma como ele retratou o Norte.

No dia 19 de julho de 2016, viajamos para João Pessoa na Paraíba, em busca de dados e informações que pudessem contribuir para dar sustentação a nossa pesquisa. Realizamos uma visita à Biblioteca Central do Campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), quando tivemos oportunidade de fotocopiar materiais que ajudaram na pesquisa.

Da UFPB seguimos para o espaço cultural José Lins do Rego, local onde se situa o museu que leva o mesmo nome. Ao adentrar aquele espaço, procuramos indícios que pudessem nos levar ao museu, quando fomos surpreendidos com a inexistência de ligações entre aquele espaço cultural e o museu.

Em busca da localização do museu José Lins do Rego, passamos a pedir informações aos funcionários, obtendo orientações para seguir em frente, apontando para um subsolo. No espaço destinado ao museu, havia o acervo do autor, tendo sido, na oportunidade, recebidos de modo acolhedor por um senhor que pareceu ser o curador do espaço. Neste havia obras literárias e mobiliário da antiga residência do Engenho Corredor.

Todo o acervo do museu foi doado pela família do escritor, estando permanentemente exposto no mencionado estabelecimento, em João Pessoa (PB). Nele, sentimo-nos

companheiros e, ousamos afirmar, coadjuvantes nessa jornada de aprendizes de pesquisadores. Portanto, a visita nos fez entender um pouco mais sobre Zé Lins.

De João Pessoa (PB) fomos de ônibus para a cidade de Itabaiana/PB, distância em linha reta 58 Km, localidade onde está situado o internato em que José Lins do Rego estudou. Seguimos em direção a ele através de um morador, que nos levou até o Instituto Nossa Senhora do Carmo (INSC); e ao chegarmos em frente à instituição, rememoramos os 83 anos de criação da personagem Carlos de Melo, do romance *Doidinho*.

Saímos de Itabaiana em um carro de frete. Nessa viagem histórica, foi natural a aula de geografia que a paisagem bucólica nos ofereceu. Seguimos para o Engenho Corredor, no município de Pilar, onde nasceu o autor de *Doidinho*. Nesse ínterim, passamos pelas verdes paisagens que a geografia do lugar nos presenteava. Sem percebermos, estávamos passando pelo rio Paraíba (mencionado de modo recorrente pela personagem Carlos de Melo no romance *Doidinho*). O rio Paraíba corta a propriedade do avô de José Lins do Rego. Paramos perto do rio, e um barulho ensurdecedor surgiu de repente. Um vento impetuoso nos fez prosseguir o caminho. Entretanto, enquanto o rio seguia seu curso, seguimos em direção ao Engenho Corredor.

No Engenho Corredor, tivemos o privilégio e oportunidade de visualizar as imagens retratadas pelo romance *Doidinho*, com as imagens “reais”, obtidas a partir de observações no local. A riqueza dessa viagem permitiu-nos, além de uma aproximação histórica com o universo de José Lins do Rego, a percepção do estado de abandono em que se encontra o Engenho Corredor, lugar onde José Lins do Rego nasceu e viveu sua infância.

A visita histórica constituiu uma alternativa enriquecedora e importante na busca pelo conhecimento. Após a viagem repleta de aprendizagens, foi preciso retomar a escrita e a condução da pesquisa.

Munidos do levantamento da literatura pertinente ao tema, dos contatos com pesquisadores da área, e depois da visita, foi possível traçar o caminho investigativo e o suporte teórico que fundamentou a compreensão de “representação”, “cultura escolar” e “educação no internato” a partir da obra *Doidinho*.

Nessa perspectiva, utilizamos a noção de representação, segundo Chartier (1990, p. 30), “como instrumento metodológico para compreensão do texto ficcional, selecionado para esta investigação”. A documentação acerca do romance histórico foi pesquisada na obra do autor, como também nos trabalhos que foram realizados a seu respeito. A análise e interpretação das fontes foram feitas com o subsídio do aporte teórico adotado neste estudo.

A escolha do recorte/período histórico para o estudo correspondeu à década de 1930, ancorada na primeira edição do romance *Doidinho*, publicado pela Editora Ariel, no Rio de

Janeiro, no ano de 1933. A partir de então, José Lins do Rego não conheceu interrupções; publicou 12 romances, um volume de memórias e livros de viagem, de conferências e de crônicas.

Frisamos que essa escolha se apoiou em dois pilares: nosso interesse pela produção literária de José Lins do Rego e a riqueza de seu conteúdo para o entendimento sobre o conteúdo escolar de um internato. O recorte temporal traçado levou em conta o período que compreende a década de 1930, foi marcado pelo fim da Primeira Guerra Mundial, quando, no Brasil, ocorreram mudanças significativas no plano político, com a chamada Revolução de 1930, e o impulso dado ao desenvolvimento capitalista. Foi, portanto, um momento histórico de transição e transformação da sociedade brasileira, de modo que nas tramas arroladas pelo escritor, ele constrói a personagem Carlos de Melo, que vive, interfere, enxerga, conflita e questiona constantemente essas transformações.

A educação também sofreu modificações, pelo menos no discurso dos intelectuais, influenciados pelas novas ideias já há algumas décadas efervescentes na Europa. “Esse movimento teve sua culminância no Brasil no início dos anos de 1930 quando foi declarado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (SAVIANI, 2004, p. 54).

Dessa forma, a pesquisa situou-se na corrente da história cultural, que [...] “procura dar uma centralidade à produção de sentidos, à maneira como os homens ou determinados grupos sociais significaram seus mundos” (FREIRE, 2014, p. 25). O enfoque dado à produção da memória e à história educativa no romance de José Lins do Rego habilitou pesquisadores e leitores a enveredarem pelo universo social a partir do qual os diferentes sentidos são mobilizados para pensar e sentir a realidade. Segundo Freire (2014, p. 11):

As produções literárias por nós investigadas são elementos culturais não por serem feitas por indivíduos esclarecidos, escolarizados, mas sim por fazerem parte de um conjunto maior (a cultura) a partir do qual os significados sociais são partilhados e construídos pelos homens para explicarem o mundo.

Este estudo não pretendeu fazer uma análise literária do romance em tela, mas tomá-lo objeto de pesquisa para compreender um período histórico, em um lugar determinado. Desta maneira, a insuficiência de trabalhos que investigamos, em uma perspectiva histórica, e as representações sobre a cultura escolar na obra de José Lins do Rego, em um primeiro momento dificultaram a compreensão do universo educacional ali externado e a natureza dos processos educacionais estruturados em práticas educativas que permeavam os castigos e punições.

Este trabalho foi dividido em três seções. Na primeira seção, “Educação e literatura: a título de introdução”, propusemos algumas reflexões sobre a historiografia que fundamentou

sua construção.

Na segunda seção, “Literatura, História Cultural e História da educação: navegando na obra de José Lins do Rego”, procuramos situar o objeto deste estudo nas relações entre literatura e história cultural, no âmbito da história da educação brasileira, e, em seguida, refletimos sobre a relação entre História da Educação e Literatura, situando o romance autobiográfico *Doidinho* (1933) no cenário mais amplo da obra de José Lins do Rego.

Na terceira seção, intitulada “Representações da cultura escolar no romance *Doidinho*”, contextualizamos o internato escolar do século XIX, assinalando as representações de escola referentes às normas e punições, os rituais do internato e as práticas escolares nele instituídas.

## **2 LITERATURA, HISTÓRIA CULTURAL E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: navegando na obra de José Lins do Rego**

Na condução deste trabalho, consideramos necessária a apresentação de alguns aspectos do estudo que organizaram e explicitaram a orientação seguida, tanto no aspecto da história como da literatura. Nessa secção, trouxemos algumas discussões sobre a relação Literatura e História Cultural, bem como situamos a obra e nela o romance *Doidinho*, no cenário da época, destacando um breve perfil de seu autor.

A História Cultural possibilita a abertura de novos olhares e a quebra de paradigmas que estão dentro da pesquisa histórica. É através desse caráter revisionista na utilização de novas fontes que acreditamos ser a interdisciplinaridade indispensável nos tempos de hoje. As aproximações aqui estabelecidas entre a história e a literatura fortalecem a ideia de que é necessário reescrever o passado, não importando a metodologia a ser utilizada.

A literatura é uma fonte de inspiração para o historiador adentrar no imaginário e assim recriar uma nova narrativa. Para Paul Veyne (1998, p. 11), “o historiador seria um romancista que organiza uma série de eventos que tem sua base no real, buscando vestígios nas relações que se formam nos respectivos acontecimentos do passado”. Ele ainda afirma:

Como o romance, a história seleciona, simplifica, organiza, faz com que um século caiba numa página, e essa síntese da narrativa é tão espontânea quanto a da nossa memória, quando evocamos os dez últimos anos que vivemos.

Assim, pautados nas referências teóricas de Roger Chartier e Paul Veyne, acreditamos que *Doidinho* é uma narrativa onde ficção e história se confundem para representar o real. José Lins do Rego reescreve a história, narrando o cotidiano de um romance de internato escolar que constrói, através de seus personagens, o símbolo da memória de um povo.

Vale lembrar que o autor mencionado inseriu-se em um grupo de intelectuais que se tornariam seus amigos pelo resto da vida: Gilberto Freyre, Carlos Drummond de Andrade, José Américo de Almeida, Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, Aurélio Buarque de Holanda, Jorge de Lima, Valdemar Cavalcanti, dentre outros que constam na imagem 1. Em Maceió, escreveu os três primeiros romances: *Menino de engenho*, *Doidinho* e *Banguê*.

**Imagem 1 – José Lins do Rego, Otávio Tarquínio de Souza, Paulo Prado, José Américo de Almeida e Gilberto Freyre, em 1938.**



**Fonte: Acervo da Fundação Gilberto Freyre. Recife/PE**

Os amigos de José Lins do Rego, evidenciados anteriormente foram intelectuais da época, os quais, estabeleciam uma troca cultural, em decorrência de serem representantes do mesmo segmento, a exemplo do sociólogo Gilberto Freyre, dentre outros.

Este trabalho enquadra-se no campo da História da Educação, inspirado na História Cultural, corrente historiográfica que a partir da década de 1970 fez com que os historiadores direcionassem seus olhares para as práticas culturais.

A produção historiográfica em educação trouxe inovações que resultaram na mudança de paradigmas quanto à seleção do objeto de pesquisa. No dizer de Burke (2008, p. 38): “A influência da História Cultural sobre os historiadores da educação fez com que o interesse se deslocasse da investigação das normas para o estudo das práticas escolares”. Ainda segundo Burke (2008, p. 15):

A expressão remete, uma oposição em relação ao que seria “velha história cultural”, ou pelo menos uma antiga maneira de fazer história cultural. Nesse sentido, nos finais dos anos de 1980, é que a expressão “nova história cultural” passa a ser empregada no sentido de que teria surgido ou estaria surgindo uma espécie de novo paradigma no âmbito da História Cultural. Assim, com relação à definição de “Nova História Cultural”, será importante ressaltar que a expressão é utilizada para designar grupamentos historiográficos específicos, ou seja, escolas, grupos de historiadores, movimentos em países específicos, dentre outros.

Assim, as concepções e visões defendidas com a História Cultural, as atividades humanas e todos os sujeitos históricos têm sido considerados objetos de análise histórica. A festa, o corpo, a morte, o louco, o marginal, a mulher, as crianças são tão importantes no

estudo histórico quanto os objetos tradicionalmente mais dignos de entrarem para a história, como “o estado, as grandes revoluções, a luta de classes, os modos de produção, dentre outros. Desse modo, deixa de ter sentido a distinção tradicionalmente feita entre o que é central e o que é periférico, em história” (BURKE, 2008, p. 11). Corroborando com Burke (2008), Galvão (1998, p. 30) afirmam que: “Os vários níveis da atividade humana possuem sentido em si, passíveis, portanto, de serem estudados sem que necessariamente se recorra a outros níveis mais centrais”.

Ratificando esse pensamento, Le Goff (1990, p. 54) indica que o enraizamento do cotidiano no “coração da investigação histórica” deu-se precisamente quando ocorreu o encontro da história com a etnologia, primeira disciplina a estar atenta ao “outro”, a qual constitui um poderoso instrumento e análise das diferenças e também dos pequenos acontecimentos passados.

A pesquisa em História da Educação tem se mostrado sintonizada com o movimento de renovação dos estudos históricos na prospecção da História Cultural, com “a possibilidade de redefinição de conceitos, de temáticas e metodologias, no sentido de contribuir para a compreensão do objeto educacional nesta perspectiva, através de novos olhares e enfoques” (GALVÃO, 1998, p. 94).

Dessa forma, na dimensão da História ocorreu o surgimento de novos temas e problemas de pesquisa e, conseqüentemente, a utilização de documentos e fontes considerados “não tradicionais”. Sendo assim, os pressupostos teóricos e metodológicos foram revisados e questionados acerca do fazer histórico.

Ao abordar a constituição da História da Educação no Brasil, Vidal e Faria Filho (2003) identificam os trabalhos realizados nos últimos 20 anos que apontam temas e períodos de interesses mais recorrentes. A produção de estudos nesse campo vem demonstrando uma “vitalidade e um alargamento da interlocução com uma variada gama de disciplinas acadêmicas – Sociologia, Linguística, Política, Antropologia, Geografia, Psicologia, Literatura, entre outros” (VIDAL; FARIA FILHO, 2003, p. 35).

Na reflexão de Le Goff (1990), a História alargou, também, o tipo de uso das fontes. A dilatação do campo do historiador, e do historiador da educação, com o crescente interesse pela investigação da vida cotidiana, leva, necessariamente, à busca de novos tipos de fontes, capazes de revelar aspectos das sociedades de épocas passadas, pouco exploradas nos documentos oficiais escritos. Nessa direção, Galvão (1998, p.32) afirma:

O documento falso passa a ser visto não mais como demonstrativo de uma suposta “verdade histórica”, mas apenas como expressão de uma das várias versões possíveis para um mesmo fato, cabendo ao historiador – situado em um determinado tempo e lugar social – manipulá-lo de acordo com as

questões. Contra a ideia do que os documentos falam por si mesmos, típica da história positivista, a Escola dos Annales e as tendências historiográficas mais recentes afirmam que eles seriam mudos sem a presença do narrador que os faz falar. Ao contrário do paradigma tradicional, para que somente os documentos oficiais constituíam fonte confiável na realização dos estudos, os novos historiadores ampliam as fontes.

Por conseguinte, além da discussão tradicionalmente travada sobre a distinção entre documento “falso” e documento “autêntico”, passa a fazer sentido considerar o que Le Goff (1990, p. 35) afirmou: [...] “o documento ‘falso’ como o documento ‘verdadeiro’ do período que o produziu, sobretudo, é necessário fazer a prova do documento para reconhecer e explicar o seu caráter sempre – mais ou menos ‘fabricado’”.

O fazer historiográfico não existe sem que se estabeleçam diálogos com as fontes, documentos, vestígios diretos e indiretos que traduzem um passado que se pretende conhecer, para resultar numa análise interpretativa sobre fatos históricos e/ou acontecimentos do passado em um determinado espaço de tempo.

Dessa forma, a construção do historiador, criação de uma época ou ainda o monumento, conforme Certeau (1982) e Le Goff (1990), são fontes que não mais se restringem aos documentos oficiais escritos, ganhando tanta importância quanto esses “a fotografia, a pintura, a literatura, a correspondência, os móveis e objetos utilizados, os depoimentos orais, dentre outros”. Sendo assim, qualquer indício de uma época pode ser utilizado como fonte pelo historiador. O próprio documento é criação. Assim, informa Le Goff (1990, p. 103):

O documento não é inócuo. É antes de mais o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe documento-verdade. Todo documento é mentira.

Estudos históricos que se apropriam da literatura como fonte de pesquisa têm demonstrado o potencial desse tipo de documento para a revelação de aspectos, em geral, negligenciados e pouco perceptíveis em pesquisas baseadas unicamente em documentos oficiais. Em relação às potencialidades de investigações sobre a cultura escolar, Silva (2006, p. 9) assinala que:

Tal formato faz da investigação educacional um campo privilegiado para a renovação teórica e metodológica dos contextos epistemológicos, contextos

organizacionais e contextos disciplinares, o que acaba por contribuir para que as escolas se reapropriem do sentido de suas práticas. Assim, vale a pena proceder a uma análise, mesmo que preliminar, das instâncias e das lógicas de difusão da produção de objetos de pesquisa da/na/em cultura escolar.

A mudança na qualidade do “olhar” literário sobre aspectos do cotidiano e que tiveram lugar no passado, cria as condições de captar “universos paralelos daqueles usualmente destacados em produções historiográficas clássicas, onde o documento emerge como única possibilidade de conhecer e interpretar o passado” (GALVÃO, 1998, p. 72).

A compreensão da relação entre literatura e história, ficção e verdade, que Sevcenko (1983, p. 20) caracterizou como tensa, de intercâmbio e confrontação – e não de reflexo, nem de determinação, nem de autonomia, permite visualizar o potencial da utilização da literatura como fonte do trabalho histórico. Para ele, a obra literária é, antes de tudo, um produto artístico “a agradar e comover”, mas está, ao mesmo tempo, condicionada por sua sociedade e o seu tempo, de onde o escritor retira os seus “temas, valores, normas ou revoltas”. Esse autor, que soube dela tão bem se aproveitar, ao indicar a dupla dimensão da obra literária, discorre sobre a utilização da literatura como fonte de estudo. Sevcenko (1983, p. 246) entende que:

[...] a criação literária revela todo seu potencial com documento, não apenas pela análise das referências esporádicas a episódios históricos ou do estudo profundo dos seus processos de construção formal, mas como uma instância complexa, repleta das mais variadas significações e que incorpora a história em todos os seus aspectos, específicos ou gerais, formais ou temáticos, reprodutivos ou criativos, de consumo ou produção.

Ademais, o texto literário se presta, então, não apenas para verificar pura e simplesmente uma realidade em si, como também para “[...] perceber mais profundamente como se inscrevem homens e mulheres, paisagens, objetos, mentalidades, instituições, cotidiano, memória, história, história da educação, entre outras” (GALVÃO, 1998, p. 34).

De igual maneira, as recentes pesquisas vêm ampliando as possibilidades de estudo e de fontes, na medida em que são utilizados documentos de distintas origens e gêneros. É possível perceber uma “revolução documental”, que, na perspectiva de Lopes e Galvão (2001, p. 81), também atingiu e marcou fortemente o campo da história da Educação. Ainda conforme as autoras mencionadas,

[...] os pesquisadores têm insistido na necessidade de, mesmo para aqueles que abordam novos temas e que se utilizam de fontes não-tradicionais, de recorrerem aos arquivos propriamente ditos. Mas, uma vez de fetichizarem o documento acreditando que eles possam falar toda a verdade, os historiadores têm se esforçado para problematizar essas fontes.

A possibilidade do uso de memórias, cartas, histórias de vida, relatos de festas escolares, entre outros, permite acessar as práticas e os saberes educacionais difundidos, assim

como os discursos e os dispositivos produzidos em torno dos temas de investigações.

Como advertem Lopes e Galvão (2001, p. 84), o passado em sua inteireza e completude nunca será plenamente conhecido e compreendido. No limite é possível entender “os fragmentos e as incertezas do passado. Os traços, as marcas e os vestígios não apagados e deixados pelas sociedades passadas possibilitam acessar as representações difundidas e o significado destas nos seus espaços e tempos específicos”.

No âmbito da História da Educação e de outros campos do conhecimento, como aponta Nascimento (2006), o desenvolvimento de pesquisas com fontes menos tradicionais vem adquirindo um novo estatuto metodológico. Nesse universo amplo de fontes para os estudos da História da Educação, encontramos a literatura. Esta é usada pela História em geral e tem sido submetida a determinadas regras que são tanto da História quanto da própria Literatura. Ao analisar a Literatura, Lopes e Galvão (2001, p.85) consideram que esta nos permite:

[...] a descoberta de mundos completamente diferentes daqueles exibidos por outro tipo de texto escrito. Atualmente a escola, as relações escolares, as brincadeiras e o mundo infantil são objetos das ciências [...] fazer-se dissertações e teses, no entanto, durante muitos anos essa realidade foi trazida por outro tipo de texto, os literários, romances, novelas, pequenos contos para crianças, literatura religiosa e moral, até mesmo a poesia. E a História da Educação, essa fonte começa a ser mais bem aproveitada [...].

Dessa maneira, Le Goff (1990, p. 11) aponta a possibilidade de identificar representações a partir da literatura, ao considerar “[...] o documento literário e o artístico como plenamente histórico, sob a condição de ser respeitada a sua especificidade”. Portanto, o romance, em sua especificidade de gênero literário, evoca um universo repleto de representações, situando em seus “contextos próprios de produção e circulação” (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 85).

Para Lopes e Galvão (2001, p. 93), compreender as representações literárias pressupõe que:

[...] cada fonte, cada documento, tem um valor relativo estabelecido a partir da possibilidade de coerência com os outros, conforme o trabalho que é submetido, e das relações (em maior número possível) que o pesquisador consegue estabelecer com informações trazidas por outros estudos sobre o tema, sobre a metodologia, a teoria da História. Uma palavra, uma expressão, uma categoria, um estilo de escrita encontrados em um documento só adquirem sentido se não se quer cometer anacronismos, quando colocadas em seus contextos próprios de produção e circulação. Esses contextos são dados ao pesquisador a partir de um maior número possível de relações/associações que conseguir estabelecer entre o que o documento traz e o que não está nele. Um trabalho de compreensão é o que se pede.

Cabe ressaltar que a escrita literária pode ser compreendida como uma prática humana situada em um contexto e que tem formas, modos e estruturas próprias. Esses autores consideram que: “A narrativa, a poesia, o conto, o romance, as crônicas, entre outros textos literários, nos permitem acessar ideias, representações, símbolos, costumes vistos através da perspectiva de um autor” (ZILBERMAN, 2004, p. 56).

No que se refere à ficção no Brasil, Zilberman (2004) indicou professores e professoras como personagens recorrentes nas obras de Manuel Antônio de Almeida, Machado de Assis, José de Alencar, Adolfo Caminha, Mário de Andrade, Cyro dos Anjos, Graciliano Ramos e Monteiro Lobato. Nessa direção, Morais (2010, p. 39) considera que: “A representação da figura do professor identificada nessas obras aponta o modo como a sociedade entende e idealiza o docente, tanto no masculino como no feminino”.

Importa destacar que as obras literárias que serviram de contraponto inicial para as construções e objetivos deste estudo traziam em seu bojo o ideário de reconhecer, nas práticas educativas analisadas, os comportamentos dos atores em meio a uma proposta de educação (ensino e aprendizagem).

A análise feita por Ginzburg (2007) sobre o romance como fonte para a História contribuiu para o desenvolvimento deste estudo. Ao fazer uma análise da relação da história cultural francesa com outros campos do saber, Chartier (1990, p. 16-17) esclareceu sua percepção sobre ela: “a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Assim, para trabalhar a história neste enfoque é possível trilhar caminhos. Um deles foi a utilização das classificações e delimitações que, de alguma forma, dão certa organização à apreensão do mundo social por via da representação do grupo.

Em Chartier (1990), as representações construídas desse modo são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as enunciam, ainda que tenham pretensão de universalidade. Em virtude de estas percepções do social não serem neutras, tendem a “ser vistas como meio de concorrências e competições entre grupos que pretendem justificar as suas posições como sendo as mais viáveis, confiáveis ou criteriosas em relação a outras” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Sendo assim, dentre as possíveis fontes para a elaboração de um estudo sob o paradigma da História Cultural escolheu-se a literatura, mais especificamente o seu sentido *stricto sensu*, o texto literário, uma vez que ela, em seu sentido *lato sensu*, abrange todos os livros, independentemente de conteúdo e forma. Albuquerque (2004, p. 24) ressaltou que:

A escolha do texto literário se deu também porque os novos conceitos do referido paradigma defendem a necessidade de estudos que se cerquem por

diversos campos de conhecimento, o que possibilita um objeto ser analisado por diversos olhares, sendo preciso recorrer a novas formas de investigação e consequentemente a diversas fontes.

Os fundamentos teórico-metodológicos desta investigação consistiram em um conjunto de conceitos do campo da Memória, Educação Brasileira e Literatura, que orientam as análises deste estudo. Esses fundamentos permitiram buscar um método de recolher, coletar, reunir, organizar e analisar os dados de maneira sistemática. A metodologia de investigação adotada efetivou-se com a leitura e o fichamento dos romances, bem como a identificação e descrição das representações no romance *Doidinho* (1933), de José Lins do Rego.

De maneira significativa, um primeiro momento foi o acesso às produções do escritor que anunciava um trabalho a ser desenvolvido. Em seguida, debruçamo-nos sobre o romance *Doidinho*, descobrindo com a personagem central as flutuações e os segredos da vida. No internato, ele sonhava com o engenho da sua infância, revendo Santa Rosa, passeando “livremente pelos caminhos da sua infância livre, que o marcou para sempre. Uma infância de menino de engenho” (REGO, 2006, p. 25).

O romance e sua trama possibilitaram um diálogo entre literatura e história da educação brasileira, em que o mundo do sertão era construído a partir da visão do homem simples e indissociavelmente ligado ao “Ciclo da Cana-de-açúcar”. Afirmou Teyssier (2003, p. 72) que: “Esta opção narrativa enuncia uma tensão entre literatura e sociedade em que o autor “caracteriza o romance como memorialístico e regionalista, relatando sobre os engenhos de cana na Paraíba, sua riqueza, como também a sua decadência”.

Procuramos, então, fazer uma reflexão sobre a relação entre literatura e história da educação, destacando a narrativa da infância e memória do garoto no engenho Santa Rosa, do interior da Paraíba, tomando como centro o perfil de José Lins do Rego e sua obra, em particular, destacamos o romance *Menino Doidinho*.

## **2.1. Romance histórico: obra de José Lins do Rego**

Quando se estudam os “Romances da década de 1930”<sup>6</sup>, deve-se observar a falta de um projeto unificador e a consequente diversidade literária do período, que corresponde ao que Cândido (1980, p.124) chama de “tendência mais autêntica da arte e do pensamento”.

---

<sup>6</sup> Convém chamar atenção para o entendimento de Lukás (2011) a respeito do “romance histórico”, como forma de instrumento de reflexão sobre o momento que se vive. Seu pensamento vinculado à perspectiva do marxismo revela uma concepção de romance em que os conflitos históricos eram considerados o modo das mudanças políticas e sociais.

Seguidamente, Cândido (1980, p. 123) explicita que

[...] o enraizamento do Modernismo no Brasil é perceptível a partir de 1930, quando há o predomínio do romance de cunho social, vinculando explicitamente ficção à realidade: A prosa, liberta e amadurecida, se desenvolve no romance e no conto, que vivem uma de suas quadras mais ricas. Romance fortemente marcado de neonaturalismo e de inspiração popular, visando aos dramas contidos em aspectos característicos do país: decadência da aristocracia rural e formação do proletariado (José Lins do Rego); poesia e luta do trabalhador (Jorge Amado, Amando Fontes); êxodo rural, cangaço (José Américo de Almeida, Rachel de Queiros, Graciliano Ramos); vida difícil das cidades em rápida transformação (Érico Veríssimo).

**Imagem 2 – Cenário onde foram produzidos os romances do autor, segundo funcionário do museu**



**Fonte: Acervo Fotográfico do Museu José Lins do Rego – João Pessoa/PB  
Julho de 2016. Reprodução da autora.**

Destarte, a geração de escritores de romances de 1930 foi marcada por uma “tendência ficcional e abrangente” (CÂNDIDO, 1980, p. 89) que descrevia realidades regionais e injustiças sociais. A estrutura econômica do país, naquele momento, tendo sido defendida como atrasada, baseada no latifúndio e na exclusão, que aos poucos foi modificada na mesma medida “em que o país importava o modelo econômico norte-americano do liberalismo e insinuada em manifestações culturais de grande sucesso popular, como o cinema, se contrapunha aos movimentos de caráter socialista” (BARDINI, 1995, p. 50).

No entender de Jauss (1987, p. 117), “a ficção poética tornou-se presente no horizonte da realidade e a realidade histórica no horizonte da poesia”. Na segunda metade do século XIX, houve um afastamento entre essas duas áreas, como consequência da hegemonia do positivismo nos estudos históricos no período. Importam o rigor e a “objetividade na pesquisa, concepção que se opõe radicalmente à criação livre do romance. Ao mesmo tempo, a literatura é invadida por ideias positivistas, o que se concretiza na produção realista-

naturalista” (FREITAS, 1986, p. 72).

Entendemos que estudos históricos aproximam-se da história do romance, descrevendo-a como uma narração – o que a torna semelhante a este último – de acontecimentos verdadeiros, relativizando a ideia de verdade histórica.

Ao retomarem-se as análises sobre o romance histórico, vale lembrar que este articula uma oposição entre um plano público ou histórico (definida pelos costumes, acontecimentos, crises) e um plano existencial ou individual, denotado pela categoria narrativa que se denomina personagem.

No texto inicial de seu ensaio, Benjamin (2014, p. 213) deixa claro que “por mais familiar que seja seu nome, o narrador não está de fato presente em nós, em sua atualidade viva. Ele é algo distante, e que se distancia ainda mais”. Para o autor, torna-se cada vez mais rara a possibilidade de se encontrar alguém verdadeiramente capaz de historiar algum evento.

O medo e o embaraço são frequentes quando se faz ouvir num círculo o desejo de que seja narrada uma história qualquer, “como se estivesse retirado de todos nós um poder aparentemente inato: a capacidade de se trocarmos, através das palavras, as experiências vividas.” A arte de narrar está fadada à extinção (BENJAMIN, 2014, p. 213):

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. É cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize. É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

Esse autor considera que uma das causas dessa situação advém do fato de as experiências terem perdido seu valor, uma vez que estas foram transmitidas via oral, a forma primeira do que hoje conhecemos como conto e fonte originária de todas as narrativas.

Dessa forma, consideramos importante expressar que a compreensão de estudos literários como um essencial instrumento e interpretação do vivido, senão revivificação das práticas e dos saberes pedagógicos, exige também a apropriação de como e quais as formas de construção dos “saberes e fazeres literários, tais como estilos, correntes literárias, influências acadêmicas dos seus produtores, promovem o entendimento de como determinado fato ou evento foram eternizados nas palavras literárias do autor” (BENJAMIN, 2014, p. 214).

Considerando-se que a obra literária de José Lins do Rego revisitou o ambiente campestre do Nordeste brasileiro, destacamos as contribuições da visão e análises historiográficas que se enraizaram no campo da educação.

Embasado em fontes literárias, seu aprofundamento necessita de rigor científico e metodológico. À luz de Sevcenko (1983, p. 20), pudemos constatar que a exigência

metodológica que se faz é de que se “preserve toda riqueza estética e comunicativa do texto literário, cuidando igualmente para que a produção discursiva não perca o conjunto de significados condensados na sua dimensão social”. Torna-se importante ressaltar esse aspecto por se concordar com esse mesmo autor, quando afirma que “a palavra organizada em discurso incorpora em si [...] toda sorte de hierarquias e enquadramentos de valor intrínsecos às estruturas sociais de que emanam” (SEVCENKO, 1983, p. 19).

Em *Doidinho* (1933), José Lins do Rego produziu um romance denso, espelho do mundo rural do Nordeste, impregnado de vínculos subliminares com as antigas senzalas e ao mundo dos senhores de engenho, momento em que narrou as experiências da personagem quando internado em um colégio de regras e normas severas.

No contexto daquela narrativa, Carlos de Melo – a personagem – foi enviado para um internato e lá encontrou um universo didático-pedagógico regido pela palmatória e pela injustiça. Foi recebido pelo diretor Maciel, homem “espinhento e cruel”, que não conheceu outra virtude pedagógica senão a do bolo e outras torturas físicas. Sob essa tirania escolar, floresceu a vida do neto do coronel Zé Paulino.

As histórias e estórias apresentadas em *Doidinho* traduzem com maestria, os valores e as práticas típicos de uma sociedade rigidamente patriarcal dos fins do século XIX e começo do século XX, externados em práticas escolares, cujos cenários eram as ações e vivências de aluno em um internato, e onde *Doidinho* emerge como ator principal dos dramas ali representados.

A partir das últimas décadas do século XIX, grandes transformações ocorreram na região, cenário onde se desenrolou a trama do romance: a decadência dos engenhos e os primeiros passos para a industrialização. Sumariamente, pode-se caracterizar o período escolhido como uma fase de transição “entre a relativa estabilidade que lhe é anterior e as radicais transformações que se afirmam – e de algum modo se institucionalizariam – nas décadas seguintes, em todo o país” (GALVÃO, 1998, p. 20).

As mudanças nas concepções educacionais sempre estão correlacionadas com as necessidades e anseios de uma sociedade e com seu modelo hegemônico de produção de riqueza. É fato que a partir do momento em que a burguesia ascendeu ao poder (inicialmente na França do século XIX), o produto Educação tende a estar a serviço do capital e da classe social que o detém. Assim, a evolução operada na seara educacional, pelo menos no discurso dos intelectuais, estes influenciados pelas novas ideias já há algumas décadas, efervesceu na Europa, e sua culminância no Brasil deu-se no início dos anos 1930, com a declaração do

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>7</sup>.

Das histórias contidas na narrativa Doidinho há uma produção literária que revela um Brasil mais rude, as fragilidades de um povo que luta arduamente para sobreviver. Nota-se a importância que a produção literária de José Lins do Rego e dos exemplos dados retratou o início do século XX historicamente, um período marcado pela ditadura do Estado Novo, em 1937. Também o fenômeno do cangaço, a seca, a miséria material do povo nordestino e mineiro são revisitados de várias maneiras, tudo no afã de “fotografar” o Nordeste e suas mazelas (ARAÚJO, 2005, p.70).

José Lins do Rego<sup>8</sup> produziu uma obra extensa, entre romances, registros de viagens, textos de conferências, crônicas, artigos jornalísticos, etc. Seus romances Menino de Engenho e Doidinho, de natureza autobiográfica, foram os primeiros a serem publicados.

### Quadro 1 – Romances de José Lins do Rego

JOSÉ LINS DO REGO		
Nº	Romance	Ano de publicação/Editora
1	Menino de Engenho	1932, Editora José Olympio
2	Doidinho	1933, Editora José Olympio
3	Banguê	1934, Editora José Olympio
4	O moleque Ricardo	1935, Editora José Olympio
5	Usina	1936, Editora José Olympio
6	Pureza	1937, Editora José Olympio
7	Pedra Bonita	1938, Editora José Olympio
8	Riacho Doce	1939, Editora José Olympio
9	Água-mãe	1941, Editora José Olympio
10	Fogo morto	1943, Editora José Olympio
11	Eurídice	1947, Editora José Olympio
12	Cangaceiros	1953, Editora José Olympio

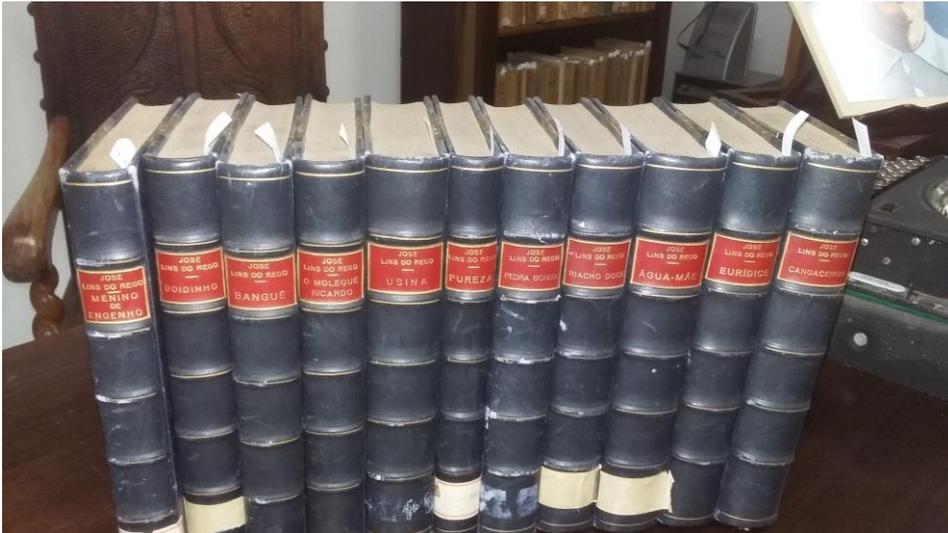
**Fonte: Dados coletados pela autora em 2016.**

Vale salientar que, além das obras de ficção, José Lins do Rego escreveu um volume de memórias, literatura infantil, dentre outras produções.

<sup>7</sup> Esse manifesto ocorreu em 1932, unindo vários intelectuais brasileiros em defesa dos princípios da Escola Nova que, no geral, estava articulado com os ares de transformação necessários para o desenvolvimento econômico. Ver documento completo na Revista Histedbr. Online, ago. 2006.

<sup>8</sup> Conhecido na literatura brasileira como José Lins do Rego, seu nome de batismo é José Lins do Rego Cavalcanti (REGO, 2006, p. 9).

### Imagem 3 – Romances de José Lins do Rego



Fonte: Acervo Fotográfico do Museu José Lins do Rego, João Pessoa/PB  
Reprodução da autora, julho de 2016.

O cenário em que emerge a narrativa literária *Doidinho* é revelador do seu contexto histórico nacional, sendo um divisor de águas que separa o Brasil agroexportador, para fomentar as primeiras experiências de desenvolvimento industrial, tudo fustigado pelas mudanças ocorridas na economia, através das quais, segundo Freyre (2004, p. 171), o

Brasil abandonou sua configuração de país agroexportador, com bases na economia agrária, e se abriu aos processos de industrialização e urbanização, corroborados por importantes mudanças no cenário político onde Getúlio Vargas e os políticos oligarcas produtores de leite e gado das Regiões Sul e de Minas Gerais despontam como grupo político hegemônico exigindo reformas políticas e participação no poder.

As memórias produzidas neste trabalho partiram das reminiscências de infância, vivenciadas no cenário escolar, na forma como se ensina e se aprende, em todas as práticas vividas, e demonstram o valor histórico e suas representações, uma vez que foram construídas socialmente. Tudo foi muito representativo para a personagem Carlos de Melo.

Por esse viés, retomemos ao trabalho de Santana (2011), ao afirmar que: O modelo de internato no Brasil, deu suporte a nossa análise, servindo como fonte de pesquisa para conhecer práticas pedagógicas do processo educacional brasileiro, privilegiando o romance, a história, a memória. Para tanto, foram analisadas por Santana (2011) as seguintes obras: *O Atheneu*, de Raul Pompéia; *Doidinho*, de José Lins do Rego; *As Três Marias*, de Raquel de Queiroz; *Balão Cativo e Chão*, de Ferro de Pedro Nava; *Solo de Clarineta*, de Érico Veríssimo, entre outras. Sendo assim, Santana (2011, p. 6) deixa cristalino que:

A literatura pode ser um contributo como fonte de pesquisa para uma área complexa e ampla como a educação, ainda mais em se tratando de entender, mediante o passado, as demandas de identidade de um país ainda em

formação. Nesse sentido, prática, imaginação e memória ultrapassam os limites da individualidade para se tornar documento.

O ingresso dos meninos no internato escolar no Brasil do século XIX funcionava como um divisor de águas, porque antes a educação ocorria no ambiente doméstico em que os pais contratavam professores. Entretanto, com o advento do internato, essa educação passou a ser institucionalizada. Essa memória coletiva tem sido representada por diversos autores. Em *O Ateneu, Pompéia* (2004, p. 14), de certa forma, relata autobiograficamente suas lembranças: o internato.

Destacada do conchego placentário da dieta caseira, vinha próximo o momento de se definir a minha individualidade. Amarguei por antecipação o adeus às primeiras alegrias; olhei triste os meus brinquedos, antigos já! Os meus queridos pelotões de chumbo! Espécie de museu militar de todas as fardas, de todas as bandeiras, escolhida amostra de força dos estados, com proporções de microscópio, que eu fazia formar a combate como uma ameaça tenebrosa ao equilíbrio do mundo.

Para o autor, os brinquedos, instrumentos de um tempo de liberdade, são jogados no espaço do entulho, do esquecimento. Não há tempo para se recuperar o que foi usado por meio da recriação, utilizando para esse fim “o lúdico como meio de (re) conhecer as coisas do mundo naquele pequeno mundo de coisas” (BENJAMIN, 2012, p. 217). Assim, percebe-se que a renúncia às práticas lúdicas e o afastamento do “conchego placentário” são experiências que fortalecerão a individualidade. Sem elas o sujeito não pode inserir-se em novos espaços.

O regionalismo presente na produção literária de José Lins do Rego reclama, para sua plena compreensão, que se lance mão de fontes e recursos alternativos durante todo o percurso e análise científica.

A literatura de José Lins do Rego apresenta um trinômio indissociável, qual seja, a sociedade na qual vivera, a experiência pessoal e a temporalidade histórica. Todos esses elementos caracterizadores das obras de natureza historiográfica e sociológica repousam em amplos recursos memoriais, fruto de observações participantes em meio a um intenso processo de derrocada do patriarcado nordestino rural e canavieiro, ferido de morte pela ascensão da modernidade que a década de 1930 inaugura no cenário político, econômico e social nacional.

A produção de *Doidinho* (1933) deu-se em momentos diferentes da vida de seu autor, “fez parte daquilo que a crítica literária nacional dos anos 1930-1940 denominou de “ciclo da cana-de-açúcar”; isto é, do conjunto de romances que retratam o mundo do engenho em seus momentos de auge e de declínio” (FREIRE, 2014, p. 22).

Sendo assim, o fenômeno da representação foi o critério para recorte acadêmico na

obra literária de José Lins no contexto da presente análise. As representações analisadas foram relacionadas à cultura escolar, pois, segundo Vidal (2010, p. 21):

[...] a escola é entendida como uma instituição que se organiza a partir de normas, de valores, de significados, de rituais, de formas de pensamento, de processos diversos constituídos da própria cultura. São exatamente essas características da escola que Forquin (1993) reconhece como cultura da escola.

Vidal (2010, p. 21) ressalta ainda que as representações, como sendo práticas escolares, valores, rituais, normas (punição e premiação), dentre outras praticadas no internato escolar na época, tornaram-se naturalizadas de tanto serem ouvidas, repetidas.

## **2.2 Literatura e autobiografia: uma aproximação com o Menino de Engenho e Doidinho**

Explicitadas algumas questões que caracterizam as relações estabelecidas entre História da Educação e ficção, acresce apontar que a obra literária tem sido percebida – “considerando o seu estatuto próprio – como uma produção social” (GALVÃO, 1998, p. 210). Seguindo esse direcionamento, Freitas (1996, p. 60) afirma que:

A criação, apesar da sua liberdade, está sempre ancorada na realidade sócio-histórica em que o autor está inserido, onde se incluem o lugar que ocupa a tradição literária que lhe precede e que lhe é contemporânea e as condições impostas pelo leitor/mercado no momento em que foi produzida.

A afirmação de que a produção artística é condicionada socialmente pode hoje parecer óbvia. No entanto, nem sempre ela foi considerada assim. Segundo Cândido (1980), provavelmente somente no século XVIII a relação literatura/meio social foi formulada sistematicamente por Madame de Stael<sup>9</sup>, na França.

Cândido (1980, p. 75) menciona também que a arte é social porque:

depende da ação de fatores do meio, que exprimem na obra em graus diversos de sublimação e produz sobre os indivíduos um efeito prático a sua conduta e concepção de mundo ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais.

Seguindo esse direcionamento, três elementos básicos – intrínsecos a qualquer produção artística – condicionam, pois, a composição da criação literária: o autor, a obra e o público. Desta maneira, Cândido (1980, p. 74) afirma que:

[...] o escritor, numa determinada sociedade, é não apenas o indivíduo capaz de exprimir a sua originalidade (que o delimita e o especifica entre todos), mas alguém desempenhando um papel social, ocupando uma posição relativa ao seu grupo profissional e correspondendo a certas expectativas dos leitores ou auditores. A matéria e a forma de sua obra dependerão em parte

---

<sup>9</sup> Ver verbete na Antologia dos escritores franceses (PIUCINI, 2014).

da tensão entre as veleidades profundas e a consonância ao meio, caracterizando um diálogo mais ou menos ativo entre criador e público.

No entender de Cândido (1980, p. 75), para se realizar uma análise sociológica da obra literária, “é preciso, portanto, investigar as influências concretas pelos fatores socioculturais. Os mais decisivos ligam-se à estrutura social (e se manifestam na posição social do artista, ou na configuração de grupos receptores)”.

Ainda sobre o pensamento de Cândido (1980), “valores e ideologia (que se manifestam na forma e conteúdo da obra), às técnicas de comunicação (que se manifestam na forma e transmissão)”. Ademais, os fatores socioculturais marcam, pois, os “três momentos da produção da arte, já que o artista, sob o impulso de uma necessidade interior, orienta-o segundo os padrões de sua época; escolhe temas; usa certas formas; e, finalmente, a síntese resultante age sobre o meio” (CÂNDIDO, 1980, p. 75-76).

Ressaltamos que a opção por trabalhar com algumas obras literárias do escritor José Lins do Rego, associando-as às memórias de outros autores, implica uma discussão sobre o domínio próprio; um universo do autor, assumindo um tom biográfico, cuja inspiração “repousa na decadência do ciclo da cana-de-açúcar, e das relações sociais e políticas que lhe eram típicas. Além disso, nesse campo, questões como a relação entre verdade e criação, realidade e ficção se fazem presentes” (FREIRE, 2014, p. 62).

Considerando que toda escrita está ancorada em realidades sociais e é possível graças a determinadas condições de produção, cabe explicar algumas das principais indagações que cercaram o fazer literário do escritor José Lins do Rego.

A compreensão de que o documento é sempre uma criação, resultante do modo como uma determinada sociedade quis dar o testemunho de uma época, leva à necessidade de indicação, na medida do possível, do que condicionou essa produção.

Quando se escolhe uma obra literária para servir de fonte histórica, objetivando revisitar determinado aspecto de uma dada época, quanto mais souber sobre quem produziu e em que condições, atendendo a que interesse e em que contexto literário, mais possibilidades temos de melhor “olhar” e “tratar” o documento. Torna-se importante a explicitação de quem e de onde se fala, ou seja, do autor, de sua obra e das características que marcam o período literário a que ele se vincula.

**Imagem 4 – José Lins do Rego – Fase adulta**

**Fonte: Acervo Fotográfico do Museu José Lins do Rego – João Pessoa/PB – julho de 2016. Reprodução da autora.**

José Lins do Rego Cavalcanti nasceu em 3 de junho de 1901, no engenho Corredor, situado no município de Pilar, Estado da Paraíba. Filho de João do Rego Cavalcanti e Amélia do Rego. No ano do seu nascimento faleceu sua mãe, e o seu pai se mudou para longe, para outro engenho. Ele continuou morando com seu avô materno, sob os cuidados de uma tia muito dedicada, com a qual sempre manteve um relacionamento simbiótico com ela convivendo sempre “grudado em suas saias” (REGO, 2006, p. 10).

Na cidade natal aprendeu a ler e escrever, prosseguindo seus estudos em colégios internos, inicialmente em Itabaiana, para onde se mudou em 1912 (lá permanecendo durante três anos) e, posteriormente, na Paraíba (atual João Pessoa).

Em 1923, revelou sua vocação de escritor, publicando artigos em suplementos literários. Aos 22 anos, formou-se em Direito. Em 1924, casou-se com Philomena Massa. Dessa união, nasceram três filhas: Maria Elizabeteh, Maria da Glória e Maria Cristina.

Dessa forma, na cidade de Recife, em meio a uma vida boêmia, marcada por intensas relações com escritores e intelectuais (entre os quais José Américo de Almeida, Gilberto Freyre e Barbosa Lima Sobrinho), concluiu seus estudos, na Faculdade de Direito, em 1923. Exercendo funções de promotor público (em Minas Gerais), fiscal de bancos (em Alagoas) e

fiscal de Imposto de Consumo (no Rio de Janeiro), passou a escrever continuamente, para os Diários Associados e O Globo, principalmente depois da publicação de seu primeiro romance, *Menino de Engenho*, em 1932. “Menos de dois anos após ter tomado posse na Academia Brasileira de Letras, morreu de hepatopatia (lesão no fígado), no dia 12 de setembro de 1957, no Rio de Janeiro” (REGO, 2006, p. 9 - 10).

A matriz da produção literária de José Lins do Rego encontra-se nos movimentos culturais que marcaram a década de 1920, no Brasil e, particularmente, no Nordeste, quando se configurou o debate em torno do “regionalismo” e do “modernismo”. Esse debate se consubstanciaria e tomaria uma “face madura” no decênio posterior, com o denominado “romance de 30” (CÂNDIDO, 1980, p. 290).

Publicado em 1932, *Menino de engenho* foi o seu livro de estreia. Tem como protagonista/narrador a personagem Carlos de Melo, que narra sua infância no engenho Santa Rosa, propriedade do avô materno, o Coronel José Paulino.

**Imagem 5 – Romances autobiográficos – À esquerda, 98ª edição do romance *Menino de engenho*; ao centro, 1ª edição do romance *Doidinho*, e à direita, 41ª edição do romance *Doidinho*.**



**Fonte: Rego (2000, 2006).**

Num contexto em que os engenhos de açúcar estavam em decadência, dando ascensão às usinas, o autor mostra a realidade na época e o processo de degradação da vida das pessoas que conviviam nessa sociedade, traduzido por uma escrita impregnada de saudosismo, descrevendo o ambiente a partir de memórias da própria infância e de observações da vida rural.

### 2.3 Uma narrativa do menino do engenho

No período considerado de amadurecimento da literatura brasileira, a segunda fase modernista, chamada “geração de 30”, surge no cenário nacional uma das figuras mais importantes de nossa literatura até hoje: José Lins do Rego, que, em decorrência de suas raízes paraibanas, soube trazer do regionalismo nordestino a sua característica mais importante, sobretudo com o “ciclo da cana-de-açúcar”.

O Engenho Corredor (conhecido como Santa Rosa), construído pelo Coronel José Lins do Rego de Albuquerque, no século XIX, representa a época açucareira em seu esplendor. O engenho e o município de Pilar são testemunhos arquitetônicos, sociais e culturais da História do Brasil e da Paraíba. Sua importância está relacionada ao escritor José Lins do Rego, que ali nasceu na casa de seu avô e se inspirou para escrever suas obras literárias conhecidas nacional e internacionalmente.

#### **Imagem 6 – Casa-Grande do Engenho Corredor (Santa Rosa) – Pilar/PB**



**Fonte:** Imagem capturada pela autora, 2016.

Portanto, Menino de Engenho é uma narrativa regional, dividida em quarenta capítulos, cada um dos quais trata basicamente de um fato ocorrido, como as visitas a outros engenhos, as travessuras, dentre outras realizações, na infância do menino Carlinhos, ou mesmo na apresentação de personagens, a exemplo de “[...] tia Sinhazinha [que] era uma velha de uns setenta anos” (REGO, 2000, p. 44).

**Imagem 7 – Móvel do Engenho Corredor, doada pela família do autor ao Museu José Lins do Rego – João Pessoa/PB**



**Fonte: Imagem capturada pela autora, 2016.**

Sobre essa obra escreveram representantes da crítica e da teoria literária brasileira, de “épocas e tendências distintas, as quais vêm atravessando o tempo junto com as agruras do personagem Carlos de Melo (Carlinhos). Essa relevância é demonstrada pela fortuna crítica angariada pela obra ao longo do tempo” (SANTANA, 2011, p. 25). Ainda na visão de Santana (2011, p. 25-26):

A configuração dada à obra e o motivo de sua permanência no tempo devem-se, sobretudo, ao trabalho estético do autor, que imprime plasticidade, ritmo e alegoria em conteúdo recuperado pela memória, que se mostra contundente ao expor personagens sob a aura da experiência escolar.

Reiteramos ainda as palavras do próprio José Lins do Rego (2000, p. 33):

Eu tinha uns quatro anos no dia em que minha mãe morreu. Dormia no meu quarto, quando pela manhã me acordei com um enorme barulho na casa toda. Eram gritos e gente correndo para todos os cantos. O quarto de dormir de meu pai estava cheio de pessoas que eu não conhecia. Corri para lá, e vi minha mãe estendida no chão e meu pai caído em cima dela como um louco. A gente toda que estava ali olhava para o quadro como se estivessem em um espetáculo.

Em *Menino de engenho* o foco é a história da infância de Carlinhos, um menino que ficou órfão aos quatro anos de idade, depois do trágico assassinato da mãe cometido pelo pai. Carlinhos foi levado pelo tio Juca ao engenho do avô materno, José Paulino (Santa Rosa), enquanto o pai foi preso e levado para o hospício. No engenho, Carlinhos conheceu a tia Maria, moça bondosa e generosa, que se tornou para ele sua segunda mãe. Em contrapartida, conheceu a tia Sinhazinha, uma mulher velha de uns setenta anos, cunhada do avô, a qual implicava com tudo e com todos.

Longe dos olhos de tia Maria e na companhia dos primos, conheceu um mundo de aventuras, desigualdades sociais vividas pelos empregados do engenho, promiscuidade e desrespeito sexual. E foi nesse ambiente de falta de cuidados e atenção que Carlinhos começou muito cedo sua vida amorosa, apaixonando-se pela professora Judite e pela prima Maria Clara.

Em meio ao desenvolvimento da infância de Carlinhos, alguns acontecimentos foram marcantes, como a grande enchente que destruiu plantações, “casas, pessoas e animais, a morte da prima Lili, o cangaceiro Antônio Silvino, que retratam a turbulenta vida no engenho e são importantes para a construção da identidade do menino” (REGO, 2000, p. 46).

Ao concluir sua narrativa em *Doidinho*, José Lins do Rego construiu uma passagem caracterizada pelo suspense, exteriorizada em uma cena de fuga do aluno do colégio “diante da inaptidão de Carlinhos em participar do desfile de 7 de setembro: o menino não tomava jeito nos treinamentos e foi rejeitado (o único), sentindo-se humilhado e buscando, com a fuga, atenuar seu sentimento de culpa e tristeza” (REGO, 2006, p. 156). Ao que tudo indica, o escritor deixou em suspense uma história que continuaria a ser contada posteriormente.

Vale ressaltar que os escritores da segunda geração do Modernismo ganham, em relação aos pioneiros de 1922, uma maior consciência social, seja por meio da crítica social, seja através da descrição de um Brasil ainda não modernizado, o que está presente naquele engenho do avô do protagonista, um coronel que ainda tem em suas terras as relações sociais ditadas pelo coronelismo centrado na sua pessoa, e mesmo as relações “econômicas semifeudais, com trabalhadores posseiros se submetendo ao coronel em troca de terra para plantar e proteção econômica para os tempos difíceis” (CÂNDIDO, 1980, p. 38).

Os detalhes de um passado na atualidade, (re) visitados no romance de José Lins do Rego, oportunizaram conhecê-lo melhor. Explorar tantas histórias e memórias pode auxiliar em uma maior compreensão da ação escolar seu significado em relação às representações dentro do internato escolar na década de 1930.

Recentemente, tem crescido o número de trabalhos preocupados com a análise do que ocorre nas relações sociais cotidianas no interior dos vários espaços educativos. Segundo Galvão (1998, p. 18): “Tal tendência busca trazer elementos que possibilitem a compreensão de outras facetas e de outros significados atribuídos à ação escolar”.

Entender que o conhecimento mais profundo do que ocorre no dia a dia e nos lugares onde se realizou a prática educativa torna-se fundamental até para que se possa responder à questão da pesquisa anunciada anteriormente: Quais as representações no romance *Doidinho* de José Lins do Rego sobre a cultura escolar do internato que seu personagem principal frequentou?

Sendo assim, trabalhos que investigam, em uma perspectiva histórica, a memória e a história educativa nos romances dificultaram uma maior compreensão da educação no país, pois diversas eram as suas práticas a partir de vivências e ações sociais múltiplas. Na avaliação de Cavalcanti (1989, p. 179), é quase inexistente a produção de trabalhos históricos em educação, como por exemplo, em Pernambuco, em particular, daqueles que buscam descrever e analisar as representações da cultura escolar inseridas em internatos na época.

Nesse sentido, Scott (1990, p.52) evidencia que

[...] a “educação” na sua forma mais ampla, ou seja, aquilo que acontece no interior da escola, independente do papel que tradicionalmente lhe é atribuído. Nesse sentido, foram consideradas importantes na análise questões como: [...] as relações estabelecidas entre professores e alunos e entre alunos e alunos; métodos e conteúdos de ensino; as punições; as relações da escola com o mundo [...] as outras experiências vividas pelo aluno no interior da escola – sexualidade, higiene, alimentação, religião; as representações que o aluno construía a respeito da escola; os processos de rejeição e submissão que apresentava diante da ação escolar.

Apresenta-se como inequívoco que o romance de José Lins do Rego não se tornou útil somente para se adentrar em um universo, para se conhecer melhor um passado; mas também serviu para problematizar as representações da cultura escolar, práticas escolares, valores, rituais, normas (punição e premiação), dentre outras.

Dessa maneira, há que se distanciar da tendência comum de ver a literatura desse autor como um texto que traduz “a história dos engenhos, como espelho do passado patriarcal brasileiro. Mais que tradução, ela mostra o internato escolar como espaço onde os discursos são práticas sociais construtoras de realidades, formadoras de mundos” (FREIRE, 2014, p.32).

A noção de ficção, entendida como *fiction*, ou seja, como uma operação narrativa, como um ato poético que organiza e seleciona dados e elementos a fim de apresentar um determinado arranjo textual, foi útil para se pensar a literatura de José Lins do Rego. Nessa direção, segundo Freire (2014, p. 25), essa produção apresenta-se como:

[...] saber fazer, como uma tessitura elaborada fio-a-fio, como um gesto criativo de um dado indivíduo, sem que a ação deste seja algo completamente autônomo, soberano, apartado de uma sociedade. Ficção não está muito longe de invenção, no sentido de produção.

Contudo, a escrita de um romance será sempre um ato poético socialmente condicionado, a despeito de suas especificidades. Nessa direção, Freire (2014, p. 25) considera que “José Lins do Rego, ficcionou seus livros, isto é, teceu suas tramas, seus personagens, seus espaços e seus enredos a partir de dado contexto, embora sem se reduzir totalmente a ele”.

As produções literárias de José Lins do Rego serão trabalhadas, sobretudo quando

atinentes às práticas educativas conforme já apontadas, nesta tensão entre criação e história da educação, entre texto e contexto. Segundo Freire (2014, p. 25): “Trabalhar com a literatura envolve sempre esse risco de acabar resvalando para um destes elementos, privilegiando ou o texto ou o contexto, de modo que tentaremos, contudo, resistir a essa tentação”.

Este trabalho objetivou estabelecer um fio condutor para conjugar equilibradamente história, memória, literatura e educação nos textos de Rego, especialmente na compreensão das representações no romance *Doidinho* (1933), o que requereu atenção tanto para a narrativa quanto para o seu entorno social e histórico. Nessa perspectiva, tal romance fez parte de um circuito, de modo que foi entendido e trabalhado a partir de suas relações com outros textos, como coloca Freire (2014, p. 30):

[...] outros materiais documentais, mencionados no parágrafo acima, não serão tomados como testemunhos do passado, vozes sinceras de outro tempo, janelas para observarmos o que passou, mas sim como tijolos para edificarmos nossa interpretação. Esta será montada a partir de diversos fragmentos textuais, os quais constituirão a argamassa para erigirmos nossa visão do passado.

Cabe salientar que a década de 1930 também fora palco de grandes produções culturais. E na literatura tiveram relevância autores cujas obras se tornaram verdadeiros símbolos dos dilemas sócio-políticos e socioeconômicos do seu tempo. Ecoaram como representantes da produção literária escritores como José Lins do Rego, Jorge Amado, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, todos eles ficcionistas, sinceros anunciadores das histórias de vida e de morte das gentes do Nordeste e dos rincões de miséria da Região Sul do país. Uma produção literária que revela um Brasil mais rude, as fragilidades de um povo que luta arduamente para sobreviver.

É importante evidenciar que a produção literária de José Lins do Rego e de outros autores citados retratou, historicamente, um período marcado pela ditadura do Estado Novo. Também o fenômeno do cangaço, a seca, a miséria material do povo nordestino e mineiro é revisitado de várias maneiras, tudo de modo a “fotografar” o Nordeste e suas mazelas (ARAÚJO, 2005, p.70).

A narrativa de *Doidinho* é a continuação de *Menino de engenho*. Ambas têm Carlos de Melo como protagonista. Enquanto a primeira enfatiza suas impressões em meio às terras do avô, a segunda trata de suas experiências no INSC, no qual ingressou quando ainda criança, mas já demonstrando várias espertezas precoces. Recebe-o o diretor Maciel, homem cruel, que não conhece outra virtude pedagógica senão a do bolo e outras torturas físicas. Sob essa tirania escolar floresce a vida do neto do coronel José Paulino, homem cético. “O grande mérito do livro é o de nos desenhar a vida de um colégio da roça; todos os defeitos da

instrução e da educação elementar nos internatos, a inércia dos mestres” (SANTANA, 2011, p. 58).

Na sequência, procuramos descrever e analisar as representações sobre o universo escolar do internato presentes no romance *Doidinho*, de José Lins do Rego. A abordagem escolhida foi o caminho percorrido pelo protagonista/narrador no INSC.

### 3 REPRESENTAÇÕES DA CULTURA ESCOLAR NO ROMANCE DOIDINHO

Nessa seção, buscamos relatar o caminho percorrido pelo personagem/narrador no INSC, rememorando sua vivência no engenho Santa Rosa pertencente a seu avô José Paulino, onde foi criado. As representações sobre a cultura escolar no romance Doidinho, a saber: normas e punições, ritos e rituais e as práticas escolares da época foram trazidas na forma de punição física e psicológica, dentre outras.

O convívio com o universo escolar é, por vezes, revelador de como acontece o acesso formal ao ambiente escolar, onde o professor e/ou o mestre são sacralizados, e o aluno é manifestamente subalterno e submisso ao “senhor do saber”. Nesse sentido, o protagonista/narrador confirma:

– PODE DEIXAR O MENINO sem cuidados. Aqui eles endireitam, saem feitos gente – dizia um velho alto e magro para o meu tio Juca, que me levava para o colégio de Itabaiana. Estávamos na sala de visitas. Eu, encolhido numa cadeira, todo enfiado para um canto, o meu tio Juca e o mestre. Queria saber da minha idade, do meu adiantamento. O meu tio informava de tudo: 12 anos, segundo livro de Felisberto de Carvalho, tabuada de multiplicar. (REGO, 2006, p. 29)

**Imagem 8 – Entrada do Internato – Itabaiana/PB. Sala de acesso ao INSC, década de 1930.**



**Fonte: Imagem capturada pela autora, 2016.**

O romance *Doidinho* tem como cenário a região limítrofe entre Pernambuco e Paraíba, o que pode ser deduzido pelas descrições da paisagem e da vida dos engenhos de açúcar.

Romance de José Lins do Rego publicado em 1933, *Doidinho* foi uma espécie de continuação do clássico *Menino de Engenho*, publicado um ano antes, em 1932. Seu personagem protagonista é Carlos Melo, ou Carlinhos, um garoto de 12 anos que narra suas experiências como aluno de um rigoroso internato, e cujo grande sonho é o de retornar ao velho engenho de seu avô. Lá, ele fez inúmeras descobertas sobre a vida, discutindo e debatendo temas, tais como a lealdade, amizade, traição, intriga, sexo, injustiças e outras práticas, sob o olhar atento do diretor, este sempre pronto a impingir castigos físicos.

Nas palavras de Villaça (2006), foi a segunda parte de *Menino de Engenho*, mas com densidade ficcional, que revelou as dimensões poderosas de José Lins do Rego como romancista e como criador.

No romance *Doidinho*, o próprio protagonista/narrador encontra-se inserido em um sistema injusto e opressor, que era a escola da época. O colégio como um todo, o diretor, os alunos e funcionários eram representações de uma sociedade injusta e repressiva contra a qual o protagonista se opôs. O colégio era severo pelo seu rigorismo, através de punições que se faziam presentes em forma de palmatória, dentre outros castigos. Era uma representação do universo de repressões e injustiças na época, mas também do universo religioso que permeava no internato<sup>11</sup>.

No colégio, dentro das atividades lúdicas permitidas, os meninos participavam de práticas, culturas e costumes do universo dos adultos no engenho: as crenças religiosas, as superstições, as formas como encaravam as práticas de leitura existentes, as festas que realizavam. Além dessas vivências e das relações que estabeleciam no dia a dia no interior do grupo familiar e não familiar do engenho, as crianças também se relacionavam com outras pessoas, “espaços e costumes, contato que, pouco a pouco, contribuía para que se dessem certos rompimentos, ampliações, questionamentos das certezas que predominantemente vinham marcando a sua formação” (GALVÃO, 1998, p. 105).

A religião católica, na maioria dos engenhos, era muito presente na vida dos moradores. A capela fazia com que no interior, mesmo da propriedade, fossem celebradas as missas, realizados os casamentos, rezados os terços, feitas as novenas, com a participação do senhor de engenho e dos demais moradores: “Eles vinham, abaixo de Deus, o homem” (ALMEIDA, 2003, p. 28). Sendo assim, a figura do filho padre assumia importância na família patriarcal. “José Américo de Almeida foi seminarista, seguindo o exemplo de um

---

<sup>11</sup> Ver também Alves (2000) e Sobral (2010) sobre o Seminário de Olinda (Recife) e o Seminário Arquidiocesano de Aracaju, respectivamente.

irmão mais velho” (ALMEIDA, 2003, p. 28).

Dessa forma, desenvolveu-se no Brasil, desde os tempos coloniais um “[...] cristianismo liricamente social, religião ou culto de família mais do que de catedral ou de igreja [...]” (FREYRE, 2004, p. 22). A capela do engenho teve fundamental importância nesse processo. No entanto, no engenho onde José Lins do Rego viveu a infância, a presença da religião era menor, ainda menos institucionalizada. O engenho não possuía capela, embora houvesse o “quarto dos santos”, com oratório, onde se davam os poucos momentos de culto com a presença das mulheres (brancas e negras).

Segundo Galvão (1998, p. 106), “um dos grandes símbolos da religião institucionalizada, o bispo Dom Adauto Henriques, da recém-criada Diocese da Paraíba, era criticado pelos que frequentavam o engenho”, como era o caso do Capitão Vitorino, para quem o bispo “vendera o patrimônio das igrejas, só faltava vender os santos do Pilar” (REGO, 2006, p. 90).

Assim, Rego (2006, p.39), na citação a seguir, confirma as promessas que eram feitas nas novenas:

Não havia capela no Santa Rosa como nos outros engenhos, talvez porque ficassem pertinho dali as duas matrizes do Pilar e do São Miguel. E mesmo o meu avô não era devoto. A religião dele não conhecia a penitência e esquecia alguns dos mandamentos da lei de Deus. Não ia às missas, não se confessava, mas em tudo que procurava fazer lá vinha um se Deus quiser ou eu tenho fé em Nossa Senhora. [...] O meu avô nunca vi rezando. Com ele, porém, contavam os padres das duas freguesias nas suas festas e necessidades.

O período colonial refere-se aos primeiros tempos da colonização portuguesa em nosso país (1500-1822). Seguindo a tradição dos tempos coloniais, as relações entre os coronéis e os representantes da Igreja eram baseadas na troca de favores. Esta prática era comum entre os senhores, que exerciam poder tanto sobre os capelães de engenho, quanto sobre os párocos das pequenas vilas, pagando-lhes pelo serviço ou recebendo favores. “Tornavam-se assim devedores de benefícios os que procuravam pagar como podiam. Nos sermões, confissões e consultas religiosas que pregavam, reiteradamente, a legitimidade do poder familiar” (COSTA, 1999, p 45).

Sobral (2006, p. 174) conheceu o espaço do “Seminário Sagrado Coração de Jesus”, nos idos dos anos de 1920, em terra sergipana. Dessa forma, a autora ressalta:

O catolicismo popular de cunho luso-brasileiro proliferava entre as populações campestres, em movimentos messiânicos, muitas vezes gerados pelas condições objetivas dos mais pobres, exigindo, então o redimensionamento do clero para a contenção desses “desvios”. [...] a criação dos seminários episcopais para a formação de um clero moralizador, capaz de dar conta das demandas da Igreja e de lutar contra os erros trazidos

pela modernidade: o cientificismo, o materialismo e a luta histórica contra o protestantismo.

Sendo assim, nas famílias no século XX a educação das crianças tinha profundo cunho católico: “aprendiam a temer a Deus – base da disciplina doméstica, sabiam as bases da doutrina católica e recebiam os sacramentos” (FREYRE, 2004, p. 151). Percebe-se que a prática religiosa era muito pouco utilizada, pois parecia mais um encontro familiar da época.

Surge a questão de uma representação de cultura escolar daquele tempo, o poder da Igreja, no controle, infringindo o medo do inferno. Desde a Igreja, os pequenos aprendiam a ter medo do inferno. Segundo José Lins do Rego (2006, p. 83):

Não poderíeis jamais avaliar o que sejam os sofrimentos do inferno. Lembrai-vos da maior dor que possa afligir um homem na terra, e esta dor se prolongando por séculos e séculos. Quando vos dói um dente, a vontade que vos chega é a extração imediata, de arrancá-lo para vosso alívio. Para a dor que vos atormenta tendes logo o recurso dos remédios. Quantos não chegam à alucinação com os seus padecimentos, quantos não saberiam do suicídio! Avaliai agora uma dor sem remédio e sem jeito. Uma dor que é de todo o vosso corpo, de cabeça aos pés, de todas as vossas fibras e de todos os vossos nervos; a vossa carne ardendo, derretendo-se nas chamas de um fogo mais quente que o das caldeiras, o fogo soprado pelos demônios.

Aprender a ler, no século XIX, significava igualmente instruir-se a escrever. Este ensino simultâneo, ler e escrever, entretanto, nem sempre foi um aprendizado usual. A alfabetização teve, como objetivo principal, “desenvolver o conhecimento das verdades da fé cristã, contentando-se as escolas, geralmente, apenas em formar leitores, especialmente as mulheres, a quem, por muito tempo, foi negado o direito de aprendizado da escrita” (GALVÃO, 1998, p. 79).

Dessa forma, o protagonista/narrador deixou claro o domínio que a instituição católica exercia sobre as pessoas. O padre José João era o pároco responsável pela confissão dos meninos no INSC, aliviando-os através da absolvição dos pecados que os afligiam. Porém, eles gostavam de se confessar com o frade. Aqueles de pés no chão, cordões compridos e de cabeça como a de Santo Antônio davam-lhe mais confiança.

As práticas pedagógicas fundamentadas na metodologia da punição física, na época associadas à educação religiosa e ao treinamento militar, dizem respeito a um modelo de educação autoritária, com a figura central do Mestre Maciel, que estava lá para infringir medo nas crianças, o que, não impediam de haver violações às normas.

Sendo assim, a circunstância que envolveu Pão Duro e Clóvis, um caso de pederastia que fez estalar os bolos de muitos e quase custou a expulsão dos discentes. A descoberta tanto dessa infração quanto a de outros momentos críticos, como de um aluno mais velho que não se submeteu ao diretor, o narrador chamou atenção como os fatos adversos afetavam

pessoalmente o velho Maciel, quase como um pai que, efetivamente, ora se desapontava, ora se orgulhava de seus alunos, frutos de sua intervenção como mestre.

A cultura escolar, de acordo com Julia (2001, p. 10), permite a “compreensão das relações, sejam conflituosas ou pacíficas, que ela mantém a cada período de sua história com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas”. No entanto, Julia (2001) nos adverte que “a história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço” (JULIA, 2001, p. 15).

No romance, esses momentos de tensão eram descritos e se constituíam em elementos significativos de um tempo sobre o universo escolar do internato, evidenciado na literatura, em que as relações de poder e saber se articulavam na figura do velho Maciel.

No tocante à postura do diretor, este impunha medo aos alunos para garantir sua autoridade, porém era mais maleável durante as férias. Segundo o pequeno Carlos, o senhor Maciel mostrava-se ser um homem pacífico e buscava infringir medo nos alunos para garantir sua autoridade apenas durante o período letivo já que, durante as férias. Carlos observou como esse diretor se transformava em homem pacífico.

### **3.1. “E com passos miúdos cheguei ao cárcere”: ingresso no INSC**

É importante ressaltar que, no contexto da educação patriarcal – na década de 1930 – eram os pais que conduziam seus meninos para o internato escolar. Preocupavam-se com o acesso à educação como fator de crescimento para um futuro próspero. Assim foi conduzido Carlinhos para o INSC pela mão de seu tio.

O menino, ao chegar à escola, encontrou um espaço – que, pouco a pouco, ia se apropriando – já habitado de pessoas com quem conviveria a partir de então. Os primeiros contatos que estabelecia eram decisivos de sua socialização e sinalizadores iniciais dos papéis que cada um desempenhava no grupo, revelando a posição que lhe reservava.

Após sua chegada ao colégio, seus primeiros passos e as iniciais apresentações, Carlos de Melo (Carlinhos), ao ver-se separado de sua gente, faz uma espécie de premonição do que o esperava: "e uma coisa me dizia que minha vida entrava em outra direção" (REGO, 2006, p. 30). A ida de Carlinhos ao internato ficou marcada pelo caminho, que representava, por um lado, seus últimos momentos de “menino de engenho”; por outro, o contato com outra cidade, agora parte de seu novo mundo, na época sofrendo intenso processo de modernização, no qual a escola teve participação ativa, como veremos no decorrer dessa narrativa.

Essa imagem de chegada ao internato por parte da personagem Carlinhos tornou-se mais próxima, quando de nossa visita à Paraíba e ao local onde o INSC se situava, resistente

ao tempo, um local de estudo do protagonista/narrador.

Em Itabaiana, cidade onde ainda se encontra o prédio do instituto e cenário do enredo do romance *Doidinho*, as ruas e as praças arborizadas compunham a paisagem, com o rio Paraíba, que banhava a cidade. Hotéis, lojas, armazéns, farmácias, padarias, alfaiatarias e uma fábrica de couros<sup>12</sup>, parte da paisagem de “Itabaiana, município localizado na caatinga litorânea do Estado. Em 1910, viviam 20.000 habitantes na cidade, considerada uma das principais do interior na Paraíba” (MAIA 1976, p. 25).

### **Imagem 9 – Fachada do Instituto Nossa Senhora do Carmo – Itabaiana/PB**



**Fonte:** Imagem capturada pela autora, 2016.

Depois de passear pela cidade, Carlinhos chegou a seu destino: a escola onde, como na maior parte do Estado e do país, ele “encontrou a casa do diretor e de sua família” (REGO, 2006, p. 35). Na época, eram praticamente inexistentes prédios constituídos especialmente para funcionarem como escolas. “Somente em 1912, foi construído o primeiro grupo escolar do Estado, a casa vira escola” (NUNES, 1993, p. 35).

O INSC era uma escola de improviso, que utilizava como local de aula uma sala de visita de casas particulares, e às vezes o prédio todo. Esses prédios “serviam de residência para professores e parentes, salões de casas-grandes de engenho e alpendres de sítios eram alguns espaços em que meninos e meninas viviam suas experiências de escolarização” (MENEZES, 1983, p. 37).

Até o final da década de 1920, “também era movimentada a vida social e cultural da

---

<sup>12</sup> O município de Itabaiana, na Paraíba, foi criado em 1890. Anteriormente a essa data, fazia parte de Pilar. Em 1914 incorporou esse último, como parte de seu território (MAIA, 1976).

cidade, com forte presença de bailes, concursos de beleza, piqueniques, carnavais, representações teatrais e festas, bandas de pau e corda como também ginastas” (MAIA, 1976, p. 26). O espaço da narrativa vivida pela personagem Doidinho é o INSC, em Itabaiana, Paraíba. Esse instituto: “Funcionou inicialmente em edifício anexo à escola primária estadual, passando a ocupar, depois, o prédio que antes servia de residência” (MAIA, 1976, p. 30). Vale lembrar que, segundo os moradores atuais, a estrutura da habitação conserva até hoje suas características originais externas visivelmente intocadas.

Desse modo, a personagem Doidinho (2006, p. 32-33) descreve detalhadamente o prédio que abrigava o colégio que também servia como residência do diretor, parentes e criados, possuindo diversos cômodos:

[...] a sala de visitas, onde eram recebidos os alunos novatos como também eram aguardados os internos; o salão de estudos, onde se realizavam todas as aulas; a sala de refeições, com uma mesa grande, [...] seu Maciel, D. Emília e o pai dela e a negra Paula servindo. [...] Três quartos de dormir, dois deles para os internos (seis internos “no quarto pequeno de telha-vã” e os outros no “quartinho dos grandes”); o quarto do meio, onde eram isolados os alunos de castigo; a cozinha; a latrina; a calçada, onde ficavam os alunos em seus tamboretas em alguns horários livres do dia; uma “nesga de quintal”, para o recreio. Havia uma cacimba, onde os alunos, quando iam ao rio, tomavam “banho de cuia”, duas vezes por semana.

Lembrar o espaço escolar é lembrar também o entorno, o trajeto que leva da casa à escola, percurso de descoberta, aventuras, perigos, brincadeiras e desafios. É uma memória que se enraíza nas formas de um local concreto e que se torna emblemática quando conferida à instituição que lhe dá suporte à transmissão dos valores. Conforme Nunes (1993, p. 11): “Remete a um tempo preciso que a lembrança nostálgica muitas vezes esgarça. E o sinal de que se reconhece e pertence a certo grupo social e uma determinada geração”.

Ficção e realidade se alinham nesse cenário, haja vista a descoberta do “lugar”, de fato, onde o enredo do romance foi desenvolvido. O uso de metáforas ao longo da narrativa revelou o quanto eram apropriadas as representações desse universo escolar em relação às similitudes e diferenças entre a escola da ficção e a escola real. A escola como cárcere, os alunos como presos, o mestre como carrasco, “as palmatórias como vara de condão”, entre outras, revelaram as analogias presentes no romance e outros espaços e instituições de caráter mais repressor. São essas metáforas que representam elementos de uma cultura escolar naquele contexto da década de 1930, embora já estivesse presente a circulação de ideias diferentes daquele tipo de escola, em particular, pelos defensores da Escola Nova.

### 3.2 “Presos como canários nos meus alçapões”: a escola como cárcere

Em tudo, a escola foi divergindo do engenho. As pessoas, as refeições, as amizades, os tratamentos e, sobretudo, os espaços são antagônicos em muitos aspectos. O romance de 1933 fabricou a escola como um espaço-prisão. Já o engenho aparece como o outro espaço, o da liberdade, da diversão, da interação humana, da união. Por isso, quando chegou perto do Santa Rosa, Carlos de Melo declarou “já avistar a terra da promessa”. O engenho seria o espaço de redenção. Depois de passar pela prisão, Carlos encontraria a redenção no Santa Rosa, seu reino encantado de criança” (REGO, 2006, p. 56).

Outra imagem muito utilizada nessa narrativa romanesca para representar a situação dos alunos no colégio consiste na metáfora dos pássaros cativos, das aves aprisionadas. Já nos primeiros dias na escola, Carlos se mobiliza para interagir no recente espaço escolar (REGO, 2006, p. 35-36):

Acordar à hora certa, comer à hora certa, dormir à hora certa. E aquele homem impiedoso para tomar lições, para ensinar à custa do ferrão o que eu o não sabia, o que eu não quisera aprender com os meus professores, os que não me davam porque eu era neto do coronel Zé Paulino.

Nessa perspectiva, cabe lembrar que a experiência do confinamento do menino, como recurso para apreensão de saberes escolares, rendeu muitos depoimentos e registros, que podem “contribuir para se entender tanto a contundência dos mecanismos pedagógicos presentes nessa forma escolar, quanto a motivação dos debates gerados em torno de sua funcionalidade” (SEVCENKO 1983, p. 15).

Ante o contexto mencionado, a forma internato tenderia a acentuar as dificuldades na relação ensino e aprendizagem, pois a civilidade pretendida pela escola esbarra na tensão permanente entre as práticas docentes e discentes. Portanto, Adorno (1995, p. 19) afirma:

O processo civilizatório de que os professores são agentes orienta-se para um nivelamento. Ele pretende eliminar nos alunos aquela natureza disforme que retorna como natureza oprimida nas idiosincrasias, nos maneirismos da linguagem, nos sintomas de estarcimentos e nas inabilidades dos mestres.

Nessa rotina escolar, o excerto mostra que não importava o contexto econômico em que os alunos se mantivessem; o que era sabido para todos é que as regras rigorosas que foram impostas naquele estabelecimento tinham de ser cumpridas, pois o não cumprimento às devidas orientações que se seguiam no INSC proporcionaria aos alunos castigos físicos, que segundo o diretor, eram uma forma de manter o aprendizado e a ordem do colégio.

Conforme ressalta Julia (2001, p. 33) em referência à escola, esta é o “[...] lugar da rotina e da coação, e o professor não é o agente de uma didática que seria imposta de fora”,

pois, mesmo sob pressão, o professor “[...] sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino” (JULIA 2001 p. 33).

O autor ressalta que essas normas e práticas são determinadas pelas finalidades que são postas às escolas, essas finalidades variam de acordo com o momento histórico a que pertencem. Julia (2001, p. 11) acrescenta “[...] as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares”.

Contudo, o autor nos lembra que “a cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história [...]” (JULIA, 2001, p.10).

Logo, o confinamento, sob uma intensa disciplina, surge para Carlinhos como uma metáfora: a escola como uma gaiola e o engenho como liberdade que tanto submeteu aos pássaros no engenho do seu avô, nos tempos de infância. Nesse sentido, vejamos a descrição do retorno de um dos alunos, amigo de Carlos, Francisco Vergara: “viera sozinho no trem com a cara de que tivesse sido outra vez apanhado para a gaiola” (REGO, 2006, p. 61).

A utilização de certas aves para simbolizar a condição dos estudantes na espacialidade da escola é bastante significativa. Tais animais são, tradicionalmente, encarados como símbolos de liberdade. Foi este sentido de liberdade que o protagonista/narrador quis reforçar: “voltávamos murchos e calados como pássaros criados em casas que perdem o jeito de voar. Murchos e calados para a gaiola que nos esperava agora” (REGO, 2006, p. 61).

Os alunos sentiam-se prisioneiros porque o espaço era todo como uma prisão, um cárcere para as crianças. Foi assim que o protagonista/narrador apresentou a escola, dotando-a de um sentido preciso. Quando seu amigo de escola, José João (o Coruja) virou uma espécie de inspetor escolar, que deveria prestar conta ao diretor, Carlos se expressou com as seguintes palavras: “o colégio, para mim, tornava-se ainda mais uma prisão, uma espécie de cadeia” (REGO, 2006, p. 62).

Dessa forma, para compreender o cárcere como também a prisão no contexto do romance Doidinho, foi necessário entender um pouco sobre a obra de Foucault (2014, p. 224):

Pode-se compreender o caráter de obviedade que a prisão-castigo muito cedo assumiu. Desde os primeiros anos do século XIX ter-se-á ainda consciência de novidade e, entretanto, ela surgiu tão ligada, e em profundidade da sociedade que relegou ao esquecimento todas as outras punições que os reformadores do século XVIII haviam imaginado.

Eis, pois, um lugar comum quando se abordam os fenômenos educativos que acontecem no contexto de instituições educacionais modeladas, sob a forma de internatos e/ou semi-internatos; onde reprimir, calar e punir são ações pensadas para contribuir com o

processo de aprender e o dever de ensinar.

Na narrativa em análise, a escola apareceu como cárcere, prisão. O engenho surgiu como espaço oposto, a saber, a liberdade. No engenho, Carlinhos era livre, solto, a correr e brincar no rio, na mata e com os moleques do eito. Já na escola, o mesmo menino era confinado, um detento à mercê da ira do diretor escolar. Daí porque o estudante neto de senhor de engenho assim relacionou os dois espaços (engenho e escola): “se me dissessem um dia: – Você não voltará mais para o colégio – me dariam uma notícia de libertação” (REGO, 2006, p. 160). Percebe-se, aí, o confronto do espaço entre Santa Rosa e o engenho, que apareceu nitidamente. Cada um desses espaços foi forjado como antagônico.

O próprio José Lins do Rego, em um texto datado de 1919, publicado no Diário do Estado, na Paraíba, já se valia da noção de prisão para caracterizar a escola em que estudara. Em um artigo intitulado “Recordação infeliz”, no qual relembrou saudosamente o período em que estudava no colégio Pio X, assim se expressa o futuro romancista paraibano: “agora depois de três anos de ausências, de volta à encantadora Paraíba, procurei, ansiosamente, ouvir os divinos sons daquelas palavras ligeiras e sentimentais, que dantes choravam o meu cativo de estudante” (FREIRE, 2014, p. 35).

Percebe-se, mesmo fora da narrativa romanesca, que José Lins do Rego já aparenta conceber o espaço escolar como prisão, um cativo para amansar meninos. Embora já adulto, se diz saudosos dos tempos de escola. Tal sensibilidade não o impede de relacionar colégio e cativo, escola e prisão.

### **3.3. “O flagelador de meninos”: a figura do diretor e mestre**

No olhar da personagem Carlos de Melo, se a escola era considerada um cárcere, precisava-se de um carcereiro. Nesse caso, a figura do diretor e professor da escola, Sr. Maciel, representava bem essa imagem. No romance o mestre foi descrito como carrasco, tirano, malfeitor, opressor. A figura do seu Maciel surgiu logo no primeiro contato com o protagonista/narrador, fixando uma representação para o dono da escola: “pareceu-me aí o diretor uma figura de carrasco. Falava como se estivesse sempre com um culpado na frente, dando a impressão de que estava sempre pronto a castigar” (REGO, 2006, p. 222). A figura do diretor autoritário e intolerante foi mobilizada para forjar a imagem do professor.

O protagonista/narrador chega a comparar o diretor com Napoleão: “o seu Maciel seria assim cruel, sem pena de ninguém, como aquele Napoleão” (REGO, 2006, p. 48). Tal como o grande imperador francês, o diretor do internato infligia castigos em todos, tendo uma ação devastadora e destruidora.

No período de descanso escolar, quando não tinha estudantes para castigar, seu Maciel mudava até de fisionomia. Alegrava-se. Porém, no retorno das aulas, “recuperava dessa maneira sua odiosa fisionomia de tirano, de cruel extirpador de vontade, de amansador impiedoso de impulsos os mais naturais” (REGO, 2006, p. 47).

Nesse excerto, percebe-se um distanciamento de revolução ou de questionamento da ordem constituída. O protagonista/narrador mostra-se ao lado do diretor. Por mais que ele fosse um tirano, castigador implacável de crianças, representava a ordem, que deveria ser respeitada. Apesar da aparente contradição, preservou-se a obediência e a ordem.

Não é de estranhar-se que toda época tenha sua própria educação, que busca atender às reais necessidades de cada período da história. A cada necessidade histórica a educação foi se modificando morosamente em conflito com a educação do período anterior. Isso ocorre porque nossas exigências e necessidades vão sendo fixadas no cenário da vida social pelas novas personagens surgidas em cena. Nesse cenário, muito da trama de Rego circula na figura do professor Maciel.

Era assim que o professor Maciel comandava com mãos de ferro a educação no INSC: “Mágico, sádico, gavião, flagelador de meninos, ator de feras, tirano, ignorante e mau” (REGO, 2006, p. 106). São essas algumas denominações encontradas pelo protagonista/narrador para se referir a seu professor.

Segundo Galvão (1998, p.242): “O professor era o principal responsável pela ação naquele momento. Representava, para o aluno, a própria instituição”. Características aterrorizantes eram associadas àquele com quem o menino convivia diariamente e, de modo inevitável, a maior parte de seu planejado tempo. Assim, José Lins do Rego (2006, p. 108) afirma:

Gostava de botar os outros para a frente. Os seus processos, porém, seriam cirúrgicos demais. Amputava tudo com dor, embora às vezes a amputação fosse um crime. Os anestésicos não existiam para esse flagelador de meninos. A palmatória era a sua vara de condão; com ela movia o seu mundo. Pensava corrigir e iluminar com pedaço de pau os que lhe chegavam às mãos para serem moldados a seu jeito.

Esses momentos de dor em que professores e alunos se viam face a face no dia a dia na instituição eram marcados por esse sentimento. Agressões verbais e físicas eram comuns naquele espaço. Depois de agredir fisicamente o colega Pão-Duro, Carlinhos foi recebido pelo professor com palavras que confirmavam a aspereza do diretor – e isso se repetiria a cada nova situação – , demonstrando na época o lugar que o menino, como aluno, ocupava no interior do colégio e as funções previstas para a instituição escolar. Entretanto, segundo Forquin (1993, p. 15): “A cada geração, a cada “renovação” da pedagogia e dos programas,

são partes inteiras da herança que desaparecem da “memória escolar” [...].”

Seguindo o que explicitamos anteriormente, José Lins do Rego (2006, p. 42) nos informa:

O senhor está o pior aluno do meu colégio. Vou escrever ao seu avô. Depois diga por aí que maltrato alunos. Mandam-me para aqui feras deste jeito, e querem que as trate com luvas de pelica. Por que não as amansam em casa? E ia mais longe naquela sua fluência para o carão.

Ressaltando o excerto anterior, uma situação significativa ocorreu quando o professor Maciel expressou, com palavras duras, ao coronel José Paulino que recebera carta do neto queixando-se do “sofrimento” que vivia no colégio. Comum na época, ele demonstrou hostilidade aos alunos, como sendo normal fazer parte do papel desempenhado pelo professor: “Não vá atrás de cartas de aluno. O que eles querem é vadiar, e mentem, e inventam. Luto há cinquenta anos com essa gente” (REGO, 2006, p. 72).

Expressões e palavras humilhantes eram proferidas constantemente pelo professor em relação a alunos, buscando, através desses mecanismos, a posição na instituição. Diante da exposição pública a que foi submetido quando o decurião<sup>13</sup> Felipe o flagrou passando um bilhete para a menina Maria Luísa, Carlinhos pensou que a dor da palmatória teria sido menor. Ainda segundo Rego (2006, p. 76), a humilhação é confirmada da seguinte forma:

Vou mostrar ao seu Maciel.  
 Segui para o meu canto à espera da hora de entrar na arena para os tigres.  
 – Maria, terça-feira passei por sua porta, vi você com sua mãe’.  
 Era o diretor lendo para a aula o meu bilhete de namorado.  
 Uma gargalhada estourou, abafada pelo psiu! Autoritário do velho.  
 Estamos com um apaixonado aqui.  
 [...] venha para cá seu cínico!  
 Baixei a vista para não ver Maria Luísa. Passava a mão para a meia dúzia de bolos sem uma lágrima. Não chorava pela primeira vez. [...]  
 – Passe-se para aí, de pé.  
 Maria Luísa estava aos prantos. O diretor lhe dissera: –Vou escrever uma cartinha a seu pai, contando tudo.

Nessa citação, o autor frisa com clareza que a humilhação e os castigos tornaram-se naturais como representação da cultura escolar, especialmente nas instituições de internato dos séculos XIX e XX. É importante ressaltar que as representações identificadas no romance *Doidinho* são as práticas escolares, valores, rituais, castigos físicos e psicológicos, através dos quais o professor era o senhor do saber. Vale lembrar que essas observações foram mencionadas anteriormente.

Os primeiros contatos estabelecidos eram decisivos em seu processo de socialização e sinalizadores iniciais dos papéis que cada um desempenharia no grupo, revelando a posição

<sup>13</sup> Decurião: hist. Entre os romanos, chefe de uma decúria, como instituição administrativa e social (DICIONÁRIO, 2009).

que lhe reservava.

Responsável praticamente por toda a ação educativa na época, o professor era figura frequentemente exaltada por parte dos que estavam à frente das instâncias públicas de educação. Ao mesmo tempo, era também percebido como alguém sem condições de desenvolver um trabalho profissional competente, “em decorrência dos baixos salários que recebia da estreita dependência que mantinha com o poder oligárquico local e ainda, até meados do século XIX, pela ausência de instituições formadoras no Estado” (GALVÃO, 1998, p. 85).

A exaltação à profissão de professor pôde ser observada pelos diretores de Instrução Pública da Paraíba, desde o século XX. Embora constantemente se referissem aos insuficientes ordenados recebidos pela categoria, as observações não poupavam palavras para qualificar a profissão de “honrosa” e “nobre”. Segundo Galvão (1998, p. 85), [...] “é ainda entre nós uma missão de sacrifícios essa a que vos ides consagrar. Ela exige, portanto, verdadeira abnegação, completo desprendimento de interesses materiais” [...].

Embora honrado e nobre, o professor/professora era percebido como alguém sem nenhuma competência para exercer suas funções. Isso é mais claro no momento anterior à Escola Normal no Estado, em 1884, e, posteriormente, em relação às escolas do interior, que, além dos baixos níveis de qualificação, como também salarial, mantinham, em grande parte, hábitos arcaicos dos séculos anteriores, resistindo em inovar quanto aos avanços educacionais da época.

Os baixos níveis de qualificação estavam estreitamente associados aos minúsculos salários que o professor/professora recebia. Segundo Menezes (1983, p.40), em 1853: “O diretor da Instrução Pública da Paraíba reconhecia que o salário do professor de primeiras letras era menor ou igual ao de um jornaleiro, um artesão, apesar do grande papel que aquele possuía na sociedade”.

Nos discursos sobre o fazer profissional dos professores, de modo recorrente apareciam expressões como incompetente, honrado, pouco remunerado, à mercê das oligarquias. Assim, o professor era percebido pelos poderes públicos e pelos intelectuais na época. Nas memórias dos seus narradores, no entanto, ficou mais sobre seus professores e professoras.

Segundo Galvão (1998, p. 150), “entre o sadismo e a amabilidade, a severidade e a bondade, a ameaça e a amizade, a ignorância e a sabedoria, oscila a figura do mestre, na descrição geral e inicial, nas memórias dos seus alunos”. Desse modo, eram vivenciadas as agruras pelo menino Carlinhos sob o olhar do mestre e diretor Maciel, como explicitamos seguidamente.

Assim, a demonstração à família do novato de um aluno que apresentou “progressos” na aprendizagem durante a permanência no internato ia na mesma direção. Para o recém-chegado, começavam a se tornar mais explícitos os objetivos da escola e a necessidade de submeter-se ao papel que lhe fora determinado para melhor sobreviver no novo universo.

Dessa forma, o novato chegou ao estabelecimento com uma concepção de si mesmo que se tornou possível por algumas disposições sociais estáveis no seu mundo doméstico. Na análise de Goffman (2015, p. 24), “ao entrar, é imediatamente despido do apoio dado por tais disposições [...]. Nas instituições totais, começa uma série de rebaixamento, degradações, humilhações e profanações do eu. O seu eu é sistematicamente, embora muitas vezes não intencionalmente, mortificado”.

Assim, ao receber o aluno novato, o professor Maciel orgulhava-se ao afirmar à família do recém-chegado ao INSC que daria um jeito “naqueles meninos sem jeito” (REGO, 2006, p. 54). Através desse direcionamento, o autor afirma:

– Mas o senhor vai ver: com um mês mais, estará longe. Eu me responsabilizo pelo aluno. O menino Vergara chegou aqui de fazer pena: não sabia nem as letras. E está aí. E gritou para dentro de casa: -Emília, mande aqui o Sr. Francisco Vergara.

Ao longo de sua vida no internato, “regulada pela constante penetração de determinações e sanções vindas de cima” (FOUCAULT, 2014, p. 73), a postura severa se confirmaria com aquele olhar do professor, que repreendia e estava sempre à espreita, captado por Carlinhos desde o seu ingresso no internato, envolvido com os momentos iniciais de sua escolarização.

É fato que os primeiros contatos mantidos com as pessoas que já viviam a experiência do internato contribuía para revelar, ao recém-chegado, o lugar que deveria ocupar na instituição. Esse processo se dava, por exemplo, quando o menino assistia ao modo como os externos se relacionavam com o diretor, ao entrar no colégio: “Entravam apertando a mão do diretor, colocando-se em seus cantos” (REGO, 2006, p. 30). Aos poucos, iam-se revelando os perfis de cada membro do grupo, delineados com tais contornos no decorrer da convivência.

De acordo com Rego (2006, p.32):

Pareceu-me aí o diretor uma figura de carrasco. Alto que chegara a se curvar, de uma magreza de tísico, mostrava no rosto uma porção de anos pelas rugas e pelos bigodes brancos. Tinha uns olhos pequenos que não se fixavam em ninguém com segurança. Falava como se estivesse sempre com um culpado na frente, dando a impressão de que estava pronto para castigar. A mulher, com os olhos azuis e uns cabelos de inglesa, era bem mais simpática. Percebia-se também que a fúria do marido ia até as intimidades domésticas. O pai, o Seu Coelho, era um boêmio, uma dessas velhices que trazem consigo o pouco juízo da mocidade. Mas tudo isso eu viria a perceber depois.

Entretanto, podemos constatar na descrição destacada seu Maciel como uma pessoa que transpassava a concepção do medo para os alunos no estabelecimento de ensino, aplicando uma metodologia de penalidade associada a um modelo de educação autoritária.

Sendo assim, no INSC, além do professor/diretor, outras pessoas faziam parte do grupo que comandava aquela instituição: “a mulher, D. Emília, também professora, seu sogro, Sr. Coelho e a cozinheira negra Paula, compunham a família e participavam intensamente da vida na instituição” (REGO, 2006, p. 31).

No primeiro momento de ingresso no internato, os meninos percebiam as diferenças que se cristalizariam depois, entre a relação que estabeleciam com o diretor – marcada pela presença da autoridade e a distinção hierárquica – com a sua mulher, professora.

Era D. Emília que se aproximava dos meninos novatos nos momentos em que eles isolavam ou choravam a ruptura com o mundo anterior. Nesse caso, ela revelava/confirmava que lugar ocuparia no grupo a que pertenciam a partir de então, conforme Rego (2006, pp. 31-32) explicita:

Não tinha de quem me aproximar. Foi quando uma mulher meio velha me chamou:

–Você é primo de Silvino? Era um menino danado, inteligente como ele. Está fazendo figura no Diocesano. O Maciel dava-lhe muito. Tudo por comportamento. [...] você parece que é bonzinho. Está é muito atrasado.

Era D. Emília, a mulher do diretor.

O convívio estabelecido entre estudantes e professoras no cotidiano escolar do INSC eram diferentes daquelas mantidas com os professores homens. A esse respeito, Freitas (2003, p. 103) elucida que:

O estudo da vida cotidiana parte da perspectiva de que o homem está inteiramente inserido nela. Compreende-se que o estudo da vida cotidiana escolar deve ser mais que a mera descrição de fatos corriqueiros que se desenvolvem no dia-a-dia. Faz-se necessário analisar as relações do indivíduo enquanto sujeito particular e participante de uma sociedade.

Seguindo esse direcionamento, no INSC, D. Emília, a professora dos meninos menores, era percebida de maneira diferente pelos alunos. Igualmente, como no engenho, a mulher tinha nesse internato uma relação mais próxima das crianças, principalmente quando se tratava de alunos novatos. Com relação ao homem, a situação era diferente, pois ele ocupava a posição de maior poder e mando, mantendo-se, assim, o mais distante possível dos demais membros como forma de manter sua autoridade sobre todos.

Da mesma forma, as semelhanças entre os grupos, principalmente dos adultos, também contribuía no processo de início do novato na instituição, tornando mais claro, para ele, o lugar que ocupava em seu interior. O modo escolhido para receber os alunos era

diferente. Muitas vezes, o que prevalecia naquele momento de inserção eram a hostilidade e a indiferença. O novato percebia, através da hierarquia, sua inferioridade perante o grupo. “Largado ali como marinheiro de primeira viagem, ei-lo indefeso entre lagartões que não o poupavam” (MAIA, 1976, p. 35). O “ser novato” era sempre lembrado: “Depois começaram a chegar os meninos, uns dez internos. Passavam por mim dizendo: – É um novato. E iam-me lá pra dentro com as mãos cheias de embrulhos” (REGO, 2006, p. 31).

Por vezes, a barreira que as “instituições totais colocam entre o internado e o mundo externo assinala a primeira mutilação do eu. [...] Portanto, o internado descobre que perdeu alguns dos papéis em virtude da barreira que o separa do mundo externo” (GOFFMAN, 2015, p. 24-25).

Nessa direção, as representações de escola como cárcere, do uso de punições, principalmente da palmatória, e também da figura centralizadora e repressora do diretor e professor Macial, no dizer do romancista, conduziam à “mutilação do eu”. Normas e punições como elementos da cultura escolar foram assinaladas com uso de metáforas por Rego.

### **3.4 “Mutilação do eu”: afetos e desafetos no internato**

Ao estudar a cultura escolar, Silva (2006) destaca que essa instituição tem cultura própria, construída por seus autores – professores, gestores, alunos – e também elabora seus discursos e sua linguagem, organizando e modelando o sistema de ensino, ao tempo em que determinadas práticas e comportamentos se consolidam. Essa consolidação se dá no cotidiano da escola expressa em suas normas, punições, ritos, mitos, fazeres e pensares, como informa Frago (2001). Isso traz repercussão na vida do aluno.

No romance em questão, a “mutilação do eu” tem relação com as representações construídas ao longo da narrativa, em que o aluno, prisioneiro do seu carrasco, no cárcere, tem desconstruído o seu eu. Isso fica evidente no transcorrer do romance.

Através do exame inicial, as regras eram fundamentais, porque eram incorporadas pelo estudante, imprimindo maior durabilidade à interação do interno na instituição. Portanto, em seu primeiro exame, Carlinhos experimentou sentimentos que marcariam sua vivência no internato: o temor e a humilhação (REGO, 2006, p.34):

O diretor mandou-me sentar junto a ele. Ia-me submeter a um exame ligeiro.  
Fez-me umas perguntas de tabuada que eu mal respondia com o susto.  
–Vá buscar o seu livro de leitura.

Voltei com o meu segundo livro de Felisberto de Carvalho. Li para ele ouvir a lição do começo; li em sobressalto, trocando os nomes, com o livro

tremendo nas mãos.

– O senhor não sabe nada. A sua lição de manhã é esta mesmo. Pode ir lá para dentro, onde estão os outros.

Diante desse excerto, o processo de humilhação e/ou mutilação do sujeito não incluía somente a privação de coisas materiais. A perda de referências simbólicas significativas para o indivíduo, como exemplo o nome, exercia grande força na construção de sua nova identidade no interior da instituição. Goffman (2015, p. 27) chama atenção de maneira enfática para este aspecto:

O processo de admissão pode ser caracterizado como uma despedida e um começo, e o ponto do processo pode ser marcado pela nudez. Evidentemente, o fato de sair exige uma perda de propriedade, o que é importante porque as pessoas atribuem sentimentos do eu àquilo que possuem. Talvez a mais significativa dessas posses não seja física, pois é nosso nome; qualquer que seja a maneira de ser chamado, a perda de nosso nome é uma grande mutilação do eu.

Enfim, “a mutilação do eu” ocorre com a perda de propriedade – o sentimento de propriedade é importante, pois as pessoas atribuem “sentimentos do eu” àquilo que possuem a mais significativa posse que temos é o nosso próprio nome, não importando a maneira como somos chamados. Nessa direção, Goffman (2015, p. 27-28) afirma que o “eu da pessoa tem relação com o conjunto de bens que possuímos. O indivíduo precisa desses bens como: roupas, instrumentos para usar e consertar e um lugar para guardá-los”.

Eventualmente, a afetividade fazia parte do cotidiano no internato. Clóvis, o menor dos internos, chorando, demonstrava sua saudade de casa. Enfim, “tive muita pena dele neste primeiro dia de internato. Lembro-me como se fosse hoje da recepção alegre que lhe fizemos, do bom tratamento que lhe demos nós. [...] Fomos ver as suas coisas na mala” (REGO, 2006, p. 31).

Assim, na época, os alunos mais antigos do internato cercavam o novato, na tentativa natural de conhecê-lo e também posicioná-lo ao grupo. Procurando saber como era sua posição no mundo exterior ao internato, realizavam, muitas vezes, um verdadeiro inquérito. Nesse ínterim, “quando saí da mesa os meninos me cercaram. Ainda com os olhos vermelhos de choro, respondi às perguntas. Um deles queria saber dos meus estudos; [...] Um magro procurava saber se a minha roupa preta tinha sido feita por alfaiate” (REGO, 2006, p. 33).

Nessa perspectiva, Goffman (2015, p. 25) enfatiza que essa situação em que se “cerca” o novato não é exclusiva dos internatos:

Quando um indivíduo chega à presença de outros, estes, geralmente procuram obter informação a seu respeito ou trazem à baila a que já possuem. Estarão interessados na sua situação socioeconômica geral, no que pensa de si mesmo, na atitude a respeito deles.

Vale ressaltar que os alunos também indicavam, nos primeiros contatos que mantinham com o novato, o que significava vivenciar o papel que a instituição prescrevia para a categoria de estudante. Quando Carlinhos chegou ao internato, casos do diretor foram narrados pelos antigos alunos: “O velho é uma peste: por qualquer coisa tá dando na gente. O Chico Vergara da Paraíba chega a ter a mão azul de bolo: é de manhã e de noite” (REGO, 2006, p. 25).

Os processos de admissão e os testes de obediência, desenvolvidos numa forma de iniciação, através das atitudes do grupo dirigente e de iguais, buscam dar ao novato uma noção clara de sua situação: “Como parte desse rito de passagem ele pode ser chamado por um termo como ‘peixe’ ou ‘calouro’, que lhe diz que é apenas um internado, e, mais ainda, que tem uma posição baixa mesmo nesse grupo baixo” (GOFFMAN, 2015, p. 27).

Desse modo, o processo de admissão pode ser caracterizado como uma despedida e um começo, e o ponto médio do processo pode ser marcado pela nudez. Como nos afirma Goffman (2015, p. 27): “O fato de sair exige uma perda de propriedade, o que é importante porque as pessoas atribuem sentimentos do eu àquilo que possuem”.

Sendo assim, talvez a mais significativa dessas posses não seja física, pois é nosso nome; qualquer que seja a maneira de ser chamando, a perda de nosso nome é uma grande mutilação do eu. O mutilar-se o eu significa, à luz de Goffman (2015, p.28), a perda da identidade, em razão de pressões e/ou exigências de grupos que eventualmente exercem o controle.

Segundo Bosi (1994, p. 388), “[...] para recontar fatos vividos, faz-se preciso uma depuração do que foi vivido e do que ficou na memória” [...]. Memória, aqui, entendida como um conjunto de ideias, normas, valores, acontecimentos, experiências, rituais, entre outros elementos, preservados e enunciados em forma de ficção por Rego dos tempos de infância, especialmente em sua passagem no internato, onde afetos e desafetos se desenvolviam, em meio às normas e punições impostas pela instituição.

No INSC havia choro e/ou isolamento. Estas duas atitudes eram comuns aos alunos novatos que saíam do seio de sua família e exprimiam a dor provocada pelo corte com o mundo conhecido, familiar. Salienta Rego (2006, p. 26):

E o meu tio me chamou para o abraço. Parecia que me deixava de vez, porque foi com o coração partido que me cheguei para perto dele. -Estude. Em junho venho lhe buscar. Saí chorando. Era a primeira vez que me separava da minha gente, e uma coisa me dizia que a minha vida entrava em outra direção.

Ocasionalmente, não havia choro. O menino preferia se isolar, em uma atitude de

hostilidade em relação à nova situação. A distância que separava o mundo anterior do novo universo em que tinha que mergulhar parecia ser tão imensa que não havia espaço para adaptação. Esse foi o caso de Elias, que, logo depois, por indisciplina, foi expulso da escola.

Como aponta Rego (2006, p. 70):

O outro era Elias, isolado para um canto, sem querer conversas com ninguém. Olhava para o chão como um doido. [...] Elias não se deixou abordar. Ríspido, ao chegarmos para perto dele, eriçava-se todo, como um porco-espinho. Também o abandonamos na sala, sozinho, com a saudade das suas capoeiras e dos seus cercados. Heitor foi lhe dizer umas cousas, e ele deu-lhe as costas, asperamente, sem uma palavra, trincando os dentes.

Vale lembrar que diante da situação mencionada nesse excerto, o choro e isolamento se misturavam, de formas diferentes, num mesmo sentimento: a dor e a angústia que cercavam a ruptura com o mundo conhecido e amado, seguidas da involuntária inserção em outro universo escolar, estranho: “Fiquei por ali, com essa dor pungente de quem se sente isolado do mundo” (REGO, 2006, p. 26-27).

A percepção da escola como espaço de socialização distinto da família, embora mais forte no caso do internato escolar, não era exclusiva deste. Quando Carlinhos foi à aula do Dr. Figueiredo sentiu pela primeira vez que “[...] ia ficar com gente estranha um dia inteiro” (REGO, 2000, p.32).

O momento da chegada à escola e, especificamente ao internato, era extremamente significativo na história dos meninos. Mergulhar em um espaço diferente do que vivia e conviver com pessoas diversas que faziam parte do seu universo anterior provocava, pouco a pouco, transformações sensíveis nas percepções que o indivíduo tinha acerca de si mesmo, das pessoas que compunham a sua vida e do mundo em que vivia.

Sendo assim, inicialmente, o fato de o indivíduo ter conhecimento de que a restrição ao contato com o mundo exterior representava um dos pilares básicos do funcionamento do internato já significava “mutilação do eu” (GOFFMAN, 2015, p. 27). Assim, a pequena relação com o mundo externo ajudava a criar, no interno, sua nova identidade, agora ligada ao lugar que ocupava no interior da instituição.

As proibições ou restrições de visitas, comuns no período inicial de convivência, visavam assegurar que os papéis anteriormente desempenhados pelo indivíduo fossem, aos poucos, rompidos. O pouco contato com o mundo externo contribuía para que o “papel de estudante fosse, gradativamente, sobrepondo-se aos demais. Aos poucos, a identidade de alunos sobrepunha-se à do menino neto do coronel José Paulino” (REGO, 2006, p. 30).

A repressão internamente vivenciada pelos estudantes já se fazia notar desde os contatos iniciais, pois tornava clarividente o universo de “negações e proibições” que visava

abater as identidades juvenis. A apreensão de bens trazidos pelos internos significava o rompimento com o mundo exterior. Ao chegar à escola, Clóvis teve seus brinquedos apreendidos pelo diretor Maciel. Esta ação demonstrava a hierarquia instituída pelo colégio. Desse modo, mais uma vez retomamos a escrita do autor na citação que segue (REGO, 2006, p. 32):

E tomou tudo o que Clóvis trazia: o trem de ferro e um livro de estampas grandes.  
 – Nos dias em que não houver aula o senhor me peça para brincar.  
 O menino olhou para ele:  
 – Papai disse que eu podia brincar no colégio.  
 – O seu pai manda na casa dele.

Sendo assim, nos momentos iniciais de interação podiam incluir ainda um “teste de obediência ou até um desafio de quebra de vontade” (GOFFMAN, 2015, p. 26). Essa prática colaborava, também, para que o interno percebesse, desde os primeiros contatos, qual era sua posição, tanto “prevista como prescrita na hierarquia da instituição e sua inserção” inevitável no lugar dos que deviam jogar de acordo com regras previamente definidas (GALVÃO, 1998, p. 180).

Ademais, Carlinhos, no primeiro dia no internato, foi submetido a um desses “testes”, na hora da refeição. O menino começava a perceber que semelhanças entre colégios, prisões e igrejas não eram produtos da imaginação daqueles com quem anteriormente convivia. Ainda segundo Rego (2006, p. 32):

Quando me botaram o prato de feijão, recusei:  
 – Não gosto de feijão.  
 – Pois é o que o senhor tem de comer aqui todos os dias.  
 Engoli, com um nó na garganta, a minha primeira bóia de prisioneiro.  
 [...] O rosto dos meninos olhando para o prato, devorando a ração num silêncio de igreja.  
 – Se o senhor quiser escolher comidas, vá para o hotel.  
 Isto com uma voz seca, estridente, atravessando o interlocutor de lado a lado.

Diante da explicitação mencionada nessa citação, os “testes” a que são submetidos os meninos novatos nas instituições fechadas adquirem face específica de acordo com a natureza de cada uma delas. Como exemplo citamos a escola, que tem como objetivo a “transmissão do saber às novas gerações” (GALVÃO, 1998, p. 160). Sendo assim, o conhecimento trazido pelos calouros no momento de ingresso na instituição é fundamental.

Na época, as escolas não eram organizadas por séries, sendo necessário o conhecimento do nível em que estava cada estudante no momento do ingresso (que acontecia, em algumas escolas, em qualquer época do ano), para que se definisse a que grupo, em relação aos outros estudantes em sala de aula, pertenceria. Os alunos, “dependendo das experiências anteriores que houvessem vivido (em casa ou em outras aulas), poderiam estar,

ao entrar na escola, e/ou nos internatos em etapas de aprendizagens diferentes” (GALVÃO, 1998, p. 161).

Entendemos, desse modo, que o episódio retratado em *Doidinho* se reportou à posição política da sensibilidade e identidade do autor desse romance. Desde os anos de 1920, José Lins se colocou como um defensor da ordem, da tradição. Freire (2014, p. 9) assinala: “Como bom representante das elites açucareiras decadentes, encarna o espírito conservador e reacionário de sua descendência social, mesmo sendo um bacharel em Direito”. Depois dessa digressão, retorna-se àqueles que protagonizam a escola.

O momento aterrorizante era o da arguição individual, quando o aluno ficava exposto à humilhação perante o professor e os colegas. A prática de ensino e a escola de improviso do professor Maciel contrapunham-se, em parte, às propostas pedagógicas dos manuais escolares adotados em sua própria escola, como os livros de leitura, de Felisberto de Carvalho<sup>14</sup>, e *Coração*, de Edmond D’Amicis, os quais condenavam o castigo físico.

Quanto às menções exigindo silêncio, o mandamento funcionava como palavra de ordem no INSC. Nesse educandário, tão conceituado pelo discurso da educação disciplinadora da região da cana-de-açúcar da Paraíba, o acordar e o dormir eram marcados pelos olhos vigilantes do mestre e dos funcionários do estabelecimento.

Os educandos tinham seus corpos fabricados para obedecer, para calar, para engolir em seco o choro provocado pelas palmatórias, pelos “bolos”, pelos castigos que punham os “rebeldes” em quartos escuros ou em cima de caroços de milho, porque chorar convulsivamente era agredir os ouvidos do seu mestre.

Sem rostos, sem corpos, sem vozes, os alunos, cuja maioria era anônima, passavam o seu cotidiano escolar entre a cruz que ensina e o castigo que corrige. Segundo Foucault (2014, p. 135): “O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma “mecânica de poder” [...].

A quietude domina o corpo estudantil desse internato, tornando o indivíduo isolado do grupo muitas vezes. O silêncio e a submissão eram requisitos indispensáveis para essa classe ser admitida e continuar na escola. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT 2014, p. 135).

O educando é transformado pelo opressor, numa figura passiva, sem expressão nem contorno pessoal, marcado pelo silêncio, pelo castigo e pelo medo. “O educando é transformado numa figura passiva, sem expressão nem contorno pessoal, marcado pelo

---

<sup>14</sup> Os manuais escolares de Felisberto de Carvalho foram publicados pelas editoras B.L. Garnier, Serafim Alves (CABRINE, 1994, p. 6).

castigo e pelo medo” (OLIVEIRA, 1997, p. 56).

O mestre, Seu Maciel, era a lei caricaturada de homem. Nele estavam inscritas as marcas de um deus educador ou de um demônio opressor, variando segundo o ponto de vista dos vários olhares lançados sobre ele. “A palmatória significava um dispositivo disciplinar que o faz temer ao mestre e obedecer aos códigos de correção e de disciplinarização” (OLIVEIRA, 1997, p. 56-57).

O protagonista/narrador entende a escola como gaiola ou prisão, como lugar de perseguição, de tédio, de práticas punitivas – exemplificando: apanhar de palmatória por não saber a lição, seguir rituais religiosos como ir à igreja, ser castigado por não levar jeito nos desfiles estudantis. Essas foram as principais representações construídas pelos personagens acerca de suas experiências de escolarização.

Assim, os alunos percebiam-se presos em um mundo em que suas ações, suas necessidades, seus desejos, cotidianamente, eram planejados e estabelecidos pelos outros. Como pássaros na gaiola, compreendiam que, apesar das asas, os voos eram limitados. Ademais, segundo Rego (2006, p. 123): “A liberdade silenciosa do engenho sofria ali amputações dolorosas. Preso como canários nos meus alçapões”.

O INSC, depois das folgas, permaneceu ainda, durante alguns dias, com poucos alunos. O professor Maciel parecia impacientar-se com o atraso dos retardatários. “Vão voltar uns ignorantes” (REGO, 2006, p. 126). Mais uma vez o narrador rememora a imagem da gaiola para caracterizar o sadismo do professor.

Rego (2006, p. 123-124) disse a esse respeito: “Queria o viveiro cheio, bem cheio, que nem se pudesse abrir as asas à vontade”. Assim, a volta dos meninos ao colégio depois das férias, “gordos e queimados”, era marcada pela melancolia. Como tantos outros, Vergara chegou triste ao INSC, “[...] com cara de quem tivesse sido apanhado outra vez para a gaiola” (REGO, 2006, p. 124). A gaiola, como “forma-prisão”, nas afirmações de Foucault (2014, p. 223), é considerada da seguinte maneira:

Ela constituiu [...] os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e anotações, construir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza.

Sendo assim, o cumprimento da sentença era esperado pelo culpado. A expectativa em torno da escola apresentava-se como possibilidade de voltar à infância tolhida pelo mundo institucional. “Maio estava no fim. [...] olhava a folhinha da sala de estudos: 29, 30, 31, lembrando das férias. [...] 9 de junho. Grande expectativa. Se não me viesse buscar?” (REGO, 2006, p. 125).

Chegando ao engenho durante o recesso escolar, Carlinhos observou indícios que confirmariam as percepções que ele construiu ao longo de sua permanência no internato. Para os trabalhadores do engenho, do eito ou da cozinha, a palidez da pele era própria dos reclusos, “em uma sociedade onde os espaços de convivência eram predominantemente abertos – particularmente em relação às crianças” (OLIVEIRA, 1997, p. 70). “[...] – Está branco! Só quem saiu da cadeia. [...] – É seu Carlinhos! Está amarelo que só preso” (REGO, 2006, p. 108).

A permanência na escola também levava Carlinhos a percebê-la como um lugar de tédio: “O cotidiano escolar parecia tomado de repetição; com ela, a monotonia, as horas não passavam” (OLIVEIRA, 1997, p. 70). A imobilidade e ausência até de sustos, de preocupações, de inquietações, de paixões, causavam náuseas, angústias.

Essas situações causavam incômodos aos meninos para sobreviverem frente às imposições da instituição. “Carlinhos inventava ‘palestras’ para distrair-se na solidão do quarto do meio” (REGO, 2006, p. 108). Às vezes no interior da instituição – na escola um determinado professor, um colega, passava a ser significativo – essa paixão ia alimentando o cotidiano escolar.

Acresce relatar que comportamentos também eram adotados para romper a rotina institucional. Casos de oposição explícita, por exemplo, durante algum tempo, davam nova face ao cotidiano do INSC: o caso de Elias, da mãe de Licurgo, de Clóvis e Pão-Duro, dentre outros.

Sendo assim, diversas eram as atividades exteriores à escola que provocavam movimento e inquietação em seu interior, a exemplo de como vimos, o cinema, a parada de Sete de Setembro, dentre outras práticas educativas. Em muitos casos a escola “era percebida como um local de perseguição. A preocupação do internato em manter os alunos ocupados trazia, ao lado do tédio, a sensação de tormento” (OLIVEIRA, 1997, p. 71).

Às vezes, as fugas assumiam maiores proporções. Há casos de alunos – externos – que, depois de ficarem presos na sala de aula por não terem respondido corretamente às perguntas feitas pelo professor, conseguiram fugir da escola. Dava “lição errada, maus passos de comportamento. Havia sempre uma razão para o bolo. Começava agora a me sentir perseguido pela injustiça, a sofrer sem nenhum pretexto” (REGO, 2006, p. 125).

O episódio da fuga de Carlinhos do INSC para o engenho, por não compor as fileiras do desfile de Sete de Setembro, encerra a obra *Doidinho*. O medo da punição de seu Maciel e o receio da família levaram o menino a elaborar uma história convincente. “Achei a mentira como se tivesse um roteiro certo. Sonhara que meu avô estava doente e não pudera aguentar o aperreio do sonho. E fugira da escola” (REGO, 2006, p. 234).

Enfim, como compreender as representações no romance *Doidinho* sobre a cultura escolar de um internato? Entendendo o internato escolar do professor Maciel como uma prisão, podemos evidenciar que o supracitado romance pode ser remetido para uma prática de submissão.

Uma abordagem recente são os estudos que tratam dos internatos brasileiros, especialmente em Aracaju/Sergipe, no período de 1840 a 1950, os quais apontam o quanto a educação era desvalorizada. Entretanto, Conceição (2012, p.194) salienta:

O imperador D. Pedro II, na visita que fez a Sergipe, no período de 11 a 21 de janeiro de 1860, esteve em escolas públicas da capital e do interior da província e anotou em seu diário informações sobre a instrução na província. Em geral, suas impressões registravam uma situação de atraso da instrução sergipana, [...]. A péssima condição dos professores, especialmente das cadeiras de primeiras letras, era vista pelas autoridades da educação pública sergipana como resultante da inexistência de uma escola normal na província, de muitos professores não terem para o magistério e dos mesquinhos ordenados recebidos por eles.

Assim, o internato pode ser codificado enquanto “instituição total” (GOFFMAN, 2015, p. 18), corretiva, cujas tecnologias empregadas são palmatória, quarto-escuro, ficar em pé de costas para a turma, dentre outras práticas. Esse autor afirma que tais práticas “permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2014, p. 126).

Dessa maneira, podemos perceber que a escola primária do início do século XX, na Paraíba, seguia os emblemas pregados e divulgados pela educação brasileira: “disciplinar os corpos, adestrar as mentes, corrigir através de métodos punitivos e dolorosos, normatizar o educando em conformidade com o ideário da época que consistia em tornar a sala de aula uma extensão do ambiente familiar” (OLIVEIRA, 1997, p. 35).

Assim como os pais corrigiam os filhos com instrumentos que provocavam dores e sangramentos (cintos, cordas, peias, varas,), “a escola, por sua vez, também apreciava esses instrumentos, utilizando, além da castração das vozes, os alunos se submetiam aos métodos corretivos como a famosa palmatória, os beliscões” (OLIVEIRA, 1997, p. 37).

Portanto, o puxão de orelhas e/ou de cabelos, além de outras formas de punição, eram estratégias empregadas para adaptar o corpo do aluno, tornando-o dócil e passivo. Os mestres eram os “segundos” pais, os “tios” que adestravam o falar, o andar e até o viver de seus alunos.

### 3.5 “A palmatória era a sua vara de condão”: artefato disciplinador

É bom lembrar que um dos artefatos de punição física dos alunos mais utilizados nos primeiros séculos no Brasil foi a palmatória. Sua origem remonta aos jesuítas. Esse artefato era usado como forma de disciplinar os índios no processo de catequização. Tal prática foi perpetuada com os africanos que desobedeciam aos seus senhores, sendo, portanto, uma das formas de punição. Lemos (2005) indica que esse instrumento migrou para a escola, tornando-se, por excelência, um artefato disciplinador.

Nas primeiras décadas do século XX, em Itabaiana, estado da Paraíba, o INSC era uma escola particular que recebia alunos da elite. O diretor e professor dessa instituição, o senhor Eugênio Lauro Maciel Monteiro, acreditava estar na aplicação da palmatória, nos castigos e na humilhação a eficácia de seu ensino. “Esse método deu-lhe a fama de ‘amansar crianças’, expressão ouvida várias vezes por Carlinhos, ainda no engenho, e depois comprovada pelas reprimendas e ofensas recebidas no instituto” (REGO, 2006, p. 78).

O uso da palmatória – objeto que, exposta aos olhares dos alunos, tinha por finalidade promover ações escolares – tornou-se símbolo, por gerações, da agressão física na escola. Como mencionamos anteriormente: “Ao lado de outros recursos punitivos, o castigo físico deixava explícita a adversidade que muitas vezes caracterizava a relação professor/aluno” GALVÃO (1998, p. 243). Entretanto, a “agressão não era unilateral. No Instituto Nossa Senhora do Carmo, o estudante Elias agrediu fisicamente o professor Maciel, o que provocou a sua expulsão do colégio” (REGO, 2006, p. 75).

A prática pedagógica de seu Maciel, baseada também no castigo pela palmatória, espalhava o terror na escola. Vale ressaltar que, na cultura de internato, o castigo era uma das práticas pedagógicas utilizadas como punição.

Ao punir e aplicarem-se medidas exemplares, buscava-se disciplinar o alunado para a realização de aprendizagem e comportamentos “desejados”. Diante disso, observamos, no decorrer desta escrita, como a prática escolar em discussão foi retratada no romance *Doidinho*, de José Lins do Rego.

Desse modo, descreve Rego (2006, p.39):

De tarde fui dar minha lição. Levava o coração aos saltos, como nas noites em que acordava com o quarto às escuras. [...] sabia quase que decorada a história de ‘Júlia, a boa mãe’. O medo, no entanto, fazia a minha memória correr demais; e saltava as linhas. – Leia devagar. Para que essa pressa? Foi pior. A língua não me ajudava. Quando vi foi ele com a palmatória na mão. – Levante-se. [...] senti as mãos como se estivesse como um formigueiro em cada uma. Como o Chico Vergara, apanhava no meu primeiro dia de aula.

**Imagem 10 – Palmatória: ferramenta disciplinar – “Palmatória com os cinco olhos do diabo”**



Fonte: Albuquerque (2012, p. 86).

Dessa forma, o protagonista/narrador Carlos de Melo sofreu punições, além de outros castigos que eram imputados de forma cotidiana através da palmatória, devido às lições erradas e também as delações<sup>15</sup> do decurião de alguma traquinagem feita. O INSC era um colégio particular onde havia 10 alunos internos e 60 alunos externos, totalizando 70 alunos. Entre os externos, as meninas se faziam presentes.

Dentro dessa perspectiva educacional que adota a punição, a palmatória era um artefato disciplinador e de aprendizagem. Além dela, outros castigos corporais também eram praticados contra os alunos. Daí porque eles viviam tensos e acanhados no espaço escolar.

O romance conta um episódio bem interessante e significativo da posição política de José Lins do Rego. Tudo tem início com a chegada de um novo aluno à escola, um estudante de idade mais avançada que a da maioria das demais crianças. Chamava-se Elias e tinha 18 anos. Certa manhã, quando Elias recusou-se a levantar-se para receber um “bolo de palmatória” na mão, agarrou-se com o senhor Maciel, e os dois “rolam pelo chão, feito bichos”. Mesmo o diretor sendo essa figura autoritária e despótica, o personagem/narrador coloca-se a favor dele, isto é, defensor da ordem e da autoridade (REGO, 2006, p. 48).

Quando Elias se grudou com ele, rompendo a ordem da casa, foi ao lado do velho que Carlinhos ficou. A sua resistência ao castigo lhe parecia uma injustificável insubordinação. “Ali todos se submetiam à palmatória, àquela rebeldia violenta, em vez de me arrastar à admiração, me jogou aos pés do homem que me tiranizava” (REGO, 2006, p. 50).

Ressaltamos ainda que a palmatória, ostentada na parede ou em cima da mesa do professor, era também objeto indispensável naquela época. Em alguns casos, copos e canecos, arquivos onde eram guardados os livros de matrícula, lápis, canetas mata-borrões terminavam

<sup>15</sup> Segundo Ferreira (1999), delação significa ato de delatar, revelação, ou seja, acusação praticada por alguém.

de compor a paisagem das salas de aula. “Em outras poucas escolas, já tomadas pela renovação dos métodos pedagógicos, quadros-negros, mapas, globos terrestres (de História Natural e Matemática) também eram utilizados” (MAIA, 1976, p. 30).

No excerto mencionado, e minuciosamente descrito pelo protagonista/narrador, era visível a improvisação, através da qual as aulas eram realizadas. É importante salientar que a precariedade das instalações se evidenciava com as condições da falta de luminosidade, de ventilação e o espaço diminuto dirigido e administrado a mãos de ferro pelo diretor Maciel.

Desse modo, se as instalações onde funcionavam as escolas eram improvisadas, os móveis e objetos de que serviam professores e alunos em suas salas de aulas eram também precários (GALVÃO, 1998, p. 141). “Cadeiras dos alunos – às vezes estreitas, bancos ou ‘caixões de gás’ – e mesa do professor eram o mobiliário básico”. Seguindo nessa direção, cadeiras especiais, mais confortáveis, poderiam ser trazidas pelos alunos de suas próprias casas ou reservadas pelo professor para os alunos mais ricos. “Do engenho, trouxeram uma ‘cadeira de palhinha’ especialmente para o neto do coronel, Carlos de Melo” (REGO, 2006, p. 33).

Inicialmente, o protagonista/narrador coloca a escola como um espaço de laços sociais fracos e pouca intimidade entre os seus membros moradores, bem diferente do Santa Rosa (Engenho do Coronel José Paulino). Uma passagem que retrata o momento de refeição entre os administradores do estabelecimento (Maciel, Coelho e Emília) constrói este como um espaço de fraca interação humana: A sala vazia, os quartos com as camas de vento fechadas, na mesa de jantar – “D. Emília, o diretor e seu Coelho, como uma pequena família cujos membros não se dessem, pois havia um silêncio fechado do começo ao fim das refeições” (REGO, 2006, p. 50). Ao retratar essa cena, José Lins do Rego revive a casa grande onde cresceu, estabelecendo a diferença da escola com aquele espaço, o qual fora marcado pelas interações humanas e risadas na hora das refeições.

A escola ensinava, na mesma sala, alunos de diversas séries. Havia os internos e os externos. Tomavam banho apenas duas vezes por semana, de modo que era comum os estudantes estarem com piolhos nos cabelos. A comida feita pela negra Paula era à base de carne seca e bolacha: uma ração que deixava as crianças magras. Eventualmente tomavam banho de rio.

Na primeira refeição de Carlos de Melo, ele se pronunciou da seguinte forma: “Engoli, com um nó na garganta, a minha primeira bóia de prisioneiro” (REGO, 2006, p. 35). A comida do Instituto Nossa Senhora do Carmo INSC tem um péssimo sabor para Carlinhos, que a compara aos restos de comida deixados pelos detentos das cadeias. A imagem do detento que o ex-menino de engenho mobiliza para caracterizar sua nova situação é a sua e a

de seus colegas: “Os presidiários de seu Maciel” (REGO, 2006, p. 220). Assim se refere aos alunos do diretor do colégio.

Ressaltamos na passagem retromencionada que o internato era, para Carlos de Melo, um ambiente de regime repressivo, que vigorava na instituição em que os alunos faziam as refeições silenciosamente. A qualidade da comida servida não se mostrava boa. Assim, os educandos eram observados como prisioneiros, sem direitos, sem voz, sem vez. A punição se constituía em um dos pilares básicos da ação educativa da época. Diversos eram os motivos explicitados que levavam os meninos a sofrerem castigos e os instrumentos utilizados para penalizar corpo e espírito. Discorrendo sobre a questão do poder disciplinar, Foucault (2014, p. 20) “identificou o corpo como objeto e alvo de poder”. Citou o exemplo do soldado que reflete sua disciplina através de sua postura e do próprio corpo, como se evidencia em Foucault (2014, p. 20):

O poder sobre o corpo, por outro lado, tampouco deixou de existir totalmente até meados do século XIX. Sem dúvida, a pena não mais se centralizava no suplício como técnica de sofrimento; tomou como objeto a perda de um bem ou de um direito. Porém castigos como trabalhos forçados ou prisão – privação pura e simples da liberdade – nunca funcionaram sem certos complementos punitivos referentes ao corpo: redução alimentar, privação sexual, expiação física, masmorra. Consequências não tencionadas, mas inevitáveis da própria prisão? Na realidade, a prisão, nos seus dispositivos mais explícitos, sempre aplicou certas medidas de sofrimento físico.

Evidencia-se que a aplicação do castigo corporal, generalizada naquele momento, naquele lugar, era inevitavelmente acompanhada de palavras humilhantes, confluindo as duas ações para o mesmo objetivo de penalizar e, ao mesmo tempo, corrigir. A exemplo do que passou em muitas instituições na sociedade ocidental a partir da modernidade, a punição foi vista, na escola, como um elemento de transformação do sujeito que cometeu a transgressão.

Ainda conforme Foucault (2014, p. 30):

O que significa que essas relações se aprofundam dentro da sociedade, que não se localizam nas relações do Estado com os cidadãos ou na fronteira das classes e que não se contentam em reproduzir ao nível dos indivíduos, dos corpos, dos gestos e dos comportamentos, [...].

Os castigos corporais, utilizados como recurso pedagógico nas escolas brasileiras, sempre traziam em seu bojo a cultura escolar de seu tempo, entendida como um conjunto de normas, posturas e condutas impostas aos jovens, aplicadas reiteradamente como forma de se obter uma disciplinarização do corpo e do espírito. Nesse passo, importa assinalar as afirmações de Foucault (1991) sobre o ato de punir:

Relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um

conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros [...] a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e contra todos os instantes das instituições disciplinares, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra normaliza (FOUCAULT, 1991, p. 163).

A punição escolar ocorria e era pensada como instrumento hábil para “domar” o espírito dos infantes e assim moldar-lhes o comportamento e, principalmente, o caráter.

No INSC, o isolamento no “quarto do meio” era punição frequente para aqueles que cometessem atos mais graves. Carlinhos observava que os internos ficavam “isolados em um cômodo minúsculo, sem janelas ventiladas, sentados em um tamborete, sem falar com ninguém” (REGO, 2006, p. 46). Nesses momentos, o protagonista/narrador lembrava-se das aulas de catecismo. “Simbolicamente elas ‘visitavam’ o menino e evitavam, desse modo, pensamentos como também comportamentos perigosos e proibidos em nome da moral na época, como exemplo a masturbação” (REGO, 2006, p. 46). Para Carlinhos era o pior castigo que havia no colégio:

Passar horas e horas sem uma palavra, com a boca seca. Ouvindo lá por fora o rumor da conversa dos outros. [...] Agora, no quarto de castigo, tinha que procurar os recursos da imaginação para povoar o meu isolamento. Esgotava assuntos inteiros. [...] Recomeçava os mesmos fatos, voltava ao princípio. O meu interlocutor escondido cansava-me como os conversadores impertinentes. Queria fugir dele. Mas como?

Segundo Foucault (2014, p. 12), “baseando-se no isolamento do indivíduo, a transformação passou a se constituir em uma unidade fundamental na punição e correção dos culpados”. Para esse autor, ao tratar das condições físicas e morais dos jovens operários, “a principal das punições infligidas aos sujeitos que apresentassem comportamentos desviantes era o encarceramento em cela, já que o isolamento é o melhor meio de agir sobre a moral das crianças [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 12-13).

A prática dos castigos faz parte de qualquer instituição. A punição, muitas vezes significa, ao aluno, a privação de vantagens que lhe são oferecidas. No INSC, tornavam-se frequentes atividades como “os banhos de rio duas vezes por semana ou a ida aos cinemas aos domingos proibidas para os alunos transgressores” (REGO, 2006, p. 56). Tornavam-se, muitas vezes, as referências sobre as quais os indivíduos se prendiam no contexto de um universo hostil.

Outro recurso na modalidade adestramento adotado nas escolas da época era a expulsão do aluno. Vale lembrar que este “episódio” a seguir foi mencionado anteriormente neste trabalho. No INSC, Elias foi expulso depois de agredir fisicamente o professor Maciel. Segundo Rego (2006, p. 87):

No outro dia jogaram Elias para fora do colégio. Seu Maciel disse na aula, com ar compungido:

– Foi o primeiro aluno que expulsei do meu colégio. [...] Por aí afora existem alunos que me respeitaram, que me prezam. Até ontem, nunca me desrespeitaram. Nunca perdi um aluno assim. Todos têm tirado lucro com meu ensino.

Melancolia de um domador de feras que visse um tigre real fugindo de sua aula.

Nesse contexto, dentre outras práticas escolares inseridas no romance de Zé Lins, foram observadas pela instituição da época o interrogatório e a confissão. A procura do culpado por atos considerados graves chegava a mobilizar todos os membros da instituição, sempre observados por seu Maciel.

A confissão era a única possibilidade de os alunos saírem isentos da punição. Quando o diretor do INSC descobriu que alguém escreveu e enviou a carta em nome de Carlinhos para sua família, iniciou a busca daquele que infringiu as normas da casa. “Instaurou um inquérito, com interrogatórios de portas fechadas e palmatória ameaçando na mão” (REGO, 2006, p. 87-88). Dessa maneira, quando o namoro de Clóvis e Pão-Duro se tornou explícito, o internato todo foi submetido a interrogatórios, ficou de castigo. “O diretor me chamou para perguntas. Recebi o chamado com alarme. – Então, Seu Carlos de Melo, o senhor também andava em segredos com Clóvis? Não, não andava em segredos” (REGO, 2006, p. 88).

Nesse sentido, o interrogatório continua:

–Vá embora. E mande aqui o Senhor Heitor.

Depois chegou Heitor chamando Chico Vergara. E ouvia, vindo lá de dentro, o tinido do bolo. Até Felipe andava com medo. O diretor botara a culpa para cima dele. Não tomava conta de nada, era um leseira. (REGO, 2006, p. 89)

Percebe-se nesse excerto que a prática do interrogatório em mais uma forma de exposição normal, principalmente no INSC, revestia-se de medo. A punição atingia a todos. “Temos medo da delação e da tortura, da traição e da censura” [...]. (CHAUÍ, 2011, p. 35).

Para justificar as ações punitivas aplicadas aos alunos, os motivos eram diversos. O mais marcante deles referia-se à não aprendizagem dos conteúdos escolares. Os erros nas lições eram corrigidos e prevenidos através do castigo físico. Como acontecia constantemente, as palavras humilhantes eram pronunciadas publicamente à aplicação do castigo corporal: “[...] se este caderno vier borrado amanhã, o senhor se arrepende. [...] Fazia os exercícios na própria mesa do diretor, [...] o senhor parece um paralítico escrevendo” (REGO, 2006, p. 89).

Sendo assim, muitas vezes, a percepção que o mestre tinha de seus alunos estava explicitada nas orelhas ou no chapéu sobre suas cabeças. O modo como o diretor se dirigia a eles era comum: “Nunca vi menino mais burro do que este” (REGO, 2006, p. 90).

Não apenas nas atividades que não tinham relação com os conteúdos escolares, os

meninos eram obrigados a obedecer ao diretor Maciel. Carlinhos experimentou, por diversas vezes, a dor física e moral – provocada pela humilhação pública e pela aplicação de castigos corporais – por não se adaptar aos exercícios militares.

Assim, elucida Rego (2006, p.189):

O velho me feriu mortalmente com o olhar:

– O senhor siga para o colégio. Espere lá que eu chego.

O diabo se metera comigo outra vez. Desde que chegara das férias não tinha apanhado. Somente agora por causa daqueles exercícios, ameaçado de quando em vez.

[...] – Então o senhor quer anarquizar os exercícios?

– Não senhor, não tenho jeito.

É certo que quando o aluno não se comportava adequadamente, a punição era aplicada. Conversar durante as aulas não era permitido. Os alunos que fizessem o contrário eram punidos através de palavras humilhantes, mencionadas anteriormente, as quais acompanhavam os castigos físicos. Foucault (2014, p. 73) entende que: “O suplício se tornou rapidamente intolerável, revoltante, visto da perspectiva do povo, onde ele revela a tirania, o excesso, a sede de vingança e o ‘cruel prazer de punir’”.

Segundo o protagonista/narrador, determinadas relações entre os alunos eram proibidas, e se acontecessem, eles deveriam ser punidos. “Os protagonistas de histórias de amor entre meninas e meninos e, ainda de forma mais grave, entre meninos, eram severamente castigados” (REGO, 2006, p. 68).

Os meninos apanhavam também por terem se comportado de maneira inadequada no dia anterior da sala de aula, no momento em que o decurião assumia o lugar do professor. Sendo assim, os alunos também recebiam punições por condutas apresentadas fora da escola, consideradas inadequadas ao papel de estudante. “Pedro Muniz, aluno externo do INSC, recebeu bolos de palmatória por haver fumado e jogado bilhar na rua” (REGO, 2006, p. 68-69).

As vigilâncias sobre o comportamento dos alunos iam para além dos muros da escola. Sob o olhar do professor Maciel, essa função também era exercida por outras pessoas. Entretanto, esses rituais punitivos e vigilância rigorosa não eram aplicados a todos os alunos. Em algumas escolas, como era o caso do INSC, as meninas não recebiam castigo físico: “O velho tinha bem vontade de mandar-lhe o bolo, porque quando passava adiante, para o seu colega de junto, se não respondia à pergunta, apanhava por si e por Lisette” (REGO, 2006, p. 78). As meninas ficavam de pé ou presas na sala até que acertassem as lições, mas não apanhavam.

Dessa forma, medo, humilhação, angústia, terror, dor e choro eram os sentimentos que

se repetiam nas descrições dos meninos do INSC, nos momentos que antecederiam ou quando aconteciam as punições. Carlinhos jogou uma pedra em um menino da cidade que chamara o colega Aurélio de papa-figo. Sabia, entretanto, que essa situação teria consequências. Aguardou a chegada do tirano, do carrasco, do domador de feras (REGO, 2006, p. 56):

- Mandem chamar o professor Maciel. [...]
- O seu carrasco já vem. [...]
- Seu Carlos de Melo, Seu Aurélio, passem-se para cá.  
Caminhei para o patíbulo, com pernas que pareciam não ser minhas, e não sei se os olhos cheios de lágrimas viam alguma coisa.

Sempre quando do primeiro dia de aula, boas-vindas eram preparadas para o calouro. O menino Carlos experimentou a dor do castigo físico, acompanhada do pavor e da angústia que caracterizavam os métodos de ensino na época.

O personagem/narrador entende que o medo, sentimento que o acompanhava durante sua permanência no internato, era uma dor inexplicável. Dessa forma, vem a inquietação que corrói diante de “[...] todos os entes reais e imaginários que sabemos ou cremos dotados de vida e de extermínio[...].” (CHAUI, 2001, p. 36).

A experiência de escolarização quando era vivida em regime de internato proporcionava ao aluno aprendizagens que extrapolavam as normas prescritas pela instituição, ultrapassando o que era ensinado e aprendido em sala de aula.

As solenidades de final de ano faziam parte da rotina das instituições escolares na época. Sendo assim, na cultura do internato da instituição, teve lugar um conjunto de “práticas institucionalizadas, marcadas pela periodicidade, participação coletiva (internos, “equipe dirigente”, visitantes e com finalidades diversas” (CONCEIÇÃO, 2012, p. 145). Goffman (2015, p. 85) entende as práticas educativas institucionalizadas da seguinte forma:

[...] um conjunto de práticas institucionalizadas – seja espontaneamente, seja por imitação – através das quais os internos e a equipe dirigente chegam a ficar suficientemente perto para ter uma imagem um pouco mais favorável do outro e a identificar-se com a situação do outro. Tais práticas exprimem solidariedade, unidade e compromisso conjunto com relação à instituição, e não diferenças entre os dois níveis.

A proposta educacional inerente ao modelo escolar vigente em internatos das primeiras décadas do século XX (1901-2000) reafirmava as condutas pedagógicas que marcaram a Educação do século XIX (1801-1900), as quais, notadamente, imprimem no educando um aprendizado permeado de suplícios físicos, constrangimentos individuais e coletivos.

Nas escolas da Corte do século XIX, entre os castigos corporais, encontramos alguns que são comumente praticados: o uso da palmatória, da reguada, os bolos e ajoelhar, bem como um caso inusitado, em que a

professora colocava rolhas na boca das alunas que falavam muito (LEMOS,2012, p.630).

Ademais, ia incorporando uma nova identidade que se sobrepunha às demais. Nas malhas da instituição, ia percebendo que as referências que fora construindo e que lhe haviam permitido “‘sobreviver’ de forma razoável até então eram limitadas, referindo-se a um mundo específico” (VIDAL, 2010, p. 33).

Adaptar-se ao universo didático-pedagógico dos internatos era a fórmula infalível de sobreviver àquela situação que, para educar, mortificava o espírito, a fantasia, a ludicidade, a infância. Os parâmetros passaram a ser outros. Incorporá-los significava maior possibilidade de viver com menos sofrimento nos meandros institucionais. Os momentos iniciais da inserção eram extremamente significativos nesse processo.

### **3.6 “Cadeiras enfileiradas perto das janelas”: rituais pedagógicos**

Forquim (1993) entende que a cultura escolar é formada por um conjunto de saberes devidamente organizados e didatizados, selecionados previamente da cultura humana, seja ela erudita ou popular, embora na escola assuma características próprias em seus ritos, ritmos e modos de ensinar e de aprender. No INSC, em um cenário de punições e ordenamentos, os ritos pedagógicos assumiam momentos diferenciados entre o controle e a liberdade.

Do lado de fora da escola, a relação com obras de ficção, cinema, teatro ou literatura, propiciam o contato com “modos de vidas diferentes, situações de destinos que nos colocam frente às nossas próprias escolhas, ao nosso modo de existir, como construção sempre inacabada” (RICOEUR, 1991, p. 123).

Nesse aspecto, Almeida e Santos (2011, p. 7) consideram que:

[...] a obra não nos modela, não transmite verdades a serem seguidas, imperativos a serem cumpridos – como deseja, no extremo, a formação escolar – , mas nos modula, nos ritma, nos cadencia, nos convoca ao diálogo, nos confronta, nos ignora, nos possibilita, significando-nos, significá-la, pois convive em mim como outros que não eu mesmo, outros eus de mim mesmo.

Nesse contexto, havia momentos em que os meninos tinham contato com o que se passava fora da escola. Esses raros momentos na formação escolar eram prazerosos, significando, muitas vezes, a quebra do tédio e monotonia característicos do espaço escolar, e, ao mesmo tempo, eram incorporados novos valores e experiências ao universo da criança.

Nessa perspectiva, Forquim (1993, p. 14) entende a cultura como um sistema de experiência, muito embora afirme que “[...] é no processo de inter-relacionar educação e

cultura que se dará a seleção no interior da cultura, promovendo uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações”

A formação não é exclusividade da escola, via de mão única. Os caminhos de formação são múltiplos, plurais e levam para vários lugares. O cinema é um deles. “Como itinerário de formação, os filmes propiciam muito mais que mero entretenimento, pois são *formas simbólicas* que operam na mediação do homem com o mundo, com o outro e consigo mesmo” (ALMEIDA e SANTOS, 2011, p. 7. – grifo do autor).

A película “Tempos Modernos” é um clássico da comédia do cinema mudo. Charles Chaplin retratou com criatividade a atuação que os trabalhadores enfrentaram nos primeiros tempos da Revolução Industrial, em 1936. Na peculiaridade de Carlitos, a personagem é o silêncio. Mesmo com a chegada do som, o singelo indivíduo não expressava uma palavra, com exceção do que ocorre nos minutos finais, com a divertida canção do filme.

No Brasil, o cinema mudo chegou às principais capitais no início da década de 1920, através do movimento nacional pró-cinema, promovido pela publicidade das revistas “Para Todos” e “Selecta”. Na época eram os maiores veículos de comunicação de massa. “Em sua fase pioneira surgiram os ciclos regionais, que eram os movimentos ante-estrangeirismos; ou seja, eram filmes produzidos a partir da realidade sociocultural do povo brasileiro” (GALVÃO, 1998, p. 72). Desses ciclos, o que mais produziu e se destacou foi o do estado de Pernambuco. A era do cinema mudo permaneceu no Brasil até os anos de 1930.

Destarte, sempre que o protagonista/narrador descreve seu passado, o faz para identificar sua percepção da realidade enquanto criança sem, contudo, deixar de oferecer uma descrição objetiva daquele mundo de sofrimento e dor.

Esse realismo na narrativa é típico dos escritores do Modernismo em sua segunda fase. Seria uma característica dos romances daquela geração de escritores regionalistas, a exemplo de Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz e Amando Fontes, relacionando tal objetividade com um esforço de reflexão acerca de problemas sociais, como a seca, a migração, o trabalhador rural e a desigualdade social (não oculta mesmo aos olhos de Carlinhos em suas férias no Engenho (REGO, 2006, p. 92).

Rememorando as lições anteriormente destacadas, Santana (2011, p. 55) ratifica:

O interesse familiar em levar os filhos ao conhecimento escolar da época, mais particular dentro da forma de internato, sobretudo em razões de fatores tais como a distância regional e o desejo de ascensão social pela educação, proporcionaram um tipo de experiência relevante no processo educacional brasileiro.

No INSC, as comemorações se concentravam em torno do Grêmio Literário da escola. Além dessa prática educativa institucionalizada, esses eventos também serviam de rituais. Os

alunos escolhidos pelo professor Maciel proferiam “discursos alusivos às autoridades da cidade, citando, por exemplo, o promotor de justiça” (REGO, 2006, p. 219).

Acerca disso, Conceição (2012, p. 145) salientou que uma das características do internato é “poder manter os alunos sempre à mão para realização de diversas práticas institucionalizadas. Os internos somente retornavam para casa nas férias do mês de julho e de final de ano”. Portanto, através dessa aproximação entre os grupos, a unidade e o compromisso em relação à instituição escolar ficaria mais sólida.

Está claro que a maior parte da vida do aluno transcorria no internato, inclusive os feriados. A “Semana Santa” era uma exceção. Nesse período marcadamente importante “para as famílias católicas, os internos eram liberados para visitar suas famílias” (CONCEIÇÃO, 2012, p. 145).

Nota-se que nesse contexto, ações educativas pretendiam aproximar família e escola. Para tanto, observou-se o período histórico da educação brasileira, final do século XIX e início do século XX, em que essas práticas foram implementadas nos projetos educacionais desenvolvidos pelos movimentos da Escola Nova, higienista e de católicos. Dessa forma, “a prática de higiene na escola adquiriu significado importante na socialização dos meninos no interior da instituição” (GALVÃO, 1998, p. 212).

As práticas higiênicas no INSC incluíam “lavar o rosto todos os dias de manhã, com bacia e copo, e tomar banho duas vezes por semana” (REGO, 2006, p. 220). Segundo o protagonista/narrador, o professor Maciel “[...] tinha a mania de limpeza da casa, apanhando os papéis que encontrava pelo chão e brigando com os criados e a mulher ao encontrar móveis sujos de poeira” (REGO, 2006, p. 220). No entanto, não dispensava o mesmo tratamento aos alunos:

Tanto luxo com os móveis e a casa, e, no entanto, nos deixava na maior imundície. Os panos da cama passavam meses sem se lavar. [...] O pescoço da gente criava lodo. Mas sujássemos a roupa antes do dia marcado, que o bolo lembraria ao pobre que o sabão do diretor custava dinheiro. Os panos da cama de Aurélio fediam, dizia-se lá. [...] Aos domingos e às terças, depois do banho, engraxávamos as botinas. Ele queria ver os seus meninos de roupa escovada e sapatos limpos.

Nas considerações até aqui expostas, o protagonista/narrador evidencia a falta de higiene nas instituições fechadas e como era comum essa prática entre os seus membros, pois a disseminação de bactérias contribuiu para as doenças nos meninos. Goffman (2015, p. 33) nos alerta que “o interno vê-se obrigado a relacionar-se cotidianamente com pessoas e objetos que lhe causam repulsa, situação que ele chama de exposição contaminadora”.

Nesse sentido, a pena a ser aplicada dava-se com a finalidade de que fossem evitadas desordens futuras na instituição. Esses exemplos e modelos de prática educativa passaram a

fazer parte da rotina escolar naquele estabelecimento.

Quando se aproximavam os tempos de recesso escolar, a alegria dos estudantes era enorme, pois “a melhor notícia que se podia ter por ali era esta: ir para casa” (REGO, 2006, p. 65). Chegando o dia de passar as férias no Engenho Santa Rosa, de reencontrar o “reino perdido”, o neto do coronel José Paulino se dirigia, ainda com a farda da escola, acompanhado por um serviçal do engenho para a estação de trem, e lá, ao conversar com alguém, “explicava satisfeito, sentindo certo prazer em decifrar para eles as iniciais do meu presídio” (REGO, 2006, p. 160).

Da mesma forma que acontecia nas instituições religiosas, os seminaristas, assim como os alunos do INSC, viviam em regime fechado, afastados da família e do mundo, encarcerados sob os cuidados dos superiores responsáveis por sua formação intelectual, moral e espiritual, com uma disciplina rígida, cujo intuito era formar seu caráter.

No INSC, a aula iniciava sempre no mês de março. Com relação às férias, elas ocorriam na Semana Santa, no mês de junho e no final do ano letivo. “Os alunos ingressavam na escola, pública ou particular, às sete, às oito ou às nove horas, permanecendo até o meio dia, uma, duas ou quatro da tarde” (MAIA, 1976, p.30). Portanto, os internos do INSC iniciavam o cumprimento disciplinar imposto pelo diretor, senhor Maciel. Ficavam até o horário inicial das aulas, na calçada, “cada um com seu tamborete ou passeando, dois a dois, pelos arredores do colégio, quando se comprava rolete de cana e pão sovado” (REGO, 2006, p. 35).

Do mesmo modo, a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, na expressão “corpos dóceis”. A disciplina se inscreve como fenômeno central na análise de Foucault (2014, p. 133) sobre as relações de poder. “Instituída, ela decorre de uma gama de saberes que surgem pouco a pouco e fundamentam sua imposição. Com efeito, a disciplina, a arte de dispor em filas”. De modo microfísico, “este poder opera por meio de mecanismos como a determinação de horários, vigílias, punições, exames e posições de corpo e lugar” (GOFFMAN, 2015, p. 17).

Dessa forma, seguidamente o personagem narrador descreve um dos seus calvários (REGO, 2006, p. 35):

Às nove horas nos recolhemos para dormir. Dormir com a cama preparada por mim, com lençóis que eu mesmo tirara da mala, fora do meu quarto do Santa Rosa! Na cama começavam a chegar os seus pensamentos. Éramos seis no quarto de telha-vã. Ninguém podia trocar palavras. Falava-se aos cochichos, e para tudo lá vinha: é proibido. A liberdade licenciosa do engenho sofria ali amputações dolorosas.

Nesse momento, o diretor Maciel passeava pela cidade, deixando em seu lugar, com

olhar vigilante, o decurião, situação que se repetia no final das tardes. Após o almoço, os internos tinham meia hora de descanso e recolhiam-se para dormir às nove horas da noite. Destarte, a liberdade do lar se opõe às regras e ao espaço fechado. Toda proteção acaba. Não há ninguém para ampará-los, para protegê-los.

Segundo Goffman (2015, p.24), “o novato chega ao estabelecimento com uma concepção de si mesmo que se tornou possível por algumas disposições sociais estáveis no seu mundo doméstico. Ao entrar, é imediatamente despido do apoio dado por tais disposições.

Conforme Conceição (2012, p. 21), “[...] todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade, ainda que seja uma autoridade escalonada (exemplos: guardas, inspetor, ajudância e diretor)”.

O salão do INSC era “cheio de tamboretas, e uma cadeira de braços em frente a uma mesa em cima de um estrado; sobre mesas: livros, cadernos e globo terrestres” (REGO, 2006, p. 39). Por conta da ausência de quadro negro, e mesmo depois que este passou a ser utilizado, alguns alunos, os “mais abastados”, “traziam lousas de ardósia de casa, onde realizavam as operações de aritmética” (REGO, 2006, p. 39).

Em síntese, é possível destacar a falta desses recursos, limitando o interno a adequar-se àquela situação de penúria, tendo em vista que, na maioria das escolas, os objetos de ensino mais comumente empregados continuaram a ser os globos terrestres, mapas e cartazes.

No decorrer das leituras do romance, percebemos que os livros adotados pelas escolas, na época, principalmente pelo internato escolar, eram considerados pelo personagem/narrador como comparação – identificação ou não – em relação a si próprio ou aos que lhe eram significativos.

Carlinhos, depois de alguns meses de permanência no internato e de sua experiência anterior de escolarização, convencia-se de que era “burro”. “Identificava-se com o personagem do ‘Coração’, fazendo planos para ser semelhante cada vez mais com ele” (REGO, 2006, p. 86).

Sendo assim, convencido de que era “burro”, o protagonista/narrador Carlos de Melo decide seguir os passos daquele que serviu de referência para ele. Ele conta que “[...] de agora por diante estudaria como Stardi. Ele era burro, mas esforçava-se em cima dos livros e venciam os mais inteligentes da classe” (REGO, 2006, p. 30). Mesmo sem ter convivido muito tempo com sua mãe, Carlinhos projetava sua imagem em Júlia, personagem da primeira lição do “Segundo Livro de leitura” de Felisberto de Carvalho.

Nessa perspectiva histórica, em estudos realizados sobre castigos escolares em terras de Sergipe, Souza (2015, p. 166) esclarece que:

No século XIX, os castigos escolares aplicados nas crianças tinham dois fins: punir o mau comportamento e o aluno que não respondia de maneira adequada às questões formuladas pelo docente. Como instrumentos punitivos, havia o chicote ou a temida palmatória, terror dos tempos infanto-juvenis.

O professor mostrava-se dentro desse contexto como uma extensão de práticas construídas em uma sociedade que visava priorizar a obediência e a submissão, tendo consigo valores e representações culturalmente construídos. Assim, o docente sentia necessidade de manter o controle, comportando-se de modo agressivo, causando sofrimentos físicos e psicológicos, limitando-se a manter os estudantes dentro de um minúsculo espaço.

Assim, embora a escola estivesse limitada a uma única sala de aula, havia espaços destinados aos meninos e outros às meninas, por vezes os meninos ficavam em “cadeiras enfileiradas perto das janelas”. Em frente a eles, a mesa da professora e as cadeiras das alunas, distribuídas de cada lado, em igual quantidade. “No INSC, as meninas sentavam-se junto do diretor recebendo tratamento diferenciado” (REGO, 2006, p. 42).

No INSC, D. Emília, mulher do diretor, ensinava aos menores. Quando Carlinhos chegou ao internato, foi questionado sobre o nível em que estava a partir de suas experiências anteriores de escolarização (REGO, 2006, p.31).

Dentro dessa observação, insere-se a reflexão do próprio autor (REGO, 2006, p. 23):

Estávamos na sala de visitas. Eu, encolhido numa cadeira, todo enfiado para um canto, o meu tio Juca e o meu mestre. Queria este saber da minha idade, do meu adiantamento. O meu tio informava de tudo: doze anos, segundo livro de Felisberto de Carvalho, tabuada de multiplicar.  
– Então não estive em uma aula desde pequeno, pois aqui tenho alunos de sete anos mais adiantados.

Essa situação desoladora de recepção fria e indiferente entre mestres e alunos nas práticas educacionais reveladas pelo microcosmo da escola era comum no ensino público na sociedade da década de 1930.

O intervalo e/ou recreio entre aulas representa um aspecto da rotina escolar. Muitas vezes, trata-se do único momento em que os internos podem escolher com quem conversar, de quem se aproximar, onde e como brincar. É o espaço-tempo que os convida a explorar diferentes percursos e aprender algo mais sobre relações grupais. O recreio é a hora mais esperada.

Segundo Oliveira (1994, p. 20), “a maioria das escolas, na Paraíba, já havia instituído o recreio, com a finalidade de lanche e brincadeira. Durante quinze ou vinte minutos, os meninos e as meninas interrompiam a rotina entediante da escola”. Nesse momento tornava-se rigoroso o controle das atividades.

Na hora do recreio tínhamos licença de ficar pelo alpendre que dá para a rua,

onde demorávamos a conversar tudo o que nos pudesse interessar de perto [...] tínhamos liberdade de brincar pelos arredores da casa-grande, e por vezes chegávamos até o sítio escuro, de cajueiros e cafezal.

Convém destacar que no INSC, a situação era inversa. Lá, o recreio acontecia no quintal. Quando chovia, os internos permaneciam na sala de jantar: “O nosso recreio era situado numa nesga de quintal, e o único jogo permitido – a conversa. O diretor, numa preguiçosa, lia jornais” (REGO, 2006, p. 35-36).

Outras escolas já haviam incorporado, em suas rotinas, rituais escolares hoje bastante comuns, como “a chamada, a execução do Hino Nacional ou da Bandeira, as paradas de Sete de Setembro, datas cívicas e as festas de encerramento do ano letivo, dentre outras” (OLIVEIRA, 1994, p. 20). Essas últimas incluíam poesias recitadas, roupas especialmente preparadas para a ocasião, comidas e bebidas. No INSC, no final do ano, era realizada a sessão solene do Grêmio Literário, com a presença de famílias tradicionais e do promotor da cidade fazendo discursos (REGO, 2006, p. 35).

Além da dinâmica no interior da escola, os internos vivenciavam outras experiências fora do espaço escolar. Saídas para cortar o cabelo, idas à missa aos domingos e às aulas de “catecismo; passeios pela cidade periodicamente e idas ao cinema aos domingos; banho de rio às terças e aos domingos compunham também o dia-a-dia dos meninos do internato do INSC” (REGO, 2006, p. 36).

Dentre os hábitos mencionados, no tocante às normas estabelecidas pelo INSC, sob o comando do diretor Maciel, uma seria curiosa: para o uso da latrina, eram estabelecidas normas para os alunos, como nos mostra Rego (2006, p. 56):

O aluno que encontrasse o aparelho sujo era obrigado a retornar para dar conta ao diretor. Àquele que se servia antes sofria a corrigenda de bolo pela imperícia. Fazia ginástica nesses exercícios fisiológicos. E precisava-se mesmo de muita habilidade para se ficar livre da denúncia.

Assim, no INSC, o estudante teria de se adequar àquelas disciplinas, imposições e/ou repressões impostas pelo professor Maciel. “Como exemplo, os brinquedos que os alunos traziam de casa só poderiam ser utilizados com permissão, em dias em que não houvesse aula” (REGO, 2006, p. 88). Nesse sentido, percebe-se que aprender através do medo era prática comum no INSC. Na escola “apanhava-se todos os dias” (REGO, 2006, p. 34).

Segundo Santana (2011, p.59), “o romance vale como testemunho de uma época em que a pedagogia funcionava à base dos castigos corporais, de falta de psicologia por parte dos professores”.

Nessa perspectiva é interessante confrontar essas práticas escolares punitivas direcionadas ao corpo. Santana (2011, p. 59) afirma que, se fossem “praticadas hoje atuariam

no âmbito psicológico, mas os estragos não seriam menos impactantes em decorrência de os castigos terem sido aplicados aos meninos e meninas em tempos primitivos” (SANTANA, 2011, p. 59).

Ao retratar a vida escolar em internatos nos romances brasileiros, especialmente em *Doidinho*, Anjos (1979, p. 54), através de sua pesquisa, apropria-se da literatura de José Lins do Rego como contributo para a história da educação brasileira.

As relações pedagógicas no Internato de Itabaiana refletiam as relações patriarcais da sociedade nordestina na época. O mestre-escola, no seu colégio, dominava a semelhança do "coronel" de engenho. Nesta instituição o professor imperava como senhor absoluto, ditando as ordens, que exigia serem cumpridas por todos, fosse qual fosse o papel social que tivessem fora dos muros do instituto.

Na sociedade, todos nós – professores e alunos – construímos imagens dominantes do que é ser mestre/mestra. Essas imagens estão arraigadas em nossas memórias e exercem uma grande influência, principalmente quando somos professores e assumimos o exercício da docência.

Corroborando com o pensamento de Forquin (1993, p.167): “A sociologia nos ajuda a compreender melhor o que se passa efetivamente nas escolas”. Assim, ela nos ajuda a compreender melhor o que ocorre no seu cotidiano.

## Considerações finais

A partir de questões aqui postas, este estudo buscou compreender as representações no romance *Doidinho* (1933), do escritor paraibano José Lins do Rego, sobre a cultura escolar de um internato.

O objetivo da escola, desde a sua gênese, é a transmissão do conhecimento sistematizado às novas gerações, a partir de uma seleção de saberes construídos socialmente, com o fim de introduzi-las em um determinado mundo cultural.

Na época estudada, esse aprendizado acontecia recorrendo-se a métodos de ensino característicos de uma sociedade em que a transmissão da tradição era proveniente da oralidade. Um sistema de punições, sanções e recompensas marcado pela dor e pela humilhação buscava garantir essa aprendizagem.

A relação dos meninos com o conhecimento era marcada pela ambiguidade: de um lado, o temor, o tédio, a mortificação e a dor; de outro, o prazer, a comparação, o questionamento, a ampliação do mundo.

As relações entre o ato de lembrar e narrar perpassam as vidas humanas. Um exemplo disso é quando recordamos a infância, as histórias e estórias ouvidas dos mais velhos (avós, tios, padrinhos). Da mesma forma ocorre quando rememoramos as tradições indígenas, perpetuadas pela tradição oral tribal de contagem de feitos e realizações dos antepassados; os contos heroicos de Homero; das memoráveis estórias das mil e uma noite em que Scherazade se enfeitava, para impedir o intento do rei.

Há também os “causos” tão bem representados pelo universo rural. Todas essas possibilidades retratam o passado advindo da memória e das lembranças. Esse preâmbulo indica que as narrativas ficcionais podem permitir, no âmbito da História da Educação, o encontro com o real e o imaginário, assim como ocorreu no romance *Doidinho*, de José Lins do Rego.

Dessa forma, o estudo aqui matizado seguiu o amparo dos teóricos que têm como objeto a História da Educação, memória e literatura, concebidas como molas propulsoras para desnudar fenômenos, práticas e realidades de natureza social humana, e por vezes, representativas de um retrato e recorte de um tempo: seus valores, costumes, cultura e história.

Ao realizar uma leitura literária do romance *Doidinho*, cujo olhar enfatiza a memória e história (ricas em significações), priorizamos analisar as representações da cultura escolar nesse livro, respondendo assim à questão proposta, na medida em que destacamos elementos

característicos do espaço escolar, do professor, das regras e punições e também dos ritos pedagógicos através da narrativa da vivência escolar da personagem Carlos Melo.

A opção literária de ser um narrador trouxe ao autor do texto Doidinho um tipo de narrativa cujo conteúdo tem seu surgimento nas memórias de uma criança, do tempo em que foi educada numa instituição escolar de regime de internato, relatando também suas aventuras e cotidiano no engenho do avô, nos rincões da Paraíba, no Nordeste brasileiro.

O internamento escolar – uma mescla de pensão e escola – esteve, desde suas origens medievais, caracterizado por promover práticas educativas pautadas numa rígida disciplina, austeridade, comprometido com a reprodução dos valores mais ortodoxos de seu tempo. Para fazer valer a sequência pedagógica, o internato utilizou, de forma recorrente, a punição (castigos e suplícios) para impor respeito e favorecer o aprendizado.

Ao mesmo tempo em que expõe a rotina educacional do internato, as relações impregnadas de medo, aprendizagem permeada de ameaças, castigos; as acomodações, conforto, a pobreza nutricional dos cardápios, a personagem central da obra Doidinho estabelece um paralelo com a vida livre, alegre, farta e afetuosa dos tempos em que vivera com seu avô paterno no engenho familiar.

Na narrativa sobre sua estada como aluno do internato, deixou imune de dúvidas a impressão de que aquela instituição representava um modelo educacional na qual a concepção de aluno/estudante informava que naquele recinto os alunos eram concebidos como prisioneiros, proibidos de contestar e obrigados a acatar as normas estabelecidas como sendo a melhor alternativa de sobreviver àquelas injunções.

Dessa forma, em tudo a escola foi divergindo do engenho. As pessoas, as refeições, as amizades, os tratamentos e, sobretudo, os espaços são antagônicos em muitos aspectos. O romance de 1933 fabricou a escola como um espaço-prisão. Já o engenho aparece como o outro espaço, o da liberdade, da diversão, da interação humana, da união.

No olhar da personagem, se a escola era considerada um cárcere, era necessário um carcereiro. Nesse caso, a figura do diretor e professor da escola, Sr. Maciel, representava bem essa imagem. No romance, o mestre foi descrito como carrasco, tirano, malfeitor, opressor.

Destarte, sob o olhar lançado para as leituras no romance Doidinho (1933), de José Lins do Rego, convém que ratifiquemos a questão desta pesquisa mencionada anteriormente: Quais as representações no romance Doidinho, de José Lins do Rego, sobre a cultura escolar do internato que seu personagem principal frequentou? As práticas escolares, valores, rituais, castigos físicos e psicológicos, dentre outros, constituem a resposta para tal questão.

O valor para a história da Educação brasileira e das memórias de José Lins do Rego está, entre outras, na exposição de um rigor pedagógico e repressão comportamental, como sendo a opção didático-pedagógica adotada no INSC.

É certo que as experiências repressoras e o rígido controle impingido ao alunado no retrocitado internato comprometeriam, a médio e longo prazos, a motivação e a capacidade dos alunos para administrar conflitos e superá-los.

Atualmente, o pensar sobre o fazer educacional tem sido alardeado em todos os lugares como um fazer libertador (da ignorância, do radicalismo, do preconceito, das amarras das desigualdades), contrariamente à tarefa de educar alunos para os regramentos do mundo “civilizado”, adequando-os aos costumes e práticas socialmente aceitas. No passado, esse modelo de educação também imprimiu num determinado tipo de alunado (discentes dos internatos) suas mazelas e dores.

Evidenciamos na narrativa de José Lins do Rego que os internatos, ao assumirem a tarefa de educar os filhos das classes dirigentes, perpetuaram práticas dantescas, através das quais, castigo, assédio moral e também sexual, privação da opinião livre e consentida deixaram marcas indelévels “no eu”, mutilando-o, como bem expressou a personagem Carlinhos.

Em Doidinho não existem inovações pedagógicas em prol do aprendizado. A insalubridade, a precária estrutura física, o foco na domesticação dos espíritos em sua fase pueril, a pedagogia do medo e a (re)produção de uma concepção de mundo e valores impressa na vida e cotidiano dos alunos fizeram parte da vida dos internos, mesmo após concluírem seus estudos.

A história é contada sempre a partir de visões parciais, de pontos de vista particulares. Esta constatação permite visualizar, a um só tempo, sua fragilidade e suas possibilidades.

Enfim, a construção da história da educação sob o olhar de outros gêneros textuais, outras etnias e outras classes sociais fica na perspectiva. Espera-se que a partir das vidas que já estavam contadas a partir delas, a constituição das relações entre os diversos sujeitos históricos possa ser aprofundada e melhor compreendida.

## Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALBUQUERQUE, Daniel Cavalcante de. Os cinco olhos do diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX. **Educação e Realidade**. Endereço eletrônico: Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 627-646, maio/ago.2012. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 22 set. 2016.
- ALBUQUERQUE, Úrsula Rangel Goothuzem. **Docência e Luta na Literatura Modernista: a educação feminina nos romances “Simão dias” e “Estrada da liberdade” de Alina Pain (1928-1958)**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, 2004. 100 p.
- ALMEIDA, José Américo de. **Memória: antes que me esqueça**. Rio de Janeiro: Francisco Alves editora, 2003.
- ALMEIDA, Rogério de. SANTOS, Ferreira Marcos. **O cinema como itinerário de informação**. São Paulo: Képos, 2011.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa a qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ALVES, Gilberto Luiz. O Seminário de Olinda. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIAS FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive Veiga. **500 anos de Educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte, 2000. p. 61-78.
- ANJOS, Maria Cecília Tinoco dos. **Descrição da vida escolar em romances brasileiros** p. 61-78. Dissertação (Mestrado em Educação)- Fundação Getúlio Vargas Instituto de Estudos Avançados em Educação/Departamento de Filosofia da Educação. Rio de Janeiro, 1979. 136.
- ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. **Guerra e paz: casa grande e senzala e a obra de Gilberto Freyre nos anos 30**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2005.
- BARDINI, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BARROS, José D’ Assunção. Existe uma nova história cultural? Análise de um campo histórico. **Revista Poder e Cultura**. Ano I. v. 2, P. 12 – 40. Outubro/2014. Disponível em: <<http://www.poderecultura.com>> Acesso em: 16 fev. 2016.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense 2014.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Práticas de leitura e livro didático. ANPED, In: REUNIÃO ANUAL, 26, **Anais...**1993, Caxambu, MG.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução: 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CABRINI, Aparecida Conceição. **A memória do livro didático**: os livros de leitura de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho. 1994. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas)- Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 1994. 142 p.

CABRINI, Aparecida Conceição. **José Lins do Rego**: do aprendiz escritor: comunicação didática como fenômeno da edição. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) - PUC. São Paulo, 2005. 193 páginas.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1980.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de (Org.). Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: **A escrita da história**: novas perspectivas. Tradução: Magna Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. p. 7-37.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**: São Paulo: Cortez Editora. 2005. p. 22 - 39.

CAVALCANTI, Zaida Maria C. Memória da educação em Pernambuco: verificação do rendimento escolar. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v. 5, n. 2, p. 179-199, julho./dez.1989.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução: Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHAUÍ, Marilena. Sobre o medo. In: CARDOSO, Sérgio *et al.* **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. **A pedagogia do internar**: história do internato no Ensino Agrícola Federal (1934-1967). São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. **Internar para educar**. Colégios – Internatos no Brasil (1840-1950). Tese (Doutorado em Educação). Salvador, BA. 2012.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

DICIO. **Dicionário online de Português**. 2009. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/decurião>> Acesso em: 22 out. 2016.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Para entender a relação escola-família**: uma contribuição da história da educação. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 2, p. 44-50, abr./jun. 2000.

FERNANDES, Marcos Aurélio. **A relação cidade**: campo no romance o moleque Ricardo de José Lins do Rego. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, 2012. 136 p.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Literatura Escolar e História da Educação**: cotidiano, ideário e práticas pedagógicas. 2000. Tese (Doutorado em Educação). USP. São Paulo: USP. 2000. 280 p.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do

conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro, e revisão Tomaz Tadeu da Silva Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; Tradução: Raquel Ramallete. 42. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução: Claudia Sant'Anna Martins e Renato Ribeiro. Rio de Janeiro: Forence universitária, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução: Roberto Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

FRAGO, Viñao Antônio. História de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995.

FRAGO, Viñao, Antônio. História da Educación e História Cultural: posibilidades, problemas, Cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. N. 0 set/dez. ANPED. 1995.

FREIRE, Diego José Fernandes. **Contando o passado, tecendo a saudade**. A construção simbólica do engenho açucareiro em José Lins do Rego (1919-1943). João Pessoa: Ideia, 2014.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Vestidas de azul e branco: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950)**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2003.

FREITAS, Maria Tereza de. **Literatura e história: o romance revolucionário de André Malraux**. São Paulo: Atual, 1986.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2004.

GALVÃO, Ana de Oliveira. **Amansando meninos: uma leitura do cotidiano da escola a partir da obra de José Lins do Rego (1890-1920)**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1998.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. Tradução: Rosa Freire d' Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

J AUS, Hans-Robert. Experience historique e fiction. *In*: GADOFERE, Gilbert (Dir.). **Certitudes et incertitudes de l'histoire**. Paris: PUEF, 1987. p. 117-132.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 1, p. 9-10. Campinas: Autores Associados, 2001.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de La lectura: estudos sobre literatura e formación**. Barcelona: Editorial Laertes. 1998.

LE GOFF, Jaques. **História e Memória**: Tradução: Bernardo Leitão [et al.] Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. **Entre a Palmatória e a moral**. Nossa História.

Ano 2, n. 15, P. 80-82. janeiro de 2005.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Os cinco olhos do diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX **Revista: Educação e realidade**. Endereço eletrônico: Educ. Real. Porto Alegre, v. 37, n.2, p. 627 – 646, maio/ag.2012. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade).> Acesso em: 25 out 2016.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo: Ática, 1996.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 1, p. 15. P. 9-44. Campinas: Autores Associados, 2001a.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b.

LUKÁCS, G. **O romance histórico**. Tradução: São Paulo: Editora Boitempo. 2011.

MACHADO, Ana Maria. **Recado do nome**: leitura de Guimarães Rosa à luz do nome de seus personagens. Rio de Janeiro: Editora Nova fronteira. 2003.

MAIA, Sabiniano. **Itabaiana**: sua história – suas memórias. João/Pessoa Paraíba: União, 1976.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução: Gaetano Lo Monaco. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MANGUEIRA, José Vilian. **Representações do sujeito feminino em O despertar e Riacho Doce**: um estudo comparativo. 2012. Tese (Doutorado em Letras)- Universidade Federal da Paraíba, 2012. N. 230 páginas.

MENEZES, José Rafael de. **História do Liceu Paraibano**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1983.

MORAIS, Roselusia Teresa Pereira de. **Representações da docência em romance de Érico Veríssimo**: a personagem Clarissa. Pelotas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2010. 113 p.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. Sobre o campo da História da Educação na região Nordeste. In: VASCONCELOS, José Gerardo e NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **História da Educação no Nordeste brasileiro**. Fortaleza: Edições UFC, 2006. p. 29-43.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta. Historiografia da educação e fontes. **ANPED, XV Reunião Anual**, 1992, Caxambu MG.

NUNES, Clarice; **A escola redescobre a cidade** (reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca/1910-1935. 1993. Tese (Doutorado em Educação) - UFF. Niterói: UFF, 1993. 201 p.

OLIVEIRA, Antônio Gomes de. **Passagens da minha vida**. João Pessoa: Editora União, 1994.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. “...Como canários nos Alcapões”: Práticas da pedagogia

disciplinar na obra *Doidinho*, de José Lins do Rego. **Revista de Humanidades**. v.27 n. 2, P. 8-22, julho/dezembro 2012.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. **Gritos de vida e de morte: a construção da ideia de decadência do patriarcado rural nos discursos da primeira república**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - 1997. 155 p.

OLIVEIRA, Lindomar C. Vieira de. **Cultura escolar: revisando conceitos**. **RBP**, v. 79, n. 2, P. 10 22, junho/dez. 2003.

PIUCCO, Narceli. **Antologia dos escritores franceses: Madame de Staël (1766-1817)**. <http://mnemosine.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Biografia-Mme-de-St%C3%A4el.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.

POMPÉA, Raul. **O Ateneu**. Ed. São Paulo: Ática, 2004.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1993.

REGO, José Lins do. **Doidinho**. Rio de Janeiro, José Olympio, 2006.

REGO, José Lins do. **Menino de Engenho**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Tradução: Lucy Moreira César. Campinas: Papyrus, 1991.

SANTANA, Jeová Silva. **O Internato como Modelo Educacional Segundo a Literatura: um estudo sob a perspectiva da teoria crítica**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011. 186 páginas.

SASS, Odair. São Paulo: **Projeto CNPQ: Psicologia e Estrutura no Ensino Secundário Brasileiro**, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval *et. al.* (Orgs.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. P. 32.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica, **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul./dez. p. 5-22, 1990.

SEVCENKO, Nicolau (Org.). **História da vida privada no Brasil**. República: da Belle Époque à era do rádio. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa** *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2017.

SOBRAL, Maria Neide. Formação para o púlpito: Seminário Sagrado Coração de Jesus de Aracaju (1913-1930). In: PAIVA, Marlúcia Menezes de. **Igreja Católica e suas práticas culturais**. Brasília: Liber livro, 2006. p. 171-188.

SOBRAL, Maria Neide. **José Augusto da Rocha Lima: uma biografia: 1897-1969**. São

Cristóvão: UFS, 2010.

SOUZA, Milena Cristina Aragão de. **Representações docentes sobre castigos escolares**. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. 2015. 226 p.

TEIXEIRA, Marta Cecília Sanchez. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

TEMPESTA, João Orani. O Catecismo da Igreja Católica. **Revista Canção Nova**. São Paulo, v. 8, n. 189, p. 11 - 15, set/2016.

TEYSSIER, Paul. **Dicionário de literatura brasileira**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a História e Foucault revoluciona a história**. Trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp s/d. Brasília: UNB, 1998.

VIDAL, Diana G; SCHWARTZ, Cleonara. Cinema, laboratórios, ciências físicas e Escola Nova. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 24-28, maio 1994. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisaactions.actionsEdcoes.BuscaÚnica.do?codigo=794>> e tpcaderno=0> Acesso em: 10 out 2016.

VIDAL, Diana G; SCHWARTZ, Cleonara. Sobre a Cultura Escolar e História da Educação: Questões para debate. In: Vidal, Diana G; SHWARTZ, Cleonara M. (Org.). **História das Culturas Escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 13-35.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA Filho, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880 – 1970). **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v 23, n. 45, p. 37-60, 2003.

VILLAÇA, Antônio Carlos. Doidinho In: REGO, José Lins do. **Doidinho**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

ZILBERMAN, Regina. Literatura e história da educação: representações do professor na ficção brasileira. In: **Revista História da Educação/ASPHE**. FAE/UFPel, n. 15, abril, 2004. Pelotas: ASPHE. p. 74-88, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura Gaúcha**: temas e figuras da ficção e da poesia do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: L e PM, 1985.