

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**O IMAGINÁRIO DA EDUCAÇÃO NO ROMANCE *ESTRADA  
DA LIBERDADE*, DE ALINA PAIM**

**FABIANA DOS SANTOS**

---

SÃO CRISTÓVÃO, SE  
2011

**FABIANA DOS SANTOS**

**O IMAGINÁRIO DA EDUCAÇÃO NO ROMANCE *ESTRADA DA LIBERDADE*, DE ALINA PAIM**

Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Letras (NPGL), da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Leal Cardoso.

Área de Concentração: Estudos da Linguagem e Ensino.

Linha de Pesquisa: Língua, Cultura, Identidade e Ensino.

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237i Santos, Fabiana dos  
O imaginário da educação no romance Estrada da liberdade,  
de Alina Paim / Fabiana dos Santos. – São Cristóvão, 2011.  
96 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Núcleo de Pós-Graduação  
em Letras, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa,  
Universidade Federal de Sergipe, 2011.

Orientador: Profª Drª Ana Maria Leal Cardoso.

1. . Literatura brasileira – Crítica. 3. Crítica literária feminina. 4.  
Paim, Alina. 4. Educação. I. Título.

CDU 821.134.3(81).09:37

**FABIANA DOS SANTOS**

**O IMAGINÁRIO DA EDUCAÇÃO NO ROMANCE *ESTRADA DA LIBERDADE*, DE ALINA PAIM**

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria Leal Cardoso – Orientadora  
Universidade Federal de Sergipe

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Inêz Matoso Silveira  
Universidade Federal de Alagoas

---

Prof. Dr. Afonso Henrique Fávero  
Universidade Federal de Sergipe

São Cristóvão, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

## AGRADECIMENTOS

A Grande Força Superior, o Pai Celestial, pelo dom da vida e sabedoria.

Agradeço minha mãe, Antônia e minha irmã, Ana Patrícia, pelo eterno apoio e amor em todos os momentos de minha vida. A Ennio, meu grande amor, pelo carinho, companheirismo e paciência de sempre. As minhas ‘amigas-irmãs’ Michelle e Acácia que, desde a graduação, me fortalecem e alegram. Ao amigo Luiz Prado, pela figura sábia que é.

Aos Espíritos de Luz e irmãos de fé, pelo fortalecimento da alma.

Agradeço, em especial, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Leal Cardoso, minha orientadora, por me apresentar à Alina Paim, pelo carinho, empenho constante e generosidade no auxílio à construção de minha carreira acadêmica. A todos os professores, secretários e demais funcionários do NPGL. Aos colegas de curso, pelo apoio mútuo e constante. Agradeço aos membros da banca, pelas valiosas contribuições. A CAPES, pela bolsa de auxílio à pesquisa.

Agradeço a meus alunos e ex-alunos, pela credibilidade em mim depositada.

Agradeço a saudosa Alina Paim, pela fantástica obra que me proporcionou a inserção no imaginário da educação e formação feminina.

E, por fim, agradeço também àqueles que não acreditavam nessa vitória, pois me deram mais força para continuar.

A todos, o meu muitíssimo obrigada!

## RESUMO

---

O presente trabalho possui dois objetivos integrados: o primeiro diz respeito à apresentação e divulgação no meio acadêmico da obra de Alina Paim, em especial seu primeiro romance *Estrada da Liberdade* (1944); e o segundo, refere-se à análise do imaginário da educação feminina, através da teoria do *Bildungsroman*, na obra da escritora sergipana em questão. A obra é abordada em duas dimensões: a formação da imagem da mulher/professora e sua atuação social, que nos remete a temática proletária e de luta de classe e gênero exposta por Paim em sua obra. Essa análise, que parte da história da educação feminina até a construção do ideário da professora na sociedade, busca traçar uma perspectiva de como a mulher conquistou sua autonomia no âmbito social e pessoal, passando do espaço privado ao público, sem perder sua essência. Uma segunda dimensão do estudo é a análise dos traços de formação e transformação feminina (o *Bildung*), através da educação, dentro da obra literária. No romance *Estrada da Liberdade*, a trajetória de Marina é o exemplo de como a educação e a instrução feminina, mesmo com os fortes estereótipos sociais, mudam a posição da mulher perante os outros e diante de si mesma. Para que esses objetivos fossem alcançados, foram utilizados como suporte teórico os estudos de História e Educação feminina de Mary Del Priore, Guaracira Lopes Louro, Jane Almeida, Elódia Xavier, entre outros, no tocante à história do processo educacional e profissional femininos no Brasil; Cristina Ferreira Pinto, Wilma Patrícia Maas, Eduardo Assis Duarte, entre outros, no que diz respeito ao *Bildungsroman*, ou seja, romance de formação e aprendizagem, que se enquadra perfeitamente em nosso trabalho. Essa investigação pretende conduzir à reflexão que focalize a posição da mulher na sociedade, que já era discutido por Paim na década de 40, o que a insere na tradição literária, além de provar o papel transformador da educação e do romance de formação feminino.

**PALAVRAS-CHAVES:** Bildungsroman, Educação, Literatura Feminina, Literatura Sergipena.

---

## ABSTRACT

---

This paper has two integrated objectives: the first one concerns the presentation and dissemination of the academic work of Alina Paim, particularly her first novel *The Freedom Road* (1944), and the second one refers to analysis of the imagery of female education through the *Bildungsroman* theory in the work of the writer in question. The work is addressed in two dimensions: the formation of the image of woman / teacher and its social context, which brings us to the theme of struggle of gender and proletarian class exposed by Paim in her work. This analysis, that goes from the history of female education to the construction of the ideals of the teacher in society, seeks to draw a perspective of how women have achieved their independence in social and personal contexts, moving from private to public areas, without losing the essence. A second dimension of the study is the analysis of traces of female education and transformation (the *Bildung*), through education, within the literary work. In the novel *The Freedom Road*, the trajectory of Marina is a fine example of how education and female instruction, even with the strong social stereotypes present at the time, change the position of women to others and to herself. In order to accomplish these goals, The material used was the theoretical support from the studies of history and women's education by Mary Del Priore, Guaraci Lopes Louro, Jane Adams, Elodia Xavier, among others, regarding the history of the process of educational and professional formation of women in Brazil; Cristina Ferreira Pinto, Wilma Patricia Maas, Eduardo Assis Duarte, among others, regarding the *Bildungsroman* theory, or novel of formation and learning, which fits our work perfectly. This research aims to lead to a reflection that focuses on women's position in society which was already discussed by Paim in the 40's, being inserted into the literary tradition, and giving proof to the changing role of education and the novel female formation.

KEYWORDS: *Bildungsroman*, Education, Women Literature, Northeastern Literature (Sergipe)

## SUMÁRIO

---

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>1 .ALINA PAIM: UMA ROMANCISTA A FRENTE DO SEU TEMPO</b> .....	13
1.1. A vida pessoal da escritora.....	13
1.2. Alina Paim no contexto da Literatura Brasileira.....	15
1.2.1. Literatura e Política: fios que se entrelaçam a serviço do povo.....	17
1.2.2. A redescoberta de Alina Paim no século XXI.....	24
1.2.3. Alina Paim e a função social da Literatura .....	25
<b>2.A EDUCAÇÃO FEMININA NA PRIMEIRA METADE DO SECULO XX</b> .....	29
2.1. A Educação da Mulher ao longo dos tempos .....	29
2.1.1. Professoras e alunas: a mulher na sala de aula.....	30
2.2. O Magistério como espaço de trabalho para as mulheres.....	34
2.3. Educação e Religião: aspectos da ‘construção’ da professora.....	37
2.3.1. A história da educação feminina e sua ligação com o magistério.....	41
2.3.2. O magistério e suas representações.....	48
2.3.3. As mulheres trabalhadoras da educação.....	51
<b>3.MARINA: UMA PERSONAGEM NA TRILHA DA LIBERDADE</b> .....	55
3.1. A proposta de libertação da mulher em <i>Estrada da liberdade</i> .....	55
3.2. O <i>Bildungsroman</i> e o processo de (trans)formação da protagonista em Alina Paim....	55
3.3. O <i>Bildungsroman</i> e o texto de Alina Paim.....	57
3.3.1. O projeto de formação: a infância, a aluna .....	57
3.3.2. A formação da jovem professora.....	64
3.3.3. A formação da professora feminista.....	81
3.3.4. A formação da professora proletária.....	84
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	88
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	91

## INTRODUÇÃO

---

Historicamente, não obstante as diferenças de nacionalidade, religião, idade ou do grupo social, as mulheres têm sido envolvidas por forças repressoras, culturais, sociais, políticas, psicológicas e religiosas, do que resulta, geralmente, uma imagem feminina distorcida, um conjunto de idéias, conceitos e preconceitos, processos de poder, de ação e reação das mulheres dentro do seu contexto histórico-cultural. Tais forças repressoras que delineiam as representações das mulheres e de suas imagens, ante as sociedades em que estão inseridas, se manifestam inicialmente na família, espaço gerador dos ‘modelos’ para a convivência social feminina, “espaços por excelência de socialização da mulher [...] onde ela começa a se tornar mulher” (XAVIER, 1998, p.65); posteriormente vêm a escola e o grupo social.

Em meados do século XIX, um grupo de mulheres, respaldadas pelos preceitos de liberdade expressos pela escritora e abolicionista americana Jerriet Stowe, inicia um movimento reivindicando os direitos de igualdade. Este movimento ganha corpo, atravessa o mundo, espalhando-se em alguns países europeus como França, Alemanha, Itália e Inglaterra; no século seguinte chega ao nosso país.

No Brasil, porém, somente a partir da segunda década do século XX, foram criados, a exemplo da Europa, vários grupos de estudos sobre a mulher, investigando o espaço que ela ocupa no contexto social, político e econômico, refletindo sobre sua vida e, conseqüentemente, as relações com o outro. Tais estudos deram margem à investigação da mulher escritora, cuja produção está repleta de ‘marcas’ que tanto se coadunam com as normas estabelecidas pela sociedade falocêntrica, quanto ‘denunciam’ situações constrangedoras e repressivas.

A inclusão do tema ‘mulher na literatura’ tornou-se, na segunda metade do século XX, algo necessário e um objeto de estudo bastante pesquisado em todo o mundo. Tal fato deve-se ao reconhecimento da força de produção da mulher na sociedade contemporânea. Na Literatura, esses estudos são fundamentais para alargar o cânone e sua estreita visão homogênea da Literatura Brasileira. Há alguns anos, este tema dispensava esforço, pois nem mesmo havia trabalhos suficientes para sustentar um ciclo de palestras, devido à falta de consciência da importância desses estudos.

A ênfase do enfoque sobre a mulher nos diferentes campos de pesquisa é reflexo direto do movimento feminista dos anos 60, cujo intuito foi destruir os mitos da inferioridade ‘natural’, compreender a história das mulheres, reivindicarem a sua condição de sujeito na investigação da própria história, além de rever, criticamente, o que os homens escrevem a esse respeito.

A emergência de um “Discurso Crítico Feminista”, particularmente a partir do final dos anos 70, somente pode ser apreendida, segundo Márcia Navarro (1997), no contexto das relações políticas internacionais, quando se passou a incluir a América Latina no bojo das discussões, considerando-se que, nesse espaço geográfico, os problemas referentes à mulher apresentam-se, historicamente, sob muitos aspectos, ainda mais dramáticos em seus contornos sociais. Para aquela feminista,

O Discurso Crítico Feminista Hispano-Americano tem sido sensível às diferenças políticas e sociais, geralmente propondo que formas de engajamento devam existir entre a autora e seu trabalho, para que venham a denunciar, sob variadas formas literárias, as injustas estruturas sociais existentes. É nesse aspecto central que reside a tão discutida ‘diferença’ entre narrativas ‘do feminino’ e narrativas feministas. No primeiro caso, a interpretação e a descrição como marcas relevantes. No outro, a expressão literária do desejo de mudança, advogando transformações pelo menos no plano da cultura dominante (NAVARRO, 1997, p.40).

Na opinião da feminista em questão, a escritora mexicana Rosário Castellanos foi uma das precursoras do Discurso Crítico Feminista, já na década de 1950, destacando-se com o artigo *Historia de una mujer rebelde*. Porém, com o livro de ensaios críticos *Mujer que sabe latín* (1973), Castellanos influenciou muitas mulheres a seguirem pelas veredas da crítica, a exemplo de Rosario Ferré, Lucia Guerra, Elena Poniatowska, Marjorie Agosin, entre outras.

A importância da escritora sergipana Alina Paim para a nossa pesquisa se deve ao fato de ela pertencer a uma geração de mulheres que trazem temáticas que englobam tanto questões próprias do sujeito social quanto do sujeito psicológico; em outras palavras, muitas das suas personagens não apenas metaforizam a luta da mulher para crescer na carreira, tendo filhos ou cuidando de suas casas e maridos, mas igualmente sofrendo um terrível conflito entre viver a solidez de uma vida já ‘estabelecida’ e as exigências interiores de uma reavaliação total de si mesma, o que somente é possível quando da maturidade. Esse aspecto aponta para as dualidades do ser humano, repleto de conflitos interiores, muito bem

‘delineado’ na produção artística de Paim. Nosso pensamento corrobora com a idéia defendida por Ana Cardoso, para quem

Sua obra literária, extremamente complexa, pode ser dividida em dois seguimentos: o primeiro apresenta grande teor social, característico de seu engajamento político; o segundo voltado para a introspecção. O fato é que a sua obra literária prioriza as personagens femininas, mostram a problemática da mulher em diferentes situações, e, portanto, as consequências desta no contexto social e psicológico. (CARDOSO, 2009b, p. 36).

Além de *Estrada da liberdade* (1944), obra corpus desta pesquisa, Paim também escreveu *Simão Dias* (1949), *A Sombra do Patriarca* (1950), *A Hora Próxima* (1955), *Sol do Meio-Dia* (1961), *O Sino e a Rosa* (1965), *A Chave do Mundo* (1965), *O Círculo* (1965), estes três últimos compõem a trilogia de Catarina; *A sétima Vez* (1978) e *A Correnteza* (1979); além disso, a autora também deu sua contribuição para a literatura infantil escrevendo cinco obras: *O Lenço Encantado* (1962), *A Casa da Coruja Verde* (1962), *Luzbela vestida de Cigana* (1962), *Flocos de Algodão* (1966) e *O Chapéu do professor (s/d)*. Devido ao seu teor densamente político, o romance *A Hora Próxima* foi editado na Rússia (1957) e na China (1959); já *Sol do Meio-dia* teve sua publicação também na Alemanha (1963) e na Bulgária (1968).

Dentre os romances de Paim, escolhemos *Estrada da liberdade* porque vem apresentar características que se coadunam com a proposta do *Bildungsroman* alemão, isto é, romance de formação, capaz de nos permitir uma leitura acerca dos dramas vivenciados pelas mulheres no que tange às relações socioculturais. Ao enveredarmos na pesquisa sobre o imaginário da educação, especificamente nesta obra, nosso objetivo é compreender e explicar o processo de transformação que se opera na protagonista, Marina, tendo como base a educação e alguns elementos que estão diretamente ligados a ela, tais como: internatos/conventos, leituras, professores, família, entre outros, propiciando uma reflexão sobre a educação feminina da primeira metade do século passado.

Além disso, entendemos que nossa escolha colabora com estudos recentes desenvolvidos no âmbito da Universidade Federal de Sergipe pelo Grupo de Estudos de Literatura e Cultura, o GELIC, coordenado pela doutora Ana Cardoso. Para além da crítica biográfica, as pesquisas pretendem mostrar a importância das escritoras na construção da história da cultura local e nacional. Na história da Literatura, Paim tem sua marca registrada entre as décadas entremeadas e perpassadas por fatos do Movimento Feminista e do

Movimento Comunista, colocando-se como representante do realismo socialista vigente nos textos de autores renomados e ligados ao Partido Comunista.

“Agora encarava o futuro confiante, plena de desejos de lutar, sem medo das dificuldades, esperando vencer” (PAIM, 1944, p.223). Essas palavras empreendidas pelo narrador do romance *Estrada da Liberdade* referindo-se à Marina, a personagem central, sugerem a sua jornada de transformação em meio à luta por uma sociedade mais democrática e inclusiva. O discurso de Alina Paim é a expressão literária do desejo de mudança; sendo ela uma mulher politizada, professora, reivindica transformações, pelo menos, no plano da cultura dominante.

Para que possamos elucidar nossos questionamentos, este estudo considerará os conflitos sociais, e, naturalmente, alguns aspectos psicológicos vivenciados pela personagem rumo à descoberta de si mesma. Neste sentido, esperamos desvelar/revelar certos aspectos manipulados artisticamente na ficção de Alina Paim para compor a trama, no que se refere à natureza da personagem e suas funções no enredo. Buscar o ineditismo não é nosso propósito, mas tão somente contribuir, significativamente, para o estabelecimento da fortuna crítica dessa escritora. Graças às pesquisas pioneiras da professora Ana Leal Cardoso, a quem a família da escritora confiou a divulgação e republicação das suas obras por ocasião do projeto “Alina Paim: resgate de uma escritora sergipana”, estudos voltados para a Literatura de produção feminina em Sergipe têm adquirido destaque no espaço acadêmico da Universidade Federal de Sergipe, desde 2007.

Entre as obras consultadas para a elaboração desta dissertação destacam-se aquelas que tratam da crítica feminista defendida por Susan Besse, Elódia Xavier, Constância Duarte, Mary del Priore, entre outras, para mostrar a luta da mulher pelo direito à educação e por um espaço mais democrático e inclusivo. Esta perspectiva encontra-se ainda reforçada pelos estudos de alguns especialistas em educação, dentre eles destacamos Jane Soares de Almeida; pela proposta do *Bildungsroman*, uma temática já estudada na nossa literatura desde os anos 90 pela professora Cristina Pinto (1990). Pretende-se com esta, demonstrar a inserção do texto de Paim na tradição dos romances de escrita feminina e de como a protagonista se torna exemplo da *Bildung* (formação) social, cultural e íntima da mulher. Além do texto de Cristina Pinto, outras leituras sobre o romance de formação, como dissertações e artigos, foram aqui elencados, quando necessário, a exemplo do texto de Assis Duarte no tocante ao romance de formação proletário.

O presente estudo está dividido em três seguimentos, a saber: o Capítulo I, intitulado **Alina Paim: uma romancista a frente do seu tempo**, apresenta uma breve consideração

sobre a vida pessoal da autora; seguem-se a esta alguns aspectos relativos tanto à sua vida política quanto literária. No Capítulo II, **A educação feminina na primeira metade do século XX**, será feito um rastreamento de parte da história sociocultural da mulher durante este período, destacando a sua educação no interior dos conventos e nas escolas públicas, espaços em que se dissemina o poder.

O capítulo III, **Marina: uma personagem na trilha da liberdade**, analisa a jornada de descoberta e libertação da personagem através da educação, mostrando a maneira como esta forma e transforma a consciência social. Além disso, identifica as manifestações do romance de formação feminina na Literatura Brasileira, onde o real e o imaginário se unem, já que as experiências da autora misturam-se às da personagem central. Ambas passam por situações semelhantes e transgridem os ideais estabelecidos para as mulheres ao longo de séculos, próprios da sociedade predominantemente patriarcal. Evidenciaremos que a personagem de Paim não rompe diretamente com alguns conceitos, mas mostra uma tentativa de conscientização social. Esse processo ‘transformador’ envolve luta, dor, sofrimento, dignidade, conquista, enfim, ‘acertos e (poucos) consertos’ na condição da mulher do século passado. Por fim, apresentaremos as nossas considerações finais.

Interessante ressaltar que o aporte teórico aqui utilizado é requisitado pela própria obra literária para uma possível interpretação, já que uma leitura apenas propõe possibilidades interpretativas. Após diversas leituras do romance em análise percebemos que algumas imagens a floradas no contexto da história, tais como os conventos, o vestuário feminino, a fome, a escola pública, a leitura dirigida (ou sugerida), entre outras, preenchem de significado os personagens desse drama ‘feminino’, revelador de uma época intensamente repressiva.

## CAPÍTULO 1

---

### ALINA PAIM: UMA ROMANCISTA A FRENTE DO SEU TEMPO

*Agora encarava o futuro confiante, plena de desejos de lutar, sem medo das dificuldades, esperando vencer.*

Alina Paim

#### 1.1. A vida pessoal da escritora

Alina Leite Paim nasceu na cidade de Estância, berço da imprensa em Sergipe, no dia 10 de outubro de 1919, filha de Manuel Vieira Leite e de Maria Portela de Andrade Leite, ambos sergipanos. Muda-se com sua família para Salvador aos três meses de idade, onde permanece até perder a mãe, aos cinco anos. Retorna para Sergipe, passando a viver no município de Simão Dias sob a responsabilidade dos avós paternos, onde sofre com o rigor da educação proveniente da família, principalmente pelas constantes repressões das três tias solteiras: Iaiá, Naná e Laurinha.

Em Simão Dias, grande pólo político-econômico de influentes famílias que marcaram toda a história de Sergipe, Alina Paim fez seus estudos iniciais na Escola Menino Jesus; dos sete aos dez anos frequentou o Grupo Escolar Fausto Cardoso, localizado na Praça da Matriz, onde recebeu formação religiosa e participou de diversas atividades relacionadas à Igreja Católica. Por ocasião da morte da tia Laurinha, a única que verdadeiramente demonstrava amá-la, a pequena Alina foi levada pelo pai para Salvador a fim de dar continuidade aos seus estudos; ao prestar exames de suficiência foi aprovada com distinção ingressando, assim, no primeiro ano do curso fundamental do Colégio do Convento de Nossa Senhora da Soledade.

A afinidade com as letras teve início ainda em criança, de modo que, aos doze anos, passou a escrever para o jornalzinho *Espadachim*, do educandário das freiras. Sob os auspícios da Madre Superiora, a menina era constantemente testada na sala de aula, levando-a a escrever melhor, o que lhe valeu a paixão pela escrita e leitura. Alina permaneceu interna no convento até os dezoito anos, quando, finalmente, recebeu o diploma de professora e passou a lecionar em uma escola da Estrada da Liberdade, antiga periferia de Salvador. Como

recompensa pelo êxito obtido nos estudos ela recebeu de seu pai uma passagem para conhecer a capital sergipana, tendo sido esta a única vez em que esteve em Aracaju.

Por intermédio de um amigo, conheceu Djalma Batista, um amazonense em início de carreira política, de quem se enamorou e assumiu o compromisso de noivado. Devido a problemas pessoais, causados por constantes conflitos com alguns familiares, um quadro de profundo estresse passou a fazer parte da sua vida, levando sua família a interná-la em um sanatório junto a doentes mentais, e onde permanece por cerca de quase três meses. Naquela ocasião, conheceu o médico e psiquiatra Isaías Paim, de quem passou a ser paciente e por quem se apaixonou, casando-se em 1943.

Influenciado por Jorge Amado, amigo de longas datas, o casal mudou-se para o Rio de Janeiro, cidade que oferecia melhores condições para um médico recém formado e sua jovem esposa professora. Alina, porém, descobriu que seu diploma somente era válido dentro dos limites do Estado da Bahia, e assim, encontra-se de súbito sem profissão definida. E como não conseguia trabalho, foi ensinar na escola de filhos de pescadores, na Ilha de Marambaia. Nesta época, escreveu seu primeiro romance, *Estrada da Liberdade*, publicado em fins de 1944, com enorme repercussão nos meios literários, esgotando-se em quatro meses a primeira edição.

A amizade com alguns artistas influentes oportunizou-lhe o convite feito por Fernando Tude de Souza, diretor da Rádio do Ministério da Educação e Cultura, para desenvolver um projeto sob sua responsabilidade, passando, assim, a escrever para o programa infantil *No Reino da Alegria*, dirigido por Geni Marcondes, durante o período de 1945 a 1956. Desde sua chegada ao Rio de Janeiro, a escritora participou ativamente da vida política e literária brasileiras, tendo contribuído, conforme citamos anteriormente, com a produção de dez romances.

Alina permaneceu ao lado do marido, companheiro e grande incentivador da sua produção literária, por cerca de quase cinquenta anos, vindo a divorciar-se no final da década de oitenta. Naquela ocasião foi morar com Maria Luíza, a filha adotiva. Por questões pessoais transferiu-se para a cidade de Campo Grande, passando a residir com Maria Tereza, a filha legítima, até o dia do seu falecimento em primeiro de março de 2011.

## 1.2. Alina Paim no contexto da Literatura Brasileira

Alina Paim estréia na vida literária em outubro de 1944, portanto, contemporânea de Clarice Lispector. Seu texto encaixa-se, cronologicamente, no contexto daqueles pertencentes à Geração de 45 da Escola Modernista, porém, artisticamente, sua obra expressa com mais intensidade as características literárias da prosa de 30, contextualizada em uma fase de produção literária de luta por liberdade de expressão e, sobretudo, invocando os ideais nacionalistas e regionalistas. Na prosa, há a exploração do psicológico e dos conflitos entre o homem e a modernidade, a busca da universalidade e de uma literatura social engajada; o mergulho no realismo fantástico e o romance de reportagem passam a ser o foco principal.

A publicação do romance *Perto do Coração Selvagem*, de Clarice Lispector, em 1944, já indicava um novo caminho: o da prosa da década de 40 e 50 marcada pela exploração do campo psicológico das personagens; o urbanismo que revela a relação conflituosa entre o homem e a modernidade, que trouxe mudanças bruscas para a sociedade.

A prosa urbana seria cada vez mais explorada a partir do final dos anos 50, mostrando tanto os problemas acarretados pelo progresso quanto o do ser humano cada vez mais solitário, marginalizado, vítima de um mundo injusto, capaz de levá-lo a enfrentar a si mesmo. Como resultado, a linguagem tende à concisão e à fragmentação, rompendo, por inúmeras vezes, com a linearidade temporal e espacial, tentando descrever o fluxo do pensamento e mostrar a rapidez e os absurdos da vida na modernidade. Tudo isso acelera, nas décadas de 40 e 50, o florescimento tanto do realismo social quanto da introspecção na obra.

O Modernismo mudou a mentalidade brasileira. Em uma sociedade patriarcal e elitista, algumas “vozes”, antes silenciadas, passam a se destacar. A família sofre modificações pelo fato de a mulher ter voz perante o homem, embora com grandes restrições. O desenvolvimento industrial do país e as oportunidades crescentes animam o homem moderno em relação ao mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que o psicológico deste indivíduo sofre perdas e transformações. Talvez o chamado “homem moderno” não estivesse preparado para tantas modificações sociais, pois, além do progresso, vieram a solidão, a impossibilidade e o isolamento, portanto, problemas psicológicos.

As transformações provocadas na sociedade pela crescente industrialização, pelo rápido progresso das ciências físicas, biológicas e tecnológicas, pelo desenvolvimento psicológico; as inovações no campo da difusão e do aperfeiçoamento dos meios de comunicação deram uma feição particular à cultura do início do século XX. Ao lado do progresso material proporcionado pelo desenvolvimento científico e tecnológico, ocorreram,

entretanto, graves agitações sociais e políticas, cujos episódios marcaram profundamente o clima espiritual da época, provocando um estado geral de angústia e inquietação.

É neste contexto que Alina Paim, aos vinte e três anos, vivendo no Rio de Janeiro, escreve *Estrada da Liberdade*, iniciando a sua trajetória literária. Na tessitura do seu fazer artístico, a romancista parece unir os fios da trama aos da própria vida ao narrar a história de Marina, uma professora que leciona em uma escola pública da periferia de Salvador, e sente, a cada dia, o coração dilacerar-se ao conviver com a fome e a miséria das crianças ali matriculadas. O romance, entrelaçado de *flashbacks*, encontra-se muito próximo da realidade da escritora, que, segundo Cardoso (2007b), também viu de perto a miséria assolar seu mundo. São muitas as discussões que permeiam o real e o ficcional; a esse respeito Eliane Lopes (2001) se posiciona da seguinte forma:

As fronteiras entre ficção e verdade são consideradas cada vez mais tênues no âmbito das ciências humanas e tende-se a concordar que a obra literária não reflete a realidade: a fração do real que revela é resultado de uma reinterpretação e de uma reelaboração. Ainda que condicionada socialmente, o seu domínio é, sobretudo, estético. No entanto, a verdade que a ficção pode trazer importa mais que uma suposta “realidade” (LOPES, 2001, p.85).

Neste sentido, a escritora não seria apenas testemunha, mas também uma intérprete dos processos sociais vivenciados. No texto literário, são perceptíveis traços do cotidiano que correspondem a uma interpretação e uma reelaboração da autora revelando, muitas vezes, o que não está visível para todos.

Dentre os poucos estudos acadêmicos sobre a Literatura Sergipana produzida por mulheres, destacamos o de Ana Cardoso (2007a), voltado para a pesquisa de resgate da escritora em questão, sobre cuja produção literária ela destaca:

A escritora Alina Leite Paim também teve seus passos acertados no relógio da história da luta das mulheres, evidenciando que a participação feminina nas letras sergipanas não é tão irrelevante assim como se supõe. Sua obra rompe com esse estado de coisas em que a mulher é sempre uma célula menor, pondo em questão as relações sociais e de gênero (CARDOSO, 2007a, p. 135).

Em entrevista recentemente concedida àquela pesquisadora, por ocasião de um dos projetos do GELIC, a romancista confessou ter-se baseado em sua própria experiência para descrever suas personagens. Assim como algumas delas, Alina também conheceu a fome e a miséria da infância baiana abandonada, o que muito contribuiu para sua escrita.

### 1.2.1. Literatura e política: fios que se entrelaçam a serviço do povo

Cardoso (2007a) afirma que a obra literária de Paim é significativa e pode ser dividida em dois seguimentos: o primeiro apresenta grande teor social, característico de seu engajamento político junto ao Partido Comunista; segundo é voltado para a introspecção. O fato é que seus romances priorizam as personagens femininas, mostram a problemática da mulher em diferentes situações e, portanto, as consequências dessas no contexto social e psicológico. Reitera ainda aquela pesquisadora que:

Sua escritura se identifica pela consciência de uma tradição de predecessoras, no estabelecimento de um discurso próprio, transgressor, do ponto de vista da sociedade ocidental androcêntrica. Instaura um universo próprio à investigação, tamanho é o ímpeto das forças sociais e culturais que se entrelaçam e integram a sociedade contemporânea, ali representada, o que 'casa' com os parâmetros da crítica feminista (CARDOSO, 2009a, p.39)

*Estrada da Liberdade* já anuncia a tendência de Paim para a ficção e para as causas sociais. Nessa obra, em que o real se funde ao imaginário, publicada pela Editora Leitura, naquela época dirigida por José Barboza de Mello, ligado ao partido Comunista, somos apresentados a Marina, uma professora primária que passa a infância e adolescência interna em um convento a fim de desenvolver seus estudos. Vinda de Sergipe para a Bahia, após a morte da mãe, tem uma figura paterna distante e que é, naquele momento, sua mínima ligação com a terra natal. Divide a casa com a madrinha Edite, o padrinho Augusto e com o filho do casal, Roberto, por quem sente um carinho quase materno. Marina ministra aulas no mesmo convento em que estudou, onde passa por várias experiências que refletem em sua fase adulta, além de também trabalhar em uma escola pública da periferia, cujas alunas contrastam com as do convento. Os espaços na ficção de Paim são bastante definidos: o convento, onde a posição castradora e elitista das freiras a incomoda, e a escola pública, lugar libertário, porém sem a mínima estrutura para a educação.

Seguem-se a este romance uma série de outros, cuja temática gira em torno da desigualdade social; do amor como realização e destruição do ser humano; da exploração do homem como força de trabalho, típica da sociedade capitalista brasileira em ascensão, além daquelas em que o sujeito é levado a refletir sobre a condição humana. Suas obras possuem um tom humanitário, próprio da artista intelectual de esquerda e militante das causas feministas, o que lhe causa sérios problemas durante o regime militar no Brasil,

principalmente entre as décadas de 60 e 70. Seu comportamento remete para aquele relativo às mulheres que estão à frente do seu tempo, “Mulher politizada, Paim era amante da vida simples, irreverente, cuja luta a aproxima de Pagu, esteve quase sempre envolvida com as questões da massa, reflexo de sua militância junto ao PCB” (CARDOSO, 2007a, p. 141).

Alina Paim caminha facilmente das letras para a política, embora tenha articulado uma a outra. As idéias expressas no romance *Estrada da Liberdade* provocam efeito na crítica, e lhe proporcionam uma participação mais ativa na política. Um ano depois, levada pelo marido, a jovem ingressa no PCB, tornando-se uma autora bastante atuante, o que causou grande efeito e representatividade em sua carreira literária; além disso, oportuniza-lhe a publicação de alguns dos seus romances por editoras do partido comunista, tanto no Brasil quanto no exterior, principalmente nos países socialistas por onde cumpriu missão partidária.

Em 1947, a romancista estava incluída entre os autores que homenagearam Castro Alves em seu centenário, assinando o documento que afirma a fé patriótica e o serviço ao povo. Naquela ocasião, foi eleita segunda secretária da ABDE – Associação Brasileira de Escritores – para o biênio 1947-1948, ao lado de Manuel Bandeira, Graciliano Ramos, Orígenes Lessa e Astrojildo Pereira. Além da produção literária, suas atividades intelectuais foram importantes; entre elas, foi representante do estado da Bahia em quatro congressos da ABDE, o cargo confere-lhe a oportunidade de ir a Montevideu, em 1952, como delegada na Conferência Interamericana pela Paz e, em 1953, foi para a União Soviética e Tchecoslováquia com um grupo de intelectuais brasileiros. Sua participação efetiva na atividade cultural do PCB chega a ser notícia em várias revistas e jornais ligados ao Comunismo.

A redemocratização do Brasil em 1945, com a convocação de uma nova Assembléia Nacional Constituinte e a queda de Getúlio Vargas, vem com a imposição de novos reformismos; a partir do Ato Institucional número 9, o país é surpreendido com o movimento comunista, que está ligado às inúmeras atividades políticas. Com a saída de Carlos Prestes da prisão, um novo quadro se apresenta; ou seja, o partido comunista se torna legal e uma nova era se abre para a esquerda e para a política em geral. A sociedade vivencia um novo momento com a participação democrática de todas as suas classes sociais e a conquista de direitos, incluindo as áreas da Cultura e a Literatura.

Neste período, os autores ligados ao Partido Comunista Brasileiro criam a coleção *Romances do Povo*, dirigida por Jorge Amado, considerada como produto da política cultural do partido, seguindo a linha do realismo socialista. A coleção trabalha pela divulgação da doutrina e da educação política do PCB. Tendo sido um dos maiores empreendimentos da editora do Partido, tinha o objetivo de disseminar a estética realista social e autores

estrangeiros a preços baixos. Nesta mesma época, Alina Paim faz uma viagem ao Vale do Paraíba, custeada pelo Partido Comunista, para entrevistar grevistas do movimento ferroviário, em 1949. Dessa experiência nasceu, posteriormente, uma das obras da Literatura Brasileira de denso teor político: *A Hora Próxima*.

Um ciclo questionador da cultura é finalizado com a morte de Mário de Andrade no ano anterior. Neste contexto de intensa efervescência política, a escritora sergipana produz seu segundo romance *Simão Dias* (1949) publicado pela Livraria Editora Casa do Estudante do Brasil, com apresentação de Graciliano Ramos, incentivador da obra de Paim, que se posiciona da seguinte forma:

A estréia, recebida com louvores, jogou a moça na Literatura. Alina fez vários livros. Este deixa longe a *Estrada da Liberdade*, manifesta um valor que o trabalho da juventude apenas indicava. A autora observa, estuda com paciência, tem a honestidade rigorosa de não tratar de um assunto sem dominá-lo inteiramente. As suas personagens são criaturas que a fizeram padecer na infância ou lhe deram alguns momentos de alegria, em cidadezinhas do interior. Nenhum excesso de imaginação (PAIM, 1949, p.5).

Nesta obra, Alina Paim mostra-nos, de forma implícita, parte de sua infância e adolescência, compartilhando com os leitores suas memórias da vivência em Simão Dias, município sergipano. Por orientação do próprio Graciliano Ramos, a autora preserva o tom autobiográfico do texto, sem substituição dos nomes das personagens, aproximando o leitor do cotidiano da cidade e de seus habitantes. Sua publicação causa certo espanto para alguns membros da família da autora, pois estes viram suas vidas expostas nas páginas de um livro, que, segundo a autora, escreveu com amor, captando o ambiente, a atmosfera de sua formação intelectual e humana, além de captar aspectos da sua infância.

Em seguida, Paim publica *A Sombra do Patriarca*, pela Livraria Globo, cuja temática gira em torno do proletariado, suas angústias e sofrimento em face das exigências do mundo capitalista dotado de preconceito e baseado na divisão de classes. A narrativa destaca, principalmente, a vida no campo e a prepotência de Ramiro, senhor de engenho, em torno do qual giram as ações e personagens da narrativa.

Raquel, a sobrinha que se encontrava visitando a família, se vê diante da necessidade de passar alguns dias na fazenda por ocasião de uma enfermidade; durante os dias em que ali permaneceu observou o poder que o patriarca exercia sobre todos, principalmente sobre as mulheres da casa grande, de modo que se revolta contra tal situação. Contada em primeira

peessoa, a história da experiência de Raquel é a imagem do latifúndio que confere poder ao seu dono e subordina todos em que nele vivem. Grosso modo, *A Sombra do Patriarca* é um panorama de conflitos, em que a prepotência acaba sendo derrotada pela coesão daqueles que, um dia, reivindicam seus direitos. No entender de Cardoso,

Alina Paim constrói uma narrativa centrada na exposição dos conflitos da jovem Raquel, que motivada pelo desejo de descobrir suas raízes, se depara com um mundo tirânico, e opressor – o mundo do Pai, cujo poder está expresso no nome da propriedade em que vive: Fortaleza. Através da voz da personagem, Alina resgata uma parte da história do Nordeste da década de 30, quando se vive o *boom* das usinas de açúcar, e a mulher não tem voz ativa numa família que se rege por princípios e valores patriarcais, e que concedem ao macho o poder de vida e morte sobre os demais (2007b, p.293-294).

O romance *A Hora Próxima* coroa a posição política da autora, já iniciada na década de 40, fazendo parte também da coleção *Romances do Povo*. Novamente vemos uma narrativa que dissemina a luta proletária. *A Hora Próxima*, de considerável densidade política, vende dez mil exemplares na primeira (e única) tiragem, em 1955; seguindo a linha do realismo socialista de Jorge Amado, uma vertente de pensamento sócio-cultural que atua em várias áreas de conhecimento e que são trabalhadas pelo movimento cultural do partido Comunista.

A ação central do livro é a greve dos ferroviários da rede Mineira em 1950. A estrada da rede ferroviária, em Cruzeiro, é tomada por mulheres com o intuito de deter a locomotiva de número 437. O maquinista reluta, mas, diante da firmeza das mulheres, acaba por parar o trem que, imediatamente, tem a caldeira resfriada. A locomotiva se torna a bandeira do movimento grevista. Este romance reflete o grande momento em que a massa, desta vez protagonista, dirige e transforma as ações.

O romance *Sol do Meio-dia*, com prefácio de Jorge Amado, vencedor do prêmio Manoel Antônio de Almeida, da Associação Brasileira do Livro, em 1962, foi publicado pela Edições ABL, e nos lembra a própria trajetória da romancista. Somos apresentados a Estér, uma jovem que sai de Paripiranga, interior da Bahia, para tentar a vida no Rio de Janeiro. Vivendo em pensões coletivas, a jovem entra em contato com a população problemática, vítima das dificuldades da cidade grande. Ao prefaciá-la, Jorge Amado destaca:

Volta hoje, Alina Paim a seu público com *Sol do meio-dia*, romance já consagrado com um alto prêmio, o da Associação Brasileira do Livro, julgado já por figuras como as de Valdemar Cavalcanti, João Felício dos Santos e Plínio Bastos. Eis uma notícia excelente para os

leitores, sobretudo para os muito que têm acompanhado com constância e admiração a carreira vitoriosa da romancista. Ela atinge agora sua maturidade criadora. A menina da *Estrada da Liberdade*, que irrompeu pelo romance brasileiro em 1945 e nele impôs sua presença, soube construir seu caminho e crescer de livro para livro, para chegar à maturidade deste *Sol do meio-dia*, que será sem dúvida um dos acontecimentos literários importantes do ano. Estou certo do sucesso deste romance não só junto aos intelectuais, mas também entre o grande público, pois ele é construído com a experiência vivida e o amor ao ser humano (*Sol do meio-dia*, PAIM, 1961, p.04).

Embora Alina Paim, naquela época, tenha recebido elogios de muitos expoentes da Literatura Brasileira, sua obra foi vista de forma negativa por alguns críticos literários, devido ao seu caráter social, o que talvez a tenha deixado fora do cânone. Em *O caráter Social da Literatura Brasileira* (1970), Fabio Lucas, ao discorrer sobre as obras que tratam das questões do campo e da cidade, apresenta um julgamento patriarcal e, portanto, preconceituoso, sobre a escritora sergipana em foco. Em seu discurso, vários autores são citados, inclusive aqueles que elogiaram Paim como Graciliano Ramos e Jorge Amado, cujos textos são colocados como exemplos perfeitos da luta social. Entretanto, ao citar *Sol do meio-dia*, destacando a mulher como participante das lutas proletárias, o crítico Fábio Lucas faz severas considerações negativas não apenas em relação ao romance de Paim, mas também no tocante à participação da mulher no ramo da literatura social, destacando-o como um texto monótono e de idealismo romantizado. A esse respeito, reitera:

A mulher participante das lutas sociais aparece em *Sol do Meio-dia* (Rio, 1961), de Alina Paim. Ester, a heroína, é moça do Norte, sem família, que mora numa pensão do Rio de Janeiro. De um idealismo romântico, andarás pichando muros, em tarefa do Partido Comunista, sem perder o caráter sonhador: em vez de “Pão, Terra e Liberdade”, prefere “Pão, Terra, Amor e Liberdade”. A novela é estonteantemente monótona (LUCAS, 1970, p.91).

A trilogia de Catarina, vencedora do Prêmio Especial Walmap, por ocasião do IV Centenário do Rio de Janeiro, cujos jurados foram Adonias Filho e Otto Lara Resende, é composta pelas obras *O sino e a rosa*, uma metáfora do poder disciplinador versus a fragilidade do disciplinado, trata da infância da pequena e rebelde Catarina que fora deixada na ‘roda dos enjeitados’ de um orfanato administrado por religiosas e sua luta para encontrar uma família que a adote; *A chave do mundo*, centrado na adolescência da menina, já anuncia seu desejo de vir a ser escritora; e *O círculo*, que mostra o tempo da maturidade e do desejo profissional realizado; nele, a personagem faz intensas reflexões e embarca numa trajetória

em busca de um sentido existencial e da dignidade feminina, vencendo etapas que compõem o ‘círculo’ da vida. A trilogia, assim como *Estrada da Liberdade* e *A sombra do patriarca*, coaduna-se, indiscutivelmente, com a proposta do *Bildungsroman*. Questionada sobre o sentido desta personagem, a romancista responde:

Catarina tem uma constante: a busca do sentido da vida, a compreensão de si mesma e do que lhe acontece para melhor se integrar na vida e no convívio de seus semelhantes. Os três romances de Catarina deslizam no espaço de uma noite e de vigília. É um trabalho com muitos planos de tempo. Ao amanhecer, após longa análise, a Catarina que encara o sol é bem mais amadurecida que a Catarina que se encolheu no topo da escada, no princípio da noite. Foram violados, com certa audácia, os seus compartimentos selados (PAIM, 1944, apud MARIA; OLYNTO, 1992, p. 16).

Quanto ao romance *A sétima vez*, a autora aborda um tema bastante atual: a questão do aposentado. Alina nos apresenta o personagem Teodoro, um aposentado que sonha com a tranquilidade na velhice, mas se vê obrigado a trabalhar para criar o neto. O romance nos convida a refletir sobre a realidade social brasileira em que o idoso, quase sempre, tem que sustentar a casa com uma aposentadoria irrisória, negligenciando as questões de saúde pertinentes dessa fase da vida. Por iniciativa da falecida escritora Núbia Marques, na época Diretora Presidente da Fundação Estadual de Cultura – Fundesc, o Governo do Estado de Sergipe republica o romance em tela, em 1994, sendo este o único de fácil acesso no universo de sua obra literária.

*A correnteza*, seu último romance, publicado pela Editora Record, possui um roteiro lírico e rítmico de ação contínua e de um realismo incrível. Metaforiza a vida de uma proletária que alimenta o sonho da casa própria, uma temática que se encontra na base das discussões políticas da atualidade. No entender de Cardoso,

O romance *A correnteza*, de caráter intimista, marca o drama existencial da personagem Isabel, uma matrona de 54 anos, cujo maior sonho era possuir uma grande casa; flagrada num determinado momento da sua trajetória em que a vida parece perder o sentido, a personagem, através da regressão ao passado, desfaz-se das máscaras sociais ao entrar num processo psicológico entendido por Jung como individuação (CARDOSO, 2007a, p. 142).

Ainda sobre esse romance, o crítico literário carioca Valdemar Cavalcanti fez o seguinte comentário:

A obra constitui um painel da vida de subúrbio do Rio. Mas não é positivamente a moldura o que mais importa neste romance, embora

montada com indiscutível maestria. Importante mesmo é o quadro psicológico que Alina Paim apresenta, de extraordinária nitidez. E o leitor inteligente observe no fino do traço das figuras femininas, em particular, e veja como ela as desenha, com mãos leves e firmes, mãos como de uma Marie Laurencin que se desse ao romance (CAVALCANTI apud MARIA; OLYNTO, 1992, p. 46).

A escritora sergipana envereda também pela Literatura Infantil, cultivada por amor incondicional à educação das crianças, presente em muitas de suas obras, e por solicitação da Editora Conquista, onde publica *O Lenço encantado*, *A casa da coruja verde*, *Luzbela vestida de cigana* e *O chapéu do professor*. Segundo Rosa Gens (2009): “A escritora sergipana Alina Paim marca-se pela audácia. Audácia em abordar temas instigantes, audácia ao construir uma escrita inovadora e audácia em transitar por diferentes esferas de realização artística.” (GENS, p.47). Gens chama a atenção para o fato de haver na obra *O sino e a rosa* referências a volumes inéditos da Literatura Infantil de Paim, a saber, *Grão de ouro*, *Fonte de mel e doçura*, *A árvore e a bola*, também citados por Nelly Novais Coelho em seu *Dicionário Crítico de Escritores Brasileiros* (2001); e, como não há citações posteriores, supõe-se que tais obras não chegaram a ser publicadas.

Os ideais humanistas e socialistas de Paim encontram-se também presentes nas obras para crianças. Para Gens (2009), a palavra certa e o enredo dinâmico das obras de Paim agradam às crianças; na maioria das vezes, a trama é formada por pequenos acontecimentos, aspectos que vão sendo lapidados pela autora, de forma que o plano da realidade abre-se para o imaginário, seja ele representado por um palácio resgatado das antigas lendas, por um jerico falante ou por uma estrela que se torna vivente. De uma forma ou de outra:

Em todas as situações, predomina o respeito pelo humano e as obras aparecem como formadoras da noção de lar, de pátria e emotividade na criança. Entende-se, assim, a produção para crianças da autora em possível diálogo com os adultos, por explorar facetas do humano. Permite, também, despertar em crianças a curiosidade intelectual e uma atitude crítica face à vida, o que se traduz como uma atitude política. Não existe discurso inocente, que não remeta a ideologias, e, na Literatura Infantil e Juvenil, o texto advém de uma imbricação, que remete à socialização, à educação, e traz, muitas vezes, noções de classe, gênero e etnia. Na construção dos leitores, surgem as formulações ideológicas, que, como foi observado, encontram-se na prosa da autora (GENS, 2009, p.54).

De forma geral, Alina Paim opta pelo romance como seu grande recurso literário, usando sua imensa capacidade de observação, necessária a todo bom romancista. Suas narrativas escancaram aspectos da vida, analisados de maneira profunda, exigindo daqueles que se propõem a estudá-las uma atenção especial para reconhecer as nuances. Escreve com a naturalidade daquele que conhece profundamente a alma humana, de modo que consegue captar a sua essência; no contexto da sua Literatura, os pequenos dramas ganham proporções enormes ressaltando as relações do indivíduo para com a sociedade. “As narrativas de Paim revelam diferenças no desfecho das tensões dramáticas vividas pelas personagens femininas; mostram que a arte de tecer palavras, fios e mundos é própria da mulher” (CARDOSO, 2007a, p.142).

### **1.2.2. A redescoberta de Alina Paim no século XXI**

Pelo exposto, percebe-se que a vida de Alina Paim foi sempre de muitas lutas, não só do ponto de vista pessoal, mas também profissional. E não obstante ter produzido uma vasta obra, abordando diferentes temáticas, ela não foi reconhecida pela crítica literária. Essas rápidas referências sobre sua obra servem para mostrar quão variado é o seu universo ficcional, que está a exigir uma pesquisa minuciosa não só sobre os diferentes motivos temáticos, mas também sobre seu estilo, linguagem, e imagens que têm um enorme poder sugestivo. Na perspectiva de Cardoso (2008), os romances abrem um leque para leituras diversas, buscando interpretar o imaginário não apenas sociocultural, mas mítico-simbólico, ressaltando as imagens arcaicas que perpassam na psique humana.

A redescoberta da escritora é fruto do projeto de pesquisa coordenado pela professora Ana Cardoso, intitulado ‘*Alina Paim: resgate de uma escritora sergipana*’, desenvolvido no âmbito da Universidade Federal de Sergipe. O projeto tem envolvido alunos da graduação, vinculados à iniciação científica (PIBIC), e da Pós-Graduação em Letras da UFS (NPGL), tendo já produzido seus primeiros trabalhos, como é o caso da dissertação da aluna Daniele Barbosa de Almeida, cujo título é “Uma leitura mítico-psicológica da heroína em *A correnteza*, de Alina Paim”. Esse trabalho foi o primeiro a analisar profundamente, no campo do imaginário simbólico, um romance da autora sergipana. Além disso, encontram-se concluídos quatro trabalhos de iniciação científica (2007/2008; 2008/2009; 2009/2010) que priorizam os estudos sobre as obras *Estrada da Liberdade*; *O sino e a rosa* e *Sol do meio dia*. Destacamos também a contribuição da dissertação de Úrsula Rangel Goothzem de Albuquerque, intitulada “Docência e luta na literatura modernista: a educação feminina nos

romances *Simão Dias* e *Estrada da Liberdade*, de Alina Paim-1928-1958” (2004), vinculada à Pós-Graduação em Educação da UFS (NPGED), que investiga as normas educacionais do Brasil daquele período.

Vale ressaltar que durante quase dois anos buscou-se um contato com Alina Paim, sem sucesso. No início de 2009, para a alegria de todos que fazem parte do GELIC (Grupo de Estudos de Literatura e Cultura), foi possível um contato com a família que, gentilmente, concedeu uma entrevista com a autora. Embora debilitada fisicamente, cega e contando apenas com metade de sua capacidade auditiva, a escritora prontamente respondeu a todas as perguntas que lhe foram feitas; muitas vezes demonstrava certa alegria pela oportunidade de ‘reviver’ o passado arrancado do fundo da memória.

Porém, a luta pelo seu reconhecimento continua, quer através de publicações em livros, anais, mídia, quer em participações em eventos culturais realizados no Brasil. A intenção é torná-la conhecida, de modo que suas obras sejam lidas pelo público em geral e pela academia tanto no Brasil quanto no exterior. Pois, somente assim, a escritora, certamente, terá sua obra figurando entre aquelas produzidas pelos romancistas da geração modernista; afinal seus romances caracterizam-se pela narrativa de ações contundentes, centradas no enredo e na análise dos personagens, próprias daquela geração.

Alina Paim escreve de forma clara, mostrando a preocupação com as questões relativas ao feminino, principalmente com a formação/educação da mulher e sua constante luta por um espaço mais democrático. Através da escrita, metaforiza momentos em que os personagens vivenciam dramas sociais e, ao mesmo tempo, proporciona o ‘mágico’ encontro do autor com o povo.

### **1.2.3. Alina Paim e a função social da Literatura**

Qualquer tipo de arte implica em um processo de construção, expressão e conhecimento, com técnicas particulares, nascidas da intencionalidade do *fazer artístico* e se configura, segundo a teoria, no motivo primordial da interação do homem com o universo, com o outro e consigo mesmo.

Na Idade Média, foi papel da Arte revelar o divino, já que a idéia de beleza estava centrada exclusivamente em Deus, ou nos deuses. Em contrapartida, no Renascimento, buscou-se o ideal de perfeição humana ao mesmo tempo estético, espiritual e moral. Na Modernidade, caracterizada como a ascensão da burguesia e com o ideário do Romantismo, a

obra de arte passa a conter a destinação ideológica, porém sem perder o encantamento que lhe é peculiar.

Na atualidade, a arte se torna necessária pela vontade de superação do cotidiano, absorção do mundo e controle da realidade do homem contemporâneo. Porém, deve-se ressaltar que a obra de arte, a princípio, é representativa da classe dominante que tentava mascarar as diferenças sociais existentes. Contudo, não existe obra artística desvinculada do contexto histórico e social no qual é produzida e suas intenções. Todo fazer artístico cumpre um papel social e ético. É, por consequência, uma ideologia, podendo ou não se comprometer com o mundo referencial.

Dessa forma, podemos dizer que a Arte é social porque é influenciada pelo meio e sua história. Embora se perceba a ligação *meio/obra – obra/meio*, Antonio Candido salienta os questionamentos acerca das influências do *meio* sobre a *obra*. Ao afirmar que a Arte é produto da sociedade, o autor afirma:

A arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentidos de valores sociais. (CANDIDO, 2000, p.20)

A Arte, sendo um fato social, une-se aos valores ideológicos vigentes que o artista utiliza em suas temáticas e produz impacto ao se comunicar com o público. Por isso, a obra se completa somente no momento de interação com o público e quando seus efeitos forem sentidos por ele.

Sobre isso, Yunes e Pondé (1988) afirmam que um dos papéis da Arte na sociedade atual é a formação de um novo sujeito, de uma nova sociedade, uma nova realidade histórica e uma nova percepção de mundo. A obra literária é, dessa forma, “um objeto social; para que exista é preciso que alguém escreva e outro a leia”. (YUNES; PONDÉ, 1988, p.38)

Antonio Candido (1995) relata que a Literatura cumpre o papel de instituição social, pois usa a linguagem como forma especial de comunicação e a linguagem é uma produção social. Relata, também, que o teor social dos livros em si próprios e o efeito que a Literatura exerce sobre o leitor fazem dessa arte um poderoso instrumento de mobilização social. Em Alina Paim, parece ser exatamente esse o intuito de sua linguagem realista socialista que permeia toda a sua obra, inclusive aquelas destinadas ao público infantil: mobilizar e libertar. Principalmente a figura feminina a quem foi negado, por muitas décadas, o direito de posicionamento político. Tudo indica que nas obras de Paim esse direito é expresso através da

educação, único instrumento de conscientização do sujeito feminino. Deste modo, sua obra supre as necessidades do homem e da sociedade, o que corrobora com a idéia defendida por Candido (1995, p.16).

O escritor peruano Mário Vargas Llosa, um dos mais importantes escritores da Literatura latino-americana contemporânea, destaca no jornal Estado de São Paulo, de 11 de junho de 2006, o seguinte:

A Cultura, a Literatura, as Artes, a Filosofia, desanimalizam os seres humanos, ampliam extraordinariamente seu horizonte vital, atizam sua curiosidade, sua sensibilidade, sua fantasia, seus apetites, seus sonhos, os tornam mais porosos à amizade e ao diálogo, e melhor preparados para enfrentar a infelicidade. (LLOSA, 2006)

Para a poetisa Cecília Meireles (1972), a Literatura seria uma forma de conhecimento que apresenta, também, a função lúdica, prazerosa, e a função catártica, de purificação dos sentimentos.

A Literatura nos mostra o homem com uma veracidade que as ciências talvez não tenham. Ela é o documento espontâneo da vida em trânsito. É o depoimento vivo, autêntico. Quando um poema canta, é que nele se operou todo um processo de síntese: sua sensibilidade, sua personalidade recolheu os elementos esparsos do momento, da raça, da terra, dos contatos sociais e espirituais. Todo o complexo da vida, na receptividade ativa e criadora de um homem, pode produzir máquinas ou leis, sistemas ou canções. Mas as canções parecem que vêm muito mais diretamente da sua origem à sua forma exterior, ou, então, talvez abram mais facilmente passagem até as almas: porque elas aproximam distâncias, se compreendem as criaturas, o os povos se comunicam as suas dores e alegrias sempre semelhantes. (MEIRELES, 1972, p.39)

Uma das mais importantes funções sociais da Literatura é a conscientização. Conscientizar significa alertar, ou seja, denunciar situações de conflito, combater e debater por meio da obra literária. Uma criação literária é engajada quando faz medições de ideias. Seu engajamento é a própria conscientização que promove, a qual se define por um conjunto de atitudes que demonstram uma explícita posição política, inserindo sua produção como um veículo de um debate social. Lima Barreto, em *Os Bruzundangas*, confirma as afirmações expressando que o estudo da Literatura contribui para que possamos conhecer a nós mesmos (1990, p.9).

Em vários momentos históricos a denúncia social, por meio da Literatura, teve um papel importante no desenrolar dos fatos, é o que confirma a Literatura de escritoras como

Raquel de Queiroz e Alina Paim, além de outros escritores modernistas como Graciliano Ramos, Jorge Amado, entre outros. Paim resgata a dimensão social da Literatura em suas obras, incluindo as infantis. Sua escrita influencia o público leitor com o intuito de modificar seus pensamentos e suas formas de agir, reforçando os valores sociais e a luta pela coletividade como modelos a serem assimilados e seguidos.

Portanto, somos tentados a ressaltar o papel social existente na Literatura de Paim, principalmente no tocante à mulher ativa politicamente; sua obra apresenta modelos de comportamento que facilitam a integração da mulher na sociedade, ideia esta que corrobora com o pensamento de Lajolo e Zilberman (1999), para quem a valorização das relações sociais é o ponto chave para a transformação da leitura em prática social. Neste sentido, pode-se deduzir que através da prática da leitura o indivíduo inicia seu processo de formação moral e ética.

No capítulo seguinte será apresentado um panorama da educação da mulher na primeira metade do século XX, agenciada tanto pelos conventos e instituições religiosas quanto pelas escolas ‘para mulheres’, altamente castradoras. Evidenciaremos também a importância da profissão do magistério para a sua emancipação e construção do *Bildungs* (formação).

## CAPÍTULO 2

---

### A EDUCAÇÃO FEMININA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

---

*Depois dessas leituras, acabaram para mim as histórias de “condição humilhante da mulher”, “miséria de Eva” e outros absurdos.*

Alina Paim

#### 2.1. A educação da mulher ao longo dos tempos

A educação feminina é um processo recente na história social. Durante muitas décadas, a mulher foi retratada, de uma forma geral, em situações de dependência e subordinação perante o homem e a sociedade patriarcal. Em seus lares, recebiam orientações das outras mulheres, da família ou não, sobre o que deveriam saber para que fossem aceitas e conseguissem cumprir seu ‘destino de mulher’ (BEAUVOIR, 1976), dedicando-se assim, por muitos anos, apenas à vida privada, casamento, filhos, marido, afastando-se da educação formal e da instrução institucionalizada.

Segundo Philippe Áires (1981), a inexistência da educação feminina se deu especialmente pela exclusão da mulher do processo educativo até o século XVIII, ou seja, quase dois séculos de diferença em relação aos homens. Fora o aprendizado doméstico, a mulher não recebia nenhuma outra instrução, o que perpetuava a sua condição como gênero menor.

Esta situação muda somente a partir da segunda metade do século XVIII com o ingresso de mulheres em instituições de ensino, mesmo que religiosas, onde passam a ser rigidamente moldadas pela Igreja de acordo com o que era exigido socialmente. A partir do século XX, com as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, além do surgimento de novas necessidades para o sujeito que faz parte desta sociedade em mudança, aparece, no dualismo entre espaço público e privado, um projeto de educação feminina, sob os reflexos do progresso técnico e científico. No entanto, os primeiros projetos não visavam à instrução, mas a continuidade da educação para o lar, ou uma fuga dos descaminhos onde as mulheres poderiam cair.

No início do século XX, a educação é colocada como indispensável ao progresso social do Brasil. Com o surgimento dos colégios religiosos e algumas escolas laicas, tanto para homens quanto para mulheres, mesmo em classes distintas, o acesso das mulheres à educação

passou a ser primordial ao futuro da nação. Essa visão contribuiu para o surgimento de professoras destinadas a ensinar as meninas, o que acarreta na criação das Escolas Normais. Essa nova perspectiva em relação à educação das mulheres foi fundamental para que se processasse uma grande mudança em suas vidas: educando e sendo educadas, deixam a vida exclusivamente privada, libertando-se da ignorância, modificando, de certa forma, o cotidiano de suas vidas e, portanto, o seu ‘destino’ de mulher.

### **2.1.1. Professoras e alunas: a mulher na sala de aula**

As mulheres no Brasil vêm de um histórico de submissão e opressão, principalmente no que diz respeito à educação e inserção em ambientes urbanos. Uma das “armas” usadas por estas mulheres para garantir o início de sua emancipação perante a sociedade foi, sem dúvida, a educação.

Como sempre existiu o discurso social da necessidade de se construir uma imagem de um país que se afastasse dos moldes coloniais, já ultrapassados, e incultos perante outros países, como os da Europa, algumas mudanças, mesmo que primárias, foram adotadas para sanar esta deficiência ao longo dos séculos, principalmente final do século XIX e início do século XX. Entretanto, por trás destas ‘mudanças’ ainda permaneciam os mesmos homens e grupos sociais dominantes, o que garantia que tais classes permanecessem no poder. Porém, outras estratégias também foram colocadas em prática, no caso das mulheres, para que as transformações acontecessem.

O discurso sobre a relevância da educação na modernização do país já existia desde o início do século XIX. Porém, a partir da segunda metade deste mesmo século, destacaram-se as críticas evidenciando a insuficiência e as falhas da educação; bem como a rara participação da mulher neste processo, o que muito incomodava a sociedade, pois o Brasil estava prestes a entrar no século XX e a população permanecia analfabeta e inculta.

Vale destacar que na primeira metade do século XIX foram estabelecidas escolas primárias que se espalharam por todo o país. Porém, a prática estava bem distante da teoria. Importava que todos soubessem ler, escrever e realizar as quatro operações. Mas até que ponto este tipo de educação formaria cidadãos conscientes? Ou preparados para reivindicar seus direitos? Até que ponto esta educação básica promoveria a transformação social? Em uma sociedade capitalista, em que o poder estaria centralizado nas mãos daqueles que detêm o dinheiro, mulheres, crianças e os desfavorecidos eram silenciados e não opinavam ou não eram ouvidos pela sociedade da qual faziam parte.

No entanto, algumas escolas existiam, mesmo que somente para meninos e poucas meninas. Em sua totalidade eram instituições fundadas por congregações religiosas, masculinas ou femininas, ou escolas mantidas por leigos, com homens como professores para meninos e poucas senhoras para ensinar as meninas. Os professores e professoras deveriam ser cidadãos de moral e conduta inabaladas, suas vidas e suas famílias deveriam ser bem vistas na comunidade, como também suas casas ambientes decentes, já que a eles eram confiadas as crianças que construiriam o futuro do país. O trabalho de professores e professoras não era o mesmo e tinham objetivos bem diferentes e bem definidos. Os saberes básicos, ou seja, saber contar, ler, escrever e a doutrina cristã, eram extensivos tanto aos alunos quanto às alunas. No entanto, para os meninos ensinavam-se geometria e estudos técnicos, e para as meninas, prendas do lar.

Ao ser regulamentado o ensino das pedagogias, que acabou por se tornar o único nível alcançado pelas mulheres ao chegarem ao máximo da educação, pregava que seriam nomeadas professoras aquelas mulheres que se tornassem dignas para o ofício, por sua decência e honestidade, como também suas habilidades para as prendas domésticas. É importante ressaltar que, apesar de colocar salários-base iguais, a distinção das disciplinas a serem ensinadas acabava por diferenciar a remuneração entre a classe de professores e professoras. A diferença no ensino também prejudicava as alunas que acabavam por não ser bem remuneradas ou reconhecidas em uma futura profissão; afinal não tinham os mesmos conhecimentos que um homem. A educação de meninos e meninas não era um fenômeno homogêneo dentro da sociedade. As distinções de classe, raça, gênero e cultura tinham uma fundamental importância que resultava na determinação das formas de educação usadas para transformar as crianças, meninos e meninas, em cidadãos.

Não menos importante era a questão religiosa, que esteve sempre ligada ao aspecto financeiro, já que, para adentrar como aluno ou aluna em uma destas instituições ligadas a congregações religiosas, era bastante dispendioso para as famílias. Este fato terminava também por distinguir a posição educacional dos profissionais de ensino.

Para alguns grupos sociais, a educação funcionava como uma ação filantrópica, como por exemplo, os orfanatos, mas nestes também era constante a ligação com a Igreja. Algumas instituições religiosas se especializavam na educação de meninas órfãs, com o principal intuito de preservá-las da falta de moral e mantê-las longe dos maus atos, além de doutriná-las religiosamente. Sem esquecer, é claro, de sempre prepará-las para a vida destinada à mulher, isto é, ou escolhiam o casamento e filhos, ou a vida como religiosa.

Porém, no início do século XX, muitas mulheres já apresentavam um comportamento politizado, o que as fazia refletir sobre a situação em que se encontravam. Assim, algumas trabalhadoras organizadas politicamente, com o advento do Comunismo, também se preocuparam com a educação, colocando-a em prática, de modo que lutaram para que fossem construídas escolas voltadas especialmente para a educação feminina desde a infância. Nos manifestos, jornais e discursos ficava clara a mensagem de que a educação seria a única forma de libertação, autonomia e transformação para todos, e principalmente para as mulheres, que já vinham de um histórico de opressão e privação do convívio social.

Através da imprensa e de encontros, geralmente escondidos, homens e mulheres discutiam e trabalhavam em prol de uma transformação social da educação feminina e sua participação na luta de classes, já que eram elas, as mulheres, muito influentes perante as famílias. Mas para que esta transformação fosse colocada em prática, seria primordial que a figura feminina fosse instruída e soubesse perfeitamente ocupar seu lugar participativo na sociedade.

Para as famílias privilegiadas, a educação feminina, além de contar com o ensino da leitura, escrita e matemática básica, também contava com francês e piano, que geralmente eram ensinados em casa por professoras particulares de boa reputação ou em escolas religiosas. Habilidades culinárias e de costura, como também habilidades para lidar com criados e a administração da casa, faziam parte da educação destas moças favorecidas financeiramente. Também eram instruídas de como serem companheiras agradáveis para seus maridos e de como se apresentarem socialmente. Cuidar da casa e da família era o ‘destino de mulher’ (BEAUVOIR, 1976) e para isto eram preparadas.

Eram várias as formas de educação voltadas para as mulheres, mas sempre mantendo o foco no casamento. Tais formas também estavam atreladas às distinções sociais e culturais. De acordo com estes aspectos, o discurso pedagógico ganhava força e era aplicado em diversos grupos com o intuito de educar suas mulheres, mas nem sempre instruí-las. Isto é, dava-se mais importância à formação moral, caráter e à instrução mínima para se apresentarem socialmente. Não havia o interesse de nenhum grupo social no sentido de instruir as mulheres, pois a sociedade patriarcal entendia não ser necessário torná-las informadas, já que seu fim seria sempre o mesmo: ser esposa e mãe e, para isso, bastavam-lhe apenas princípios. Necessitava ser, antes de qualquer característica, boa mãe, já que dependeria também dela a perpetuação e a educação dos filhos para que se gerassem bons resultados nas gerações futuras. A educação feminina não se justificava pela instrução, mas pela função social imposta à figura da mulher.

Ainda que a educação feminina representasse um salto positivo para o posicionamento da mulher, sua realização ainda perpetuava o ‘destino de mulher’ a que sempre esteve sujeita, como estabelece a primeira lei de instituições públicas brasileiras, de 1827:

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas. (Lei de Instrução Pública, 1827, apud Lopes, 1991, p.26).

O final do século XIX e início do século XX indicavam a necessidade de educação feminina, ligada às mudanças da sociedade e à construção da cidadania. A preocupação em unir a idéia do trabalho ao crescimento do país levou a sociedade a legitimar a posição das mulheres, principalmente daquelas das camadas mais populares. Elas deveriam se manter como figuras ordenadoras das vidas dos homens e formar novos cidadãos do país, mantendo-se longe da agitação dos ambientes urbanos.

Para a maioria, a educação feminina não poderia ser constituída longe da formação católica, que se tornou a chave para qualquer projeto educativo. Ainda que, desde a formalização da República, Igreja e Estado fossem separados, a moral religiosa ainda era dominante e colocava a mulher entre o bem e o mal, entre Eva e Maria. A distinção entre esses dois arquétipos aponta uma falta de escolha, já que se esperava que as meninas elegessem a imagem de Maria, símbolo de pureza e meiguice. Aquelas que, mesmo que raramente, escolhessem o modelo contrário eram excluídas da sociedade, ou seja, acabavam por serem anuladas enquanto cidadãs. O modelo da Virgem Maria, que traz em si a imagem da missão da maternidade e da pureza da mulher, não combinava com a instrução. Esse era o ideal feminino perfeito para a educação dos filhos. (ALMEIDA, 1998, p.17-18). Dessa maneira, a religião passa a ser um aspecto marcante na formação da mulher-professora.

A religião sempre foi decisiva na definição de padrões comportamentais femininos. O Catolicismo, ao impor às mulheres a imagem da Virgem e Mãe, arquétipos ineludivelmente dicotômicos [...] tem contribuído para as imposições de origem cultural e religiosa que, ao longo dos séculos, colocaram as mulheres na crônica do martirologio da Humanidade [...] Nesse sentido, a ideologia religiosa pode tanto deformar a realidade quanto solidificar idéias que são veiculadas pela cultura. Isso gera diferentes comportamentos humanos [...] (ALMEIDA, 2006, p.73).

Para alguns estudiosos, baseados nas idéias positivistas e cientificistas, justifica-se o ensino feminino que, ligado à maternidade, reconhece as novidades da ciência. Tornava-se necessário que a mulher incorporasse as novas ideias de uma nova sociedade. Após a virada do século, novas disciplinas passaram a integrar os cursos de escolas voltadas para meninas. Eram novos conhecimentos em velhos métodos e objetivos dentro do que se conhecia e aplicava como educação feminina.

## **2.2. O magistério como espaço de trabalho para as mulheres**

Os problemas da educação feminina estiveram sempre relacionados à falta de professores e professoras qualificados e que atendessem às necessidades sociais. As escolas preparatórias eram fundamentais para a formação de tais profissionais, de modo que, no século XIX, foram criadas as escolas normais a fim de resolver, pelo menos em parte, tal situação.

Essas escolas, criadas para homens e mulheres, traziam em seus regimentos que os meninos e meninas deveriam estudar em classes separadas, ou, até mesmo, em turnos separados. No Brasil, como em outros países, a atividade docente foi iniciada por homens que, em sua maioria, eram religiosos. Após a era da educação religiosa, a docência permaneceu nas mãos dos homens que se estabeleciam por conta própria. Mas com a inserção das mulheres como alunas nestas instituições, precisava-se de mulheres para ministrar as aulas. Este cargo deveria ser ocupado por uma mulher honesta e de boa reputação, segundo os moldes da sociedade patriarcal.

A criação das escolas normais tinha o objetivo de criar professores e professoras que atendessem à demanda de novos alunos e alunas e a quantidade de novas instituições de ensino. Porém, ao longo de suas primeiras décadas, as escolas normais acabaram por receber e formar mais mulheres que homens. Este fato resultou em uma *feminização do magistério* (LOURO, 2000, p.458), fato que não era exclusivo do Brasil e também resultante da urbanização e da industrialização que levava os homens para profissões que atendessem a demanda dos novos postos de trabalho. A evolução do comércio, da circulação de periódicos e da urbanização criou um novo sujeito social, isto é, um sujeito com novas necessidades e anseios, todos ligados à nova sociedade em transformação.

Mesmo assim, o processo de ‘feminização’ docente não se desenvolveu sem críticas. Este fenômeno causou polêmica, pois, para muitos, era um problema entregar a educação de seus filhos a mulheres despreparadas; além disso, o simples fato de serem mulheres,

consideradas um gênero menor e de pouca capacidade intelectual, não conseguiriam formar cidadãos para o futuro do país.

Outros ramos da sociedade tinham opiniões diferentes sobre este fenômeno, defendiam que a mulher, por natureza, já tinha a capacidade e a vocação para tratar de crianças; portanto, era a figura perfeita para a tarefa de educar. Como seu destino era ser mãe, pensar no magistério em suas mãos era como uma extensão da maternidade (LOURO, 2000, p.450). Os alunos eram vistos como filhos, o que acabaria, em alguns casos, substituindo a necessidade de ter seus próprios filhos e muitas professoras permaneciam solteiras. O magistério não anulava nem afastava as mulheres de sua função social, ao contrário, contribuía para a sua ampliação. A docência acaba por ser uma vocação, uma ramificação do destino de mulher, o que colabora para sua baixa remuneração e menor importância enquanto classe trabalhadora.

O fenômeno da ‘feminização’ afastou os homens da sala de aula enquanto docentes para que se dedicassem às profissões mais rentáveis, fato que legitimava a permanência das mulheres nas escolas como uma pequena ampliação de seus espaços sociais. Desta forma, o magistério passa a ser encarado como *coisa de mulher*, o que vai ser perpetuado também com a tradição religiosa, que compara a docência com o sacerdócio. Tudo colaborava para que a imagem da professora dócil e devotada se estabelecesse e dificultasse as discussões sobre salários dignos e condições de trabalho, mas não as impediu totalmente. (ALMEIDA, 1998, p.64-65)

A *feminização do magistério* também pode ser vista como mais uma forma de controle do Estado sobre a atividade docente e também sobre a mulher, já que este determinava desde o conteúdo aos salários, o que tirava a autonomia das instituições. Porém, a perda da autonomia não é consequência da presença maciça das mulheres nas escolas (LOURO, 2000, p.451).

O grande número de mulheres em relação ao número de homens exercendo o magistério contribuiu para levar as professoras também para salas de aula masculinas. Muitos recursos para evitar problemas relacionados à sexualidade foram lançados, o que mantinha o magistério em constante vigilância. Para Jane Soares de Almeida,

Durante muito tempo a profissão de professora foi praticamente a única em que as mulheres puderam ter o direito de exercer um trabalho digno e conseguir uma inserção no espaço público, dado que os demais campos profissionais lhes foram vedados. O fato de não ingressarem nas demais profissões, acessíveis somente ao segmento masculino, e a aceitação do magistério, aureolado pelos atributos de missão, vocação e continuidade daquilo que era realizado no lar, fizeram que a profissão rapidamente se feminizasse (ALMEIDA, 1998, p.23).

Considerada como frágil, a figura feminina era controlada e vigiada constantemente. As atividades que fossem realizadas fora do espaço doméstico eram entendidas como perigosas para a reputação das mulheres, mesmo para aquelas com baixo poder aquisitivo e que trabalhavam por necessidade. Esta última, considerada uma fatalidade na vida de jovens que trabalhavam no comércio, fábricas e também as professoras. Mesmo que necessário, o trabalho feminino remunerado era uma ameaça ao *ser mulher* e por isso deveria ser exercido sem afastá-la de suas obrigações sociais. Olhando por este ângulo, o magistério se tornaria o trabalho perfeito para a figura feminina. As normalistas, como eram chamadas as estudantes da escola normal, que almejavam a profissão por necessidade ou vontade de alcançar a instrução, também eram alvos de cuidados para que não se afastassem de sua feminilidade, ou seja, do desejo de ser mãe e esposa.

Neste contexto, constitui-se para a mulher a noção de trabalho temporário, isto é, enquanto não encontrava um bom casamento, sua verdadeira vocação, ela poderia exercer tal função, ou era uma opção para as *solteironas* e viúvas, o que também colaborou para a baixa remuneração, já que era uma situação provisória ou remediadora. O homem era o grande responsável pelo sustento da família e o trabalho externo era o marco de sua masculinidade.

O magistério torna-se então o trabalho indicado para as mulheres. Geralmente feito em apenas um turno, o que não prejudicaria as atividades domésticas, pois manteria a mulher por pouco tempo em espaços urbanos, o que justificaria o salário, já que sua renda era um complemento da renda familiar. Porém, em algumas famílias, principalmente da periferia, a renda destas trabalhadoras era indispensável.

Cumprir o papel social de mulher e profissionalizar-se gerou uma incompatibilidade social que persistiu por décadas e ainda ecoa até os dias de hoje. Desde o século XIX, a vida doméstica feminina era cultuada como uma exaltação à feminilidade e era a única ligação da mulher com a sociedade, além de estabelecer sua ordem com papéis bem definidos.

Vários setores da sociedade, principalmente a Igreja, colocaram na figura feminina e na educação a responsabilidade pela manutenção do país e da família. Algumas correntes psicológicas também colocaram como essencial para o desenvolvimento dos filhos o acompanhamento direto da mãe, o que colaborou com os ideais da sociedade patriarcal. A única carreira considerada segura para as mulheres era a de mãe e esposa e tudo aquilo que a afastasse deste propósito era considerado uma transgressão às normas.

A atividade do magistério, entre outras, ao feminizar-se, acabou adquirindo características consideradas femininas, como cuidado, sensibilidade, entre outras. Todas estas atividades destinadas à mulher acabavam por ter ligações também com a Igreja e a

maternidade: professoras, enfermeiras e religiosas. As características femininas estabelecidas pela sociedade tinham o intuito de produzir profissionais que obedecessem às regras e parâmetros impostos: as mulheres tanto eram disciplinadoras quanto disciplinadas.

### **2.3. Educação e Religião: aspectos da ‘construção’ da professora**

Após a “determinação” de algumas profissões para as mulheres, sendo o magistério a principal delas, as chamadas escolas normais ficaram repletas de moças. Tudo, desde o currículo escolar até os uniformes, era pensado para que se construísse a figura da professora. As instituições de ensino e a sociedade colocavam nas mãos destas profissionais a responsabilidade da educação de um país, e se utilizavam de dispositivos para que sua missão fosse ensinar e moldar as jovens de acordo com os propósitos da classe do magistério. A formação de professoras termina por feminizar-se.

Todo o processo educacional das escolas normais era pensado para construir e perpetuar um sistema de valores patriarcais sempre vigiados pela sociedade, principalmente pela Igreja e pelo Estado. Implantadas, a princípio, nas principais capitais do país, as escolas normais tinham uma especificidade: propiciar às normalistas o prestígio social nunca adquirido pelas mulheres, principalmente àquelas que estavam inseridas no mercado de trabalho. Mas nem por isso eram bem remuneradas, ou sequer possuíam seus salários equiparados aos dos homens, ou deixavam de ser cobradas com relação ao ‘destino de mulher’, ou seja, o casamento e a maternidade. O cotidiano dentro dessas escolas de formação era vigiado e controlado. Porém, as instituições responsáveis pela formação de professoras eram distintas: havia escolas normais, colégios normais religiosos, muito comuns, internatos particulares, cursos em cidade do interior do país e algumas escolas laicas. Dessa forma, as moças que frequentavam tais cursos também tinham origens diferentes, social, cultural e financeiramente. Assim, torna-se difícil uma caracterização universal para as normalistas do início do século XX.

Muitas normas foram criadas para a formação dessas jovens professoras, além de símbolos e ritos que marcavam sua “transformação” em profissional do magistério. O crucifixo era presente nas salas de aula para lembrar a presença frequente da Igreja, mesmo nas escolas laicas e particulares. As jovens tinham aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia Nacional, História do Brasil, Religião, além de Pedagogia, Economia Doméstica, Trabalhos Manuais, Higiene, entre outros conhecimentos para a vida doméstica. Durante algum tempo, principalmente com as mudanças políticas na primeira metade do século XX, os

programas das escolas normais sofreram muitas alterações que auxiliavam na instrução da mulher, sempre marcados pela vontade do Estado e da Igreja. Mesmo assim, percebe-se que muitas mudanças atendiam a uma sociedade em constante transformação, tendo como resultado pretendido a formação de um indivíduo que pudesse se autogovernar e cumprir perfeitamente com os papéis sociais.

As mudanças e a modernização ocorridas no currículo da formação das professoras, aliadas às características próprias das mulheres, geravam um ambiente facilitador para o aprendizado, o que seria importante tanto para a educação nas escolas quanto para a educação no lar, ou seja, tanto para a professora quanto para a mãe, o que incentivava a presença e a permanência das mulheres nos cursos de magistério. Ao incorporarem conhecimentos para a vida doméstica, os cursos não só contribuíam para a formação de professoras como também de esposas e donas de casa exemplares.

A administração do lar era matéria recorrente em todos os tipos de escolas normais, das religiosas às laicas, o que funde de vez a vida doméstica com a vida escolar. O processo de escolarização doméstica não era uma simples transferência, mas uma renovação apoiada em conhecimentos científicos, antes privilégio somente dos homens, dando assim uma caracterização didática para as prendas domésticas. A esse respeito Guaracira Louro destaca que:

A escola parecia desenvolver um movimento ambíguo: de um lado, promovia uma espécie de ruptura com o ensino desenvolvido no lar, pois de algum modo se colocava como mais capaz ou com maior legitimidade para ministrar os conhecimentos exigidos para a mulher moderna; de outro, promovia, através de vários meios, sua ligação com a casa, na medida em que cercava a formação docente de referências à maternidade e ao afeto. A escola adquiria, também, o caráter da casa idealizada, ou seja, era apresentada como um espaço afastado dos conflitos e desarmonias do mundo exterior, um local limpo e cuidado. A proposta era que o espaço se voltasse para dentro de si mesmo, mantendo-se alheio às discussões de ordem política, religiosa etc. Apontava-se que a polêmica e a discussão eram contra a natureza feminina (LOURO, 2000, p.458).

Mesmo sob esta ótica, a educação ainda parecia ser a única alternativa para a ruptura das mulheres com aquilo que lhes era imposto pela sociedade, visando fazê-las cumprir o ‘destino de mulher’.

As instituições de ensino, quando dirigidas por mulheres, sejam elas leigas ou religiosas, acabavam por assumir um papel de lar, e essas dirigentes, o papel de *mãe superior* (LOURO, 2000, p.458), atentas a todos os aspectos da educação das jovens. Quando dirigidas

por homens, geralmente escolas públicas, retomavam o modelo do lar, ou seja, um homem no poder estabelecendo as regras a serem seguidas por mulheres e crianças. As mulheres permaneciam nas salas de aula lidando diretamente com o ensino das crianças e das normalistas, enquanto os homens controlavam o sistema. Estes representavam a instância superior e sua presença era apenas recorrida em momentos de maior firmeza e decisão, o que não era algo considerado natural da mulher.

Ao começarem a assumir o papel de dirigentes de instituições de ensino, de certa forma, essas mulheres estavam rompendo com o estabelecido, mesmo que a mando de um poder superior, geralmente masculino. Essas primeiras dirigentes imprimiram suas marcas pessoais, sejam elas positivas ou negativas, em suas gestões, o que muitas vezes servia de exemplo para alunas e professoras.

Algumas instituições mais antigas controlavam as relações entre dirigentes, professores/professoras e alunos/alunas, principalmente com relação à sexualidade, fator que, segundo as normas de moral e bons costumes, poderia prejudicar o processo de ensino. Para tanto, muitos temas eram evitados em sala de aula e a normatização do ensino tornava-se cada vez mais acirrada. Em relação a esta última, vale destacar que exames públicos, premiações e notas de aplicação eram alguns dos dispositivos usados para alcançá-la, de modo a construir uma atitude ética e estética entre os envolvidos no processo educacional. Uniformes escondiam os corpos das alunas e era exigida uma postura ética e sóbria. O mesmo ocorria em relação às professoras, que, entendidas como ‘modelo’ para suas alunas, não podiam comentar sobre aspectos de suas vidas pessoais.

Um grande investimento político e intelectual era dispensado para construir a imagem das professoras e das normalistas, com o único objetivo de construir também a imagem imaculada do magistério. Porém, muitas vezes, este excesso de normatização causava um resultado contrário, ou seja, muitas jovens transgrediam o estabelecido e se transformavam na resistência ao sistema. Fora das escolas, a maioria das jovens ainda se autogovernaria aos moldes das instituições, incorporando os interesses do Governo, da Igreja e da sociedade. Vejamos a posição de Almeida a esse respeito

As expectativas sobre a conduta feminina, as doutrinações religiosas, as implicações na sexualidade, o controle da feminilidade e as normatizações sociais, aliadas às exigências de casamento religioso, o batismo dos filhos, e a confissão dos pecados, significavam também a exacerbada vigilância do corpo e da alma das mulheres. Os limites urbanos, com seus olhos vigilantes, impuseram costumes distintos e mantiveram hábitos severos e, guardadas zelosamente por pais, irmãos e maridos, não poderiam, senão por meio da educação, ter condições de

comandar suas vidas e se inserirem no espaço público. (ALMEIDA, 2006, p.75)

A formação moral, seguida sempre da formação religiosa, era confirmada pela boa conduta e os bons costumes das professoras e futuras professoras. Para garantir que as normalistas fossem futuramente professoras capazes de atender às normas sociais, algumas instituições requeriam dos padres atestados de boa conduta. Tal exigência somente comprova que a ligação entre educação e religião, quase que exclusivamente a católica, era altamente valorizada e perpetuada pelo sistema, ligação esta que se estendeu por muitas décadas, principalmente na primeira metade do século XX.

A repressão, como a censura de livros e temas em sala de aula, era frequente e servia como um dos artifícios do sistema para regulamentar a educação feminina. As obras, literárias ou não, estudadas dentro dessas instituições passavam por uma forte censura segundo a moralidade da época. Neste sentido, as obras consideradas nocivas à formação e à espiritualidade das moças eram censuradas; prezavam pelo que as instituições chamavam de valores intelectuais e não a moda da época. Diversos autores, nacionais e estrangeiros, foram excluídos dos estudos de muitas instituições; porém, entre as moças, eram os livros mais lidos no interior dos quartos, quase sempre escondidos em baús e escrivaninhas, protegidos dos olhares, principalmente, das freiras das escolas dos conventos.

Dessa forma, a profissão de professora e a sua formação se mantinham ligadas às origens religiosas. Mesmo após o processo de *laicização* das escolas, o trato entre docentes e discentes continuava a acontecer de um modo especial, como clero e leigo e com os respectivos papéis de controlador e controlado. Sem dúvida, a obrigação de ser melhor que qualquer pessoa comum era uma carga bastante pesada para as professoras, além do fato de ser mulher em uma sociedade falocêntrica. Para ser um modelo dentro do magistério, controlavam desejos e vontades inerentes ao ser humano. Escondiam suas falhas, controlavam seus gestos e atitudes, sempre vigiados.

Com a feminização do magistério, as ditas características femininas são absorvidas pela tradição religiosa da atividade docente. A professora é o retrato da *mãe espiritual*. Ao assumir este papel ela renega outros, perpetuando sua missão e se colocando como exemplo de mãe bondosa e de ser espiritual, portanto, não lhe são permitidos defeitos de conduta, como se vê representado neste fragmento da *Oração do Mestre*, escrita por Gabriela Mistral:

Senhor! Tu que me ensinaste, perdoo que eu ensine e que tenha o nome de mestre que tiveste na Terra. Dá-me o amor exclusivo de minha escola: que mesmo a ânsia da beleza não seja capaz de roubar-me a ternura de todos

instantes. [...] Dá-me que eu seja mais mãe do que as mães, para poder amar e defender, como as mães, o que não é carne da minha carne. Dá que eu alcance fazer de uma das minhas discípulas o verso perfeito e deixar gravada na sua alma a minha mais penetrante melodia, que assim há de cantar, quando meus lábios não cantarem mais [...]. (LOURO, 2000, p. 463).

### **2.3.1. A história da educação feminina e sua ligação com o magistério**

Ao longo da história da humanidade, a educação da mulher sempre foi tratada e concebida de formas diferentes da educação destinada aos homens. Geralmente, além de serem colocadas em segundo plano, as mulheres, durante décadas, foram aconselhadas, ou obrigadas, a não ultrapassarem as fronteiras do lar e se manterem distantes da questão do saber, já que o conhecimento implica em poder. Este quadro cruel, aos poucos, foi-se modificando com o acesso feminino à educação formal, embora não se tenha ainda atingido a igualdade absoluta socialmente entre os gêneros.

A partir de alguns estudos sobre a educação no Brasil, podemos observar aspectos referentes à educação e profissionalização da mulher, principalmente com a criação das escolas normais. No período colonial, por exemplo, a exploração era a base da economia brasileira. Na sociedade daquela época, a educação não era prioridade para a aquisição de bens de valores, ou seja, não era considerada um bem de valor econômico ou social. Apenas ganha certa notoriedade quando a Coroa sente a necessidade de dominar os índios através da língua e da fé. Assim, a educação surge como um instrumento de aculturação realizado pelo processo de catequização dos índios e filhos de colonos brancos nascidos no Brasil, com a finalidade de expandir o Cristianismo na sociedade que se formava.

Os primeiros colégios do país foram criados e comandados por jesuítas. Eram escolas primárias que se ocupavam da formação das crianças do sexo masculino. Naquela época, as mulheres eram ensinadas e evangelizadas em capelas ou igrejas, o que já anunciava uma tímida participação na esfera pública. A saída do lar foi uma oportunidade de libertação da figura do homem/marido, que também dominava os filhos. Segundo Arendt (1995, p.36), “o chefe da casa imperava com poderes inconstantes e despóticos”, e formava um quadro que contribuía para a inferiorização da mulher e seu distanciamento da vida social.

A formação européia e cristã dos colonizadores contribuiu sobremaneira para que o restrito número de mulheres brancas permanecesse no interior dos lares, assegurando uma tradição colonial que as afastava do entendimento do mundo; analfabetas, não tinham autonomia nem expressão perante o grupo. Segundo Azevedo:

A situação tradicional em que as colocaram os costumes e as leis, a ausência de vida social e mundana e a falta quase absoluta de instrução [...] davam-lhes esta timidez, reservas habituais que as faziam corar ao serem surpreendidas por estranhos ou as deixavam desconcertadas diante de hóspedes e forasteiros (AZEVEDO, 1969, p.512).

A Igreja apoiava a ideia da reclusão da mulher e ignorava a libertinagem dos senhores com escravas e prostitutas. E era conveniente que este *status quo* não se alterasse para que a ordem familiar também não fosse modificada. Não se poderia alterar a vida das mulheres para que, com suas privações e obediência, alcançassem a salvação.

O Estado também contribuiu para a perpetuação deste modo de vida feminino, que esboçava a mentalidade da época. Isto é, tanto a autoridade do homem/marido, quanto os dogmas religiosos e o governo faziam parte da estrutura de dominação da mulher e do impedimento de sua liberdade de expressão. Dessa forma, seu mundo limitava-se ao espaço doméstico e, por consequência, seu processo de aprendizagem se detinha às atividades também domésticas. Segundo Saffioti (1969, p.189): “O ideal de educação feminina limitava-se exclusivamente às prendas domésticas”.

Para Irede Cardoso (1981, p.18), nos séculos XVI e XVII, em algumas partes do Brasil, as mulheres tinham contato apenas com índios, crianças e outras mulheres. Dessa forma, não aprendiam a falar ou escrever corretamente a Língua Portuguesa; caso precisassem assinar documentos oficiais, o local da assinatura era preenchido pela expressão ‘por ser mulher’ o que justificava o seu analfabetismo.

Dentre as primeiras instituições de instrução feminina no país destacam-se os conventos. A Bahia, por ser um dos locais mais desenvolvidos do nordeste brasileiro, era o único local voltado para a educação feminina; famílias mais favorecidas enviavam suas filhas, algumas a partir dos nove anos, com a justificativa de serem poucas as casas de educação para meninas. Com esta atitude pretendiam evitar os casamentos com oficiais ou com aventureiros. Nesses conventos, as moças aprendiam música e canto, além dos trabalhos domésticos. As professoras eram escassas e pouco preparadas para o ensino, o que levou às freiras a responsabilidade pela educação das internas. Porém, eram escassas as contribuições para a instrução e emancipação femininas, já que priorizavam a conversação religiosa.

Salvador cresceu como cidade importante no contexto sociocultural e educacional. Centro religioso importante, a cidade se destacou como o primeiro bispado da colônia portuguesa na América. Desde sempre, a forte presença da Igreja se materializava nos

edifícios e nas ordens religiosas envolvidas com a missão de catequizar, educar, doutrinar e propagar a fé cristã, a qualquer preço. Já no século XVII, a cidade possuía um número considerável de casas religiosas, como jesuítas, beneditinos, franciscanos e carmelitas que tinham grande influência junto à população e funcionava como um elo entre a Europa e a América. Porém, naquela época, ainda não contava com uma instituição exclusiva para a educação feminina, já que enclausurar mulheres em colégios internos religiosos impedia o processo colonizador, isto é, impedia os casamentos e, conseqüentemente, os nascimentos necessários para a povoação. Todavia, a classe burguesa, detentora de poder e de grandes latifúndios, exigia a criação de locais para a reclusão e educação de suas moças, já que muitas famílias enviavam suas filhas para conventos na Europa. (FERREIRA, 2006, p.62-63)

No fim do século XVII e início do século XVIII, essa necessidade de locais para a educação feminina torna-se mais incisiva, já que a crise econômica do açúcar atinge a classe dos senhores de engenho dificultando o envio de suas filhas a conventos europeus devido aos altos custos. Enviar as filhas a essas instituições evitava que elas se casassem com homens de situação financeira inferior ou gastassem com altos dotes em um casamento conveniente. O enclausuramento também evitava o que era chamado de impulsos da carne, ou seja, as paixões pelos jovens, locais ou europeus, que colonizavam a cidade.

Inicialmente, os conventos baianos eram apenas casas de reclusão para a educação, sem necessariamente serem feitos os votos religiosos, daí a posterior criação dos colégios dentro dos conventos sob a responsabilidade das freiras. A primeira instituição nesses moldes ergue-se em Salvador em 1677 - o convento de Santa Clara do Desterro, e em 1739 é fundado o Convento da Soledade, o terceiro maior convento em número de professores e para onde eram mandadas muitas sergipanas (MOTT, 2008, p.33-34). Essas instituições iniciam a cultura do processo educacional feminino realizado por religiosas e, depois do Convento da Soledade, vários outros surgiram ao longo dos séculos, fazendo com que, já no século XVIII, Salvador fosse o grande centro de educação feminina religiosa, e recebendo moças de vários outros estados brasileiros, principalmente de Alagoas e Sergipe.

É visível a proposta educacional de afastamento do mundo profano onde, muitas vezes, as reclusas não estavam ali por sua própria vontade, mas, ou por imposição familiar ou pela falta de um responsável pela sua educação, assim como as como órfãs, fazendo, portanto, parte de um projeto moralizador da Igreja e da sociedade da época. As mulheres foram objeto do controle social, já que eram consideradas facilmente influenciáveis e perigosas. Percebe-se que a internação em escolas de conventos se dá pelo cuidado da família com a formação espiritual e moral da filha, transferindo o papel materno para as mães, verdadeiras mães.

Ali, as internas teriam a formação adequada à sua sexualidade, seguiam aprimorando o seu lado maternal, recebendo a formação religiosa necessária ao fortalecimento do seu caráter, além do domínio dos conhecimentos escolares considerados necessários, como ler, escrever, contar, tomando sempre o cuidado para que o trabalho educacional não fosse maculado.

Apesar do afastamento do mundo exterior, as internas sempre tentavam manter contato com a vida externa. Comunicavam entre si e com as servas, (além dos limites permitidos) trocavam experiências, cartas, com as jovens recém chegadas, e, principalmente, tinham acesso a livros considerados proibidos, o que não era bem visto pelas religiosas.

Frente à ameaça do despovoamento e à falta de moças para a formação de uma prole, o Governo Colonial determinou que o internamento nestes conventos não poderia mais visar a formação religiosa, isto é, à formação de novas freiras. Dessa forma, a proposta de formação feminina na Colônia era mais um artifício, uma alternativa de posicionar a mulher em um local na sociedade e garantir a povoação, o que, de qualquer forma, foi o passo inicial para entrada da mulher no mundo intelectualizado.

A chegada da Família Real no Brasil, no começo do século XIX, teve grande importância para a educação do país. As moças da Colônia começam a ter contato com cursos de corte e costura, bordado, Aritmética e Português, já que agora se relacionam com senhoras européias para quem prestavam serviços e faziam companhia. Iniciava-se, assim, a educação laica para mulheres. A esse respeito, Irede Cardoso acrescenta que, pela primeira vez algumas começaram o ensino que hoje podemos chamar de 1º grau, ou seja, o equivalente às primeiras séries do antigo primário, porém, sem programa, sem amparo legal (CARDOSO, 1981, p. 19).

Após a Proclamação da Independência, na Constituição de 1823, já se apresentava uma idéia de educação para o sexo feminino. Em 1824, instaurou-se a educação primária gratuita para todos os cidadãos e, em 1826, conclamou-se:

Serão nomeadas mestras de meninas e admitidas a exame, na forma já indicada para as cidades, vilas e lugarejos mais populosos, em que o presidente da província, em Conselho, julgar necessários esses estabelecimentos [...] aquelas Senhoras, que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se tornarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e de bordar. (SAFIOTTI, 1969, p.192).

Em 1827, as chamadas ‘mestras de meninas’ estavam desobrigadas de ensinar Geometria, o que instaurou a diferenciação do currículo entre homens e mulheres. Com um

currículo diferenciado, percebe-se a desvalorização do ensino feminino e, com isso, também a diferença de salários entre os mestres para meninos e as mestras para meninas.

A maior dificuldade de aplicação da Lei de 1827 residiu no provimento das cadeiras das escolas femininas. Não obstante sobressaíssem as mulheres no ensino das prendas domésticas, as poucas que se apresentavam para reger uma classe dominavam tão mal aquilo que deveriam ensinar que não logravam êxito em transmitir seus exíguos conhecimentos. (SAFFIOTI, 1969, p.193).

O quadro da educação feminina decaiu mais ainda quando se estabelece a implantação de escolas profissionalizantes para o ensino de magistério de 1º grau, que seria ministrado por mulheres e era considerado um prolongamento das atividades domésticas. As professoras eram admitidas sem nenhum tipo de processo seletivo, afinal, eram poucas e sempre estiveram relegadas às margens do saber. Para a educação feminina, somente mulheres eram admitidas para o ensino, o que reforça o apego à segregação sexual e a não qualificação das professoras.

Uma lei de 1827 veio a restringir o ensino feminino à leitura, escrita e Aritmética, além de trabalhos manuais e práticos, o que promoveu um ensino precário. Tal fato somente reforça a visão do papel social da mulher da época. Essa prática foi justificada com a idéia de que homens e mulheres possuem níveis de inteligência diferentes, uma co-educação também é praticada mesmo com forte resistência social. Nas últimas décadas do século XIX, é permitida a co-educação para meninas com idade inferior a 10 anos e com a permanência de mulheres para realizarem este trabalho. A lei de 1827 discrimina os sexos, apesar de ter sido um divisor de águas na história da educação feminina brasileira, na medida em que foi a primeira legislação a conceder à mulher o direito de instrução, mesmo limitando-o ao 1º grau.

A realidade do Brasil dificultava a plena aplicação da lei de 1827, já que eram fortes as bases da centralização e uniformidade do ensino. Um Ato Adicional de 1834 rompeu com esta proposta de unidade de ensino colocando o controle da educação básica nas mãos do governo das províncias e a educação secundária e superior nas mãos do Governo Central. Esse fato dificulta ainda mais a educação das mulheres e dos menos favorecidos. A baixa qualidade dos professores no Brasil imperial fez com que se modificasse a formação dos profissionais de ensino primário e secundário, o que desencadeou a criação das chamadas escolas normais.

Sob o amparo da lei número 37, de 1836, foi criada a primeira escola normal da Bahia, e a segunda do Brasil. Naquela mesma época também nasce o Liceu da Bahia. Porém, a escola normal só começou suas atividades em 1842; por não ter locais adequados para a

capacitação, as professoras primárias tinham grande dificuldade para desempenhar suas tarefas. Este problema só foi resolvido em 1850, através da Lei 403, quando se consolida a formação de professores no curso normal, mas com aulas ministradas em turnos diferentes para homens e mulheres. Assim, mantém-se a separação entre os sexos consolidada pela família, pelo Estado e, por duas escolas normais, em regime de internato, uma para homens outra para mulheres, com disciplinas distintas para cada uma delas.

O resultado negativo dessa concepção de escola normal foi a redução pela metade da carga horária do curso, de três para um ano, já que homens e mulheres deveriam assistir às aulas em horários separados, para que não pudessem se encontrar, ainda que estando nos mesmos locais todos os dias.

Mesmo não sendo o mesmo que os ginásios e liceus, o curso da escola normal era a única oportunidade de educação para a profissionalização para moças das classes mais desfavorecidas que necessitavam trabalhar. Mesmo assim, os cursos superiores e o trabalho fora do lar não eram incentivados para as mulheres. Desta forma, a escola normal não era uma possibilidade de ascender socialmente, o que somente se inicia com o processo de urbanização e industrialização. As moças das classes mais altas da sociedade tinham a formação acadêmica como uma forma de obter conhecimento para elevar seu grau de educação e facilitar sua inserção social pelo casamento com moços de famílias privilegiadas e tradicionais. Assim, a escola normal servia tanto para as moças que se propunham a desempenhar seu papel no lar quanto para aquelas que queriam ter uma profissão. Conta-se que as primeiras normalistas, como eram chamadas, não possuíam boa reputação por virem de camadas baixas da sociedade.

O curso para mulheres em tais escolas era limitado a ensinar matérias do primário, desenho linear e, principalmente, prendas domésticas. Alguns anos mais tarde, em 1860, a grade curricular do curso foi modificada, sendo oferecido às moças o direito a cursar todas as disciplinas e acrescentando o “Trabalho com as agulhas”. A Geometria não era considerada necessária às mulheres, e os conhecimentos matemáticos restringiam-se apenas ao aprendizado das quatro operações. Desse modo, as escolas normais contavam com um ensino precário e apenas formava mulheres para ensinar mulheres.

Na fase pré-republicana, a instrução feminina permanece nas mãos da Igreja Católica. Mesmo com a existência de colégios leigos, os conventos ou recolhimentos ainda eram considerados centros de excelência para a educação das meninas. A Igreja se destaca, mesmo com a Constituição de 1824, no período imperial, que trazia já a ideia da educação laica, por ter um quadro fixo de professores e respeitar uma orientação pedagógica condizente com o

ideal político. O que não acontecia no ensino leigo, que não se comparava com a educação dos centros religiosos, impossibilitando o ingresso dessas alunas em cursos superiores ou profissionalizantes.

Ao mesmo tempo, aproximadamente em 1871, foram criadas as escolas protestantes. Fundou-se a escola Americana em São Paulo, de que posteriormente se originou o Mackenzie College, trazendo grandes contribuições à educação feminina e diminuindo a segregação entre os sexos. A significação dos colégios protestantes se evidencia devido às inovações culturais e científicas de acordo com as idéias novas do período da república. Porém, tais escolas não abalaram o prestígio católico, até a década de 30. Sempre entendido como extensão da maternidade, o magistério passa a ser a única e exclusiva opção para as mulheres e a única profissão feminina aceita socialmente.

A professora primária é sempre identificada como boa, dedicada e sem o sentimento de profissionalização, o que fez com que ela fosse encarada como uma segmentação da família, uma “segunda mãe” ou uma tia, como começou a ser chamada. Seu trabalho era mais identificado como um papel feminino que uma profissão.

O número de escolas normais até 1930 era pequeno. A da Bahia enfrentou alguns problemas desde sua instalação, passando por diversos prédios e bairros até seu endereço definitivo. A instituição não gozava de tanto prestígio social, mesmo com sua importância na formação profissional do magistério. Na Bahia, o curso normal foi adaptado à Legislação Federal em 1942, acarretando mudanças no currículo quando foram introduzidas matérias de Ciências Humanas, Metodologia Geral, Língua estrangeira (Inglês) e foram excluídas as prendas domésticas e o Francês, como o primeiro ano básico e os segundo e terceiro anos de caráter técnico.

As leis educacionais de 1942 caracterizavam-se pela ênfase no aspecto elitista do ensino secundário, ao colocá-lo como formador de indivíduos com um ensino mais geral, como preparo para a entrada nas universidades. As dissidências do ensino médio, como o curso normal e os cursos profissionalizantes, acabam por não conquistar o mesmo prestígio do curso científico, já que não preparavam para os cursos superiores. Por um lado, representou um atraso na educação feminina, já que às mulheres era reservado somente o curso normal, afastando-as das universidades. Mesmo assim, há relatos de alunas que ingressaram, mesmo transgredindo uma tradição social, no curso de Pedagogia.

Em 1962, muda-se o nome do Curso Normal para Curso de Magistério e são incorporadas as disciplinas de formação geral, com apenas a disciplina psicologia relacionada ao ciclo profissional. A partir das décadas de 70 e 80, as disciplinas direcionadas ao ciclo

profissionais ganham ênfase e o curso se torna profissionalizante com disciplinas voltadas para a prática educacional. Dessa forma, definem-se os padrões para a preparação de mão de obra, ainda quase que exclusivamente feminina, para um mercado capitalista ascendente resultante do desenvolvimento urbano e industrial.

Dessa maneira, o percurso histórico da mulher no Brasil se vincula ao magistério. A escolha da profissão de professora era socialmente conveniente para as mulheres. Assim, escolas normais ultrapassaram suas funções, pois formaram donas de casa, prontas para o casamento e os filhos, estereotipando a natureza feminina. Mesmo assim, não deixou de ser uma abertura para a formação intelectual e profissionalização da mulher. A ampliação desse espaço, ainda que restrito, deu oportunidade para continuidade da educação da mulher e a transgressão do papel imposto a ela pela sociedade.

### **2.3.2. O magistério e suas representações**

Para muitas jovens, o magistério representava a alternativa mais viável ao casamento. Muitas vezes a imagem da professora estava associada à de uma mulher solteirona e pouco atraente, o que, também por muitas vezes, se modifica, afinal não era uma regra. Sobre esta representação, é interessante salientar que as imagens refletem o mundo exterior ou o falseia. Dessa forma, acredita-se que algumas imagens se aproximam do real mais do que as outras, o que nos faz sempre tentar descobrir como e qual seria este mundo real. De qualquer maneira, torna-se mais adequado pensar que estamos sempre lidando com uma forma de representação da realidade.

Quanto à representação da mulher e, sobretudo, da mulher professora, acontece o mesmo na sociedade brasileira. O foco não recairia sobre a verdadeira imagem da professora ou a mais próxima da verdade, mas em perceber que todas as suas representações fazem parte do discurso que produziu este tipo de mulher na sociedade brasileira. Ou seja, a representação da professora no imaginário social produziu uma figura desta, construiu-se o que é ser professora. Estas imagens não são apenas um posicionamento feminino, mas se está analisando diretamente um processo social que produz tal posicionamento.

Então, lança-se a questão: como eram representadas as professoras? Responder esta questão é, não somente, observá-las como grupo social, como também perceber qual o seu grau de poder social, parte de extrema importância na análise de qualquer grupo social, independente de suas particularidades, e saber se este se utiliza do poder ou é representado por ele. Esta observação se torna particularmente relevante pensando que, em sua maioria, as

mulheres e as mulheres professoras são indivíduos definidos socialmente e, portanto, representadas. As mulheres ficaram, por muitas décadas, reduzidas ao que os homens (do clero, do Estado e dos chefes de família) diziam sobre as mulheres, o que acabou refletindo nelas próprias e fazendo com que se definissem utilizando essas representações produzidas pelo patriarcado.

Assim, isso faz com que moças sem atrativos, ou solteiras sem perspectivas de casamento, se sentissem atraídas pelo magistério. Quase como uma vocação, essa aproximação era explicada pela certeza de que o magistério era algo reservado à mulher devido suas qualidades já citadas. Neste sentido, aquelas que não conseguissem um casamento e/ou não fossem mães poderiam, de certa forma, não deixar de cumprir seu papel feminino. Para algumas moças, ser professora era a única forma, mesmo que representativa e simbólica, de *dar à luz*. (LOURO, 2000, p.465).

Além do mais, um trabalho remunerado era inevitável para muitas jovens, pois era primordial ao sustento da família o complemento da renda com o salário destas mulheres, e o magistério pelo menos se configurava como um trabalho digno e apropriado para as moças. E com a idéia de que casamento e vida profissional eram incompatíveis, a necessidade de emprego acabava, em muitos casos, por afastar estas mulheres do casamento.

A necessidade e o desejo de trabalhar e ocupar outros espaços, o que dava certa autonomia, cobria a profissão de professora de cuidados e desconfianças, constatação esta que nos apresenta uma representação ambígua. Por um lado a professora ‘solteirona’ era uma figura feminina que falhara no seu ‘destino de mulher’; por outro era a professora perfeita, sem problemas relacionados à sexualidade e com um grau de instrução que poucas mulheres tinham, ganhava seu sustento e podia ter alguma autonomia, mesmo que pequena. Este tipo de comportamento era transgressor, mesmo que reforce o ideal feminino do magistério.

A representação da professora solteira explica e justifica a completa entrega da mulher ao magistério, o que reforça o caráter sacerdotal e *desprofissionalizante* da função, isso acarretava baixos salários e exploração de seu tempo. A professora ideal não se preocuparia com a remuneração, já que o mais importante era a formação dos alunos. Estes eram sua família, a escola, seu lar, e tudo era feito em nome do amor e da ideologia. Segundo Jane Soares de Almeida (1998, p.22), essa ideologia era a paixão pela educação e também o desejo de ajudar a todos os seres humanos, representados pelos alunos, a superar-se e transcender-se, da mesma forma que elas, as professoras, também transcendiam e superavam o que lhe era imposto.

De certa forma, a professora, quase sempre, esquece de si mesma. Em alguns momentos, sua solteirice estava vinculada à figura de uma mulher dura e severa. Geralmente com roupas sóbrias, recatadas, cabelos presos e rosto fechado, quase sempre de óculos na ponta do nariz, ou seja, quase uma caricatura da professora. São mulheres sem atrativos físicos e cuja vida não foi tão feliz. Essa severidade era recomendada e produzida pelos discursos de formação, o que projetava nas professoras alguma autoridade, e não somente atributos maternais. Seu papel era o de ‘disciplinadora’ de capaz dominar a sala, característica que perdura até os dias de hoje.

Desde os antigos regulamentos das escolas normais, a preocupação sempre foi traçar limites entre professores e professoras e professoras e alunos. Principalmente para a professora era preciso cumprir limites para que sua autoridade fosse condizente com seu papel de formadora de cidadãos. Essas restrições aumentavam quando a questão era o contato físico. Não deveria haver contato físico entre professoras e alunos, e quando ocorria um gesto de carinho era cercado de solenidade, respeito, e em ocasiões especiais.

Na medida em que essas orientações são pregadas, muda-se muito no que diz respeito ao afeto. Ao passo que a escola passa a ser um ambiente lúdico, a afetividade passa a ser um elemento presente no processo pedagógico, mesmo com o contato físico rodeado de cuidados e reservas.

Mesmo que escondida, a sexualidade da professora povoava o imaginário dos alunos. Em alguns estados brasileiros, evitava-se até mesmo a contratação de professoras casadas. Estas eram consideradas impróprias ao cargo, pois tinham uma vida matrimonial e, principalmente, correriam o risco de se apresentarem grávidas perante seus alunos. A gravidez também era um momento cercado de censura. A incompatibilidade entre magistério e a maternidade poderia ser uma fonte de perguntas para as crianças e jovens e despertaria sua curiosidade para a sexualidade, além da suposta impossibilidade de se dividir entre a casa e o trabalho. A autonomia financeira também não era bem visto a uma mulher casada.

Também assume como uma das representações da sexualidade das professoras a homossexualidade. Principalmente as solteironas e viúvas eram os alvos de calúnias ou de condenação, quando possivelmente alguns casos homossexuais eram reais, algumas vezes com as estudantes.

Mulheres que infringiam essas normas eram ameaças à ordem social e à hierarquia dos gêneros. Por muitos anos, a ignorância feminina foi encarada como sinal de pureza, o que levava a entender a mulher não ignorante como uma mulher não pura. Segundo Louro (2000, p. 468), elas fogem à representação do senso comum sobre o ser mulher, fazendo com que os

que produzem tais representações percam a autoridade de decidir o que é ser mulher verdadeiramente, o que leva a criar outra representação: a *mulher-homem*.

Muito se modificou sobre o discurso do ser professora, como também o de ser mulher, mostrando, de forma clara e significativa, as características históricas das representações sociais. Estas carregavam continuidades, porém se transformaram historicamente.

### **2.3.3. As mulheres trabalhadoras da educação**

O processo de ensino-aprendizagem, os discursos sobre educação e os sujeitos que a regem ou são alvos dela, transformaram-se e foram influenciados por outras teorias e incorporaram novos interesses. Passaram a refletir novas relações de poder. As professoras, enquanto mulheres, necessitavam de representações diferentes que se adequassem às novas práticas e às mudanças sociais. Dessa maneira, as professoras e estudantes do magistério foram internalizando a imagem de *educadoras, profissionais do ensino, tias e trabalhadoras da educação* (LOURO, 2000, p.469).

No início do século XX, as chamadas professorinhas e normalistas seguiam as inovações pedagógicas da época, sempre sob a vigilância das instâncias legitimadoras, porém com menos severidade que suas antepassadas. O magistério primário era um posto exclusivamente feminino e os cursos normais, em quase todos os estados do Brasil, era a meta mais elevada nos estudos de uma mulher. Mesmo nem sempre exercendo a profissão do magistério, pois muitas apenas esperavam um bom marido, o curso normal e a posição de normalista eram altamente valorizados.

Com o discurso científico ganhando relevância no ambiente pedagógico, a Psicologia e a Sociologia construíam uma nova representação da professora: a de *educadora*, enfatizando a amplitude de sua função. A educadora deveria oferecer suporte intelectual, afetivo e emocional para os alunos e alunas, para que seus potenciais aflorassem. Além de instruir, deveria educar.

Percebe-se, também a função corretiva dessas educadoras sobre alunos e alunas que pudessem se desviar do processo educacional. Muitas teorias psicológicas e pedagógicas surgidas nos anos 30 e 40 se preocupam exatamente com a ação de corrigir o aluno dentro do processo educacional e novas formas de relação entre os sujeitos dentro da escola. O aluno seria o centro do processo ensino/aprendizagem, o que vai exigir das professoras, ou educadoras, controle sobre a classe de novas maneiras, indiretas, porém eficientes. Nessa época, aparece a figura do especialista em desenvolvimento infantil que auxilia as educadoras

nestas novas teorias pedagógicas. A professora não estaria mais sozinha e ganharia maior *status* perante a sociedade.

Neste mesmo quadro da educação, nos anos 60 e 70, no Brasil mergulhado no regime militar e repressão, o profissionalismo do ensino se intensifica. O discurso didático-pedagógico sofre influência da regulamentação do Estado e é usado como um meio de difundir tais idéias. A educação é disciplinadora, principalmente pela burocratização escolar, edição de livros e manuais que indicavam meios não-subversivos de instruir e do controle sobre as ideologias dos docentes. Enfatiza-se o caráter profissional da atividade docente, relegando o afeto e a espontaneidade nas escolas. Substitui-se a representação da *mãe espiritual* pela *profissional da educação*. Agora recaía sobre as professoras também as tarefas burocráticas e exigia-se uma postura mais técnica e produtiva.

Essa nova fase e o novo discurso vão de encontro à concepção do magistério como uma extensão da maternidade e do lar. Agora se preocupava com um saber técnico que delimitaria o campo pedagógico e, conseqüentemente, permitirá a profissionalização dos docentes.

Porém, muitos docentes subverteram suas funções e introduziram características próprias ao sistema. As professoras passam a ser chamadas de *tias* revestindo o espaço escolar, novamente, com um caráter familiar e favorecendo seu anonimato, já que não seriam mais identificados pelos nomes. Considerando que tanto a burocratização da educação quanto o anonimato do profissional e o surgimento dos especialistas do magistério ocorrem em uma mesma fase; percebe-se que quem menos teve, ou tem, autoridade de decisão neste processo foi o professor.

Outra importante observação, e também uma forma de resistência, é o processo de proletarização da categoria docente que nasce da profissionalização. Com a acentuada queda de salários e a importância dada à produtividade do professor, aproximando a atividade das características industriais e a separação de classe dentro da própria classe docente, este processo ficou ainda mais evidente. Dessa forma, professores e professoras passam a buscar, através da luta social semelhante a dos operários, melhores condições de trabalho.

Grupos de professores passam a formar sindicatos que promovem greves e manifestações públicas de grande visibilidade e discursos dirigidos aos trabalhadores e trabalhadoras da educação. Surge o sujeito social do professor sindicalizado e desta classe faz parte a mulher militante, disposta a lutar por seus direitos e não mais aceitando a figura da professora que espera um casamento. Não é mais a mãe, tia ou religiosa, e sim uma mulher que reivindica e não se esconde por trás de normas patriarcais.

A desatenção das professoras com seus salários, alimentada por décadas de representação passiva de sua imagem, foi substituída pela luta de classes. Com isso, muitas jovens buscavam o magistério como uma possibilidade real de ter uma profissão e de libertação, e não mais como uma substituição do matrimônio e da maternidade. As professoras não eram mais seres tão isolados no seu mundo de mães substitutas. Suas atividades diárias continuavam com características de isolamento e com alguma dose de autonomia, já que dentro da sala de aula a docente era a autoridade. Porém, agora com um novo discurso trazido pela categorização e profissionalização do magistério.

Como consequência, ainda da feminização do magistério, os sindicatos findam por serem constituídos quase que exclusivamente por mulheres. Muitas se tornam líderes sindicais, embora os homens ainda assumissem as lideranças visíveis dentro dos movimentos. Assim, tanto professores quanto professoras começaram a reivindicar seus direitos. Mesmo assim, a voz dos sindicatos, apesar da maciça presença feminina, ainda tinha como sua principal voz a masculina. A adesão a esses movimentos também não foi muito fácil. Esse tipo de posicionamento fica distante de qualquer representação feminina da professora.

Para se construírem como sujeitos sociais, as novas professoras precisavam se adequar às novas referências, rejeitá-las ou aceitá-las. Com suas escolhas, as mulheres professoras articularam toda a história docente e sua construção como sujeito feminino, por isso suas manifestações como trabalhadoras da educação têm características próprias e uma relevância ampla, pois são reivindicações não somente das professoras, como também das mulheres enquanto cidadãs.

Todas as práticas dessas trabalhadoras da educação, algumas contraditórias, produziram sentidos e representações. As mulheres que estão nas escolas hoje são construídas não somente pelas práticas modernas, como também pelas mudanças e lutas ao longo da história.

Não há como compreender em sua totalidade a história das mulheres nas salas de aula sem passarmos pela questão do gênero. Os locais de cada sexo na sociedade, masculino e feminino, são partes de um processo histórico demorado e complexo. O gênero, entendido como uma construção social e ligado à classe, religião, idade, entre outros aspectos, determinou, e ainda determina, muitas posições do sujeito ocupadas pelas professoras. Discursos sobre o gênero, carregados de sentido, explicam como mulheres e homens constituíram suas subjetividades e suas práticas sociais, aceitando ou rejeitando as representações impostas a eles. Segundo Guaracira Louro:

Ao percorrer algumas décadas da história das mulheres nas salas de aula, lidou-se com representações, doutrinas, práticas sociais que instituíram homens e mulheres na sociedade brasileira. Observou-se que, em alguns momentos, discursos – religiosos, científicos, pedagógicos, jurídicos – acabaram por produzir efeitos semelhantes, a partir de argumentos diversos. Se as instituições sociais, entre elas a escola, produziram e reproduziram tais discursos, é importante destacar que os sujeitos concretos não cumprem sempre, nem cumprem literalmente, os termos das prescrições de sua sociedade. Homens e mulheres constroem de formas próprias e diversas suas identidades – muitas vezes em discordância às proposições sociais de seus tempos (LOURO, 2000, p.478).

Observando-se de forma mais atenta, percebe-se que a história das mulheres nas salas de aula é composta de relações sociais e de poder. Torna-se necessário entender, inicialmente, as relações de poder envolvidas na malha social da qual faz parte a história do magistério, bem como as relações dos sujeitos com o poder, onde todos são controladores e controlados.

As mulheres nos espaços sociais e, em especial, nas salas de aula do Brasil conviveram com homens, crianças e outras mulheres com diferentes formações e representações, com os quais exerceu ou sofreu imposições e poderes. Por isso, não podemos pensar nessas figuras femininas somente como subjugadas, já que, de certa forma, a educação como instrução é um processo libertador e fornece certo poder. Não podemos ver a história dessas mulheres professoras como algo único, mas plural e com momentos de mudanças significativos em que construíram diversas representações do feminino.

Com vistas a esclarecer melhor o processo de transformação da mulher professora no contexto da educação brasileira, o capítulo seguinte segue mostrando o imaginário da educação no romance *Estrada da liberdade*, destacando a (trans) formação por que passa Marina, a protagonista central a partir das suas experiências educacionais, sociais e profissionais, pelo viés da teoria do *Bildungsroman* ou romance de formação, que versa sobre o processo de amadurecimento da personagem feminina.

## CAPÍTULO 3

---

### MARINA: UMA PERSONAGEM NA TRILHA DA LIBERDADE

*Marina olhou o espaço procurando os sinais do novo dia. Queria ver amanhecer.*

Alina Paim

#### 3.1. A proposta de libertação da mulher em *Estrada da liberdade*

Nas suas obras, Alina Paim sempre apresenta personagens envolvidas, de alguma forma, com a educação e, com muita autenticidade, incentiva em seus textos a busca pela liberdade. Divergindo da educação tradicionalista e dos dogmas da religião católica, a escritora apresenta como alternativa às mulheres a adesão ao ideal político. Suas expectativas são voltadas para aquilo que venha a contribuir, direta ou indiretamente, para que elas conquistem novos espaços de atuação na sociedade. Nesta perspectiva, mostra-nos pelo viés do *Bildungsroman*, caracterizado pela ação da personagem central, um novo olhar no modo de reescrever a história da construção da dignidade da mulher.

Mesmo com projetos, muitas vezes, distorcidos, a educação tornou-se o motivo capaz transformar os valores e concepções estabelecidas como verdades, desde há muito tempo, tanto pela sociedade quanto pela ajuda maciça da Igreja. Educando a mulher, abre-se o canal de transferência da esfera privada para a pública, e a figura feminina ganha espaço. A narrativa de *Estrada da liberdade* mostra o papel da educação feminina como “arma” para a libertação e emancipação da mulher.

#### 3.2. O *Bildungsroman* e o processo de (trans) formação da protagonista em Alina Paim

O *Bildungsroman* aparece, pela primeira vez, na Alemanha no final do século XVIII. Inicialmente ligado às manifestações literárias limitadas, tanto pelo contexto cultural, a burguesia, quanto pelo protagonista, exclusivamente homens, a tradição deste “gênero” começa aproximadamente em 1795 com *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, em que o protagonista busca uma formação diferente dos rapazes de sua classe social, anseia por uma educação universal, que represente o desejo de um grupo social. A palavra

*Bildung*, que significa formação, educação e civilização, tem sempre como centro a questão da formação do indivíduo, seja ela cultural, social, política, psicológica; diz respeito à expansão de suas potencialidades dentro das condições que lhes são oferecidas no momento histórico e social da obra.

O termo *Bildungsroman* teria sido empregado pela primeira vez pelo professor Karl Morgestern, em 1810, e passou a designar a narrativa de cunho formador, educacional e pedagógico, revelando os anseios de busca de melhoria do caráter, de forma geral, da classe burguesa. Isto pode ter ocorrido, principalmente, porque a Europa estava empenhada em mudar e solidificar seus projetos educacionais.

Pelo seu caráter representativo de parcelas minoritárias, o *Bildungsroman* foi resgatado por escritoras no século XX e muito utilizado para a expressão e representação feminina. O primeiro romance de formação voltado para o feminino foi *Pilgrimage*, escrito em quatro volumes, entre 1915 e 1938, por Dorothy Richardson.

É importante salientar que o *Bildungsroman* se caracteriza como gênero de formação não a partir de sua estrutura formal, mas sim por seus elementos temáticos. No Brasil os estudos de Cristina Ferreira Pinto, pioneiros neste gênero, destacam que:

Os acontecimentos desse período de formação sucedem-se no *Bildungsroman* sem princípio estruturador firme e sem apresentarem uma sequência lógica. É o herói, entretanto, em suas relações e atitudes frente aos eventos e ao mundo exterior que serve de princípio unificador da narrativa. (PINTO, 1990, p.10)

Em *O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros* (1990) Pinto assevera que ainda são poucas as pesquisas relacionadas à vertente alemã. Sua obra é um marco nestes estudos em Língua Portuguesa, pois traz ao público uma protagonista passando por um processo de autoformação.

No Brasil, embora algumas mulheres já tivessem produzido suas obras já no século XIX, como é o caso de Nísia Floresta, seus textos começaram a aparecer com certa relevância somente a partir dos anos 30. Entretanto, nas duas décadas que se seguiram, reconhecidamente de grande efervescência literária, surgiram escritoras capazes de contribuir significativamente para a Literatura nacional, dentre elas destacam-se Lygia Fagundes Teles, Clarice Lispector e Alina Paim, para citar apenas algumas. Essas romancistas não apenas entraram para a história, mas fortaleceram a tradição do romance de formação ou *Bildungsroman*.

A esse respeito, Fábio Lucas (1970, p. 67) defende que a produção narrativa foi, quase sempre, masculina, de homens brancos de classe média. O crítico destaca como demarcação de uma Literatura Brasileira contemporânea o período após a Segunda Guerra Mundial. Este é um momento importante, apesar dos entraves enfrentados pelas escritoras nos anos 30, como, por exemplo, Rachel de Queiroz, pois as mulheres entravam no cenário literário. Os romances do Nordeste e os ‘romances psicológicos’ aparecem como forma diferenciada de escrita. Lygia Fagundes Telles surge com romances que testemunham a transformação da condição humana no mundo, principalmente da mulher; tais características não ficam distantes da ficção de Paim, que também segue essa tradição. Estes pontos englobam não somente *Estrada da Liberdade*, como quase todo o conjunto de sua obra literária.

Segundo Bakhtin (2003, p.191), o autor deve ser visto como participante de sua produção no seu ambiente histórico, no seu lugar no grupo social e na sua posição em sua classe. Neste sentido, a obra de Alina Paim revela uma inquietação no que diz respeito à situação da mulher perante o ambiente social e educacional, englobando o espaço tanto da educanda quanto da educadora, além da luta de classes e a transformação pela educação, já que a militância no movimento feminista e na própria política começava a fazer parte do cotidiano feminino. É evidente a relação entre o *Bildungsroman* e o texto de Alina Paim, de modo a delinear a luta da personagem central para libertar-se do passado opressor, abrindo espaço para novas conquistas no universo feminino.

### **3.3. O *Bildungsroman* e o texto de Alina Paim**

A seguir, pretendeu-se analisar o texto da autora sob a ótica do romance de formação, tomando como base as fases de sua vida e seu percurso no magistério.

#### **3.3.1. O projeto de formação da professora: a infância, a aluna.**

O romance *Estrada da Liberdade* (1944), cujo título é bastante sugestivo, traz em si um indicativo do longo percurso da protagonista em busca de realizar o desejo de libertação: a *estrada* a ser percorrida, porém, é aquela que compõe a jornada do herói: de difícil acesso e repleta de obstáculos e perigos. Além disso, nos remete ao local humilde onde Marina ministra suas aulas: a periferia de Salvador, espaço que contribui significativamente para modificar a sua forma de pensar e agir perante o outro. Este sentimento de libertação se

intensifica ao longo de uma narrativa em que a realidade se mistura às lembranças pertinentes à infância e a adolescência, época em que Marina estudava em um convento que a ‘preparava’ para a vida, segundo os moldes patriarcais, isto é, para ser mãe e esposa.

Há, portanto, duas estradas: a estrada da liberdade (o espaço real em que transcorre a narrativa), e a outra (irreal) percorrida pela protagonista em direção ao seu interior, ou seja, seu processo de autoconhecimento e libertação. Acompanhamos a protagonista através de suas memórias relativas à infância e adolescência, seguindo-a desde a época em que ministrava aulas apenas no Convento da Soledade, espaço que a mantinha presa aos velhos costumes e pensamentos; depois, o ingresso como professora em uma escola pública do bairro da Liberdade, o que lhe valeu o contato com os alunos, um casal de amigos e com Paulo, um acadêmico de medicina, por quem se interessa.

As experiências junto àquela comunidade miserável aliada ao inesperado reencontro com Maria José, colega dos tempos do internato no convento, e Miguel, seu marido, foram fundamentais para a transformação da protagonista. Este último, um comunista, funciona, no contexto da narrativa, como um ‘guia’ de travessia, pois estava sempre disposto a ouvi-la e a emprestar-lhe livros cujas leituras contribuíram, sobremaneira, para mudar o rumo da sua vida: serviram para despertá-la em relação às questões sociais e políticas, o que não era comum para as mulheres da época.

Além disso, o fato de Paim povoar a sua narrativa com um personagem culto e politizado, sempre disposto a ajudar a protagonista no sentido de compreender o ‘funcionamento’ do sistema de governo, está relacionado à sua experiência como militante do Partido Comunista Brasileiro e, como tal, responsável por sua divulgação. Neste sentido, o papel de ‘incentivador’ que coube ao personagem Miguel ilustra aquele desenvolvido pelos companheiros de militância política da escritora, tais como Jorge Amado e Graciliano Ramos. Assim, a história de vida da personagem Marina coincide, em muitos aspectos, com a vida da própria autora.

O *Bildungsroman*, tradicionalmente masculino, segue uma estrutura linear relatando a jornada do protagonista, geralmente desde seu nascimento, incluindo os acontecimentos que moldam seu caráter. No caso de *Estrada da Liberdade*, a infância de Marina nos é relatada por *flashbacks*, evidenciando sua experiência no convento como aluna-interna. Através de tais passagens somos informados da morte de sua mãe e do distanciamento de seu pai, fatos que lhe causam tristeza e, conseqüentemente, influenciam na formação de sua personalidade.

Embora no romance de formação masculina o personagem se rebele contra os ditames sociais, para ele este processo é muito mais fácil que para a mulher. No *Bildungsroman*

feminino, a formação da protagonista, neste caso Marina, também está ligada às relações sociais e de gênero. Cristina Pinto (1990, p.13) afirma que há uma ênfase na evolução interior da personagem como produto de sua interação com o mundo exterior. Porém, com o mundo exterior fechado, total ou parcialmente, para as mulheres, sua inserção social é problemática e depende de fortes instrumentos para auxiliá-las. No texto de Paim, a educação e a instrução são suas maiores aliadas na luta pela inserção social da mulher. Através da educação da protagonista, Paim insere a mulher na sociedade, além de torná-la uma cidadã participativa, politicamente atuante e com opinião própria.

No romance *Estrada da Liberdade*, a mulher não tem, obrigatoriamente, que se integrar na sociedade em benefício de seu sucesso pessoal e na construção de sua identidade: “Já completara dezoito anos e não tinha namorado” (PAIM, 1944, p.18). Percebe-se que o fato de instruir-se e tornar-se cidadã não afasta a possibilidade da mulher vir a ser bem sucedida na vida pessoal, podendo ela casar e construir família; uma coisa não impede a outra, e Paim mostra isso através de muitas das suas personagens femininas. Maria José, por exemplo, ilustra muito bem esse aspecto, pois embora sendo casada e estando grávida, pensa, reflete, instrui-se, e até cogita fazer um concurso para ensinar na escola pública: “Ouvi que em janeiro vai haver outro concurso, se for verdade, talvez me inscreva” (PAIM, 1944, p.44). Tudo isso se deve ao marido que, ao contrário do que se espera, é um grande incentivador capaz de conduzi-la às leituras instrutivas, um verdadeiro mentor. Além disso, Maria José é um exemplo para Marina, pois o fato de ela ter passado pela mesma experiência como interna no Convento da Soledade faz com que acredite haver outras possibilidades de vida, e não apenas as opções impostas pelas freiras.

No *Bildungsroman* a família, principalmente a mãe, é a chave para a formação da protagonista, embora muitas vezes ela não esteja presente ou demonstre ser um elemento fraco, para a protagonista. Na jornada de Marina, a figura da mãe não aparece, o que coincide com a própria vida da autora, pois, sem a ajuda desta teve sua formação primeira proveniente tanto dos ensinamentos das três tias solteiras quanto das freiras do convento em que estudou. A narrativa de *Estrada da Liberdade* apresenta diversas figuras que influenciam, direta ou indiretamente, na formação da protagonista: na infância destacamos as freiras; na fase adulta, a madrinha Edith, Maria José e Miguel (personificação de sua transformação social e intelectual) e Paulo, na vida adulta, por quem se apaixona, portanto, a realização do amor. Há que se destacar ainda as crianças da escola pública e os colegas de trabalho. Todos, com maior ou menor intensidade, contribuem para a construção do caráter e da personalidade de Marina, no decorrer de sua vida.

No romance de formação, é primordial a intervenção de um mentor (a), ou seja, uma figura que guia diretamente a protagonista para a construção de seu caráter. No contexto da nossa análise, descartamos a possibilidade de Dona Edith, embora muito próxima de Marina, ocupar tal função, pois estava tão envolvida com as suas costuras e afazeres doméstico que sequer tinha tempo para Roberto, seu único filho; na verdade, Edith é tão somente uma vítima a mais da submissão social e de gênero. Além disso, não há relatos na narrativa que apontam para a sua influência na infância de Marina. O mesmo já não se pode dizer em relação às freiras do orfanato em que a protagonista viveu, durante parte da sua infância e adolescência, pois, sempre preocupadas em instruírem as meninas segundo os moldes patriarcais, próprios das classes dominantes, coube a elas a função de verdadeiras ‘mães’ para todas as internas, conforme destaca o relato abaixo:

Noutra ocasião, a Superiora dissera: “Minhas filhas começemos, de cedo, a reprimir a carne, nas pequenas coisas. Por exemplo: ser casta no próprio banho, não demorar a vista em certas partes do corpo”. (PAIM, 1944, p.12)

Essas mães ‘castradoras’ mostravam o corpo como pecado, objeto de desejo e, portanto, a fonte de todo o mal, daí a insistência em mantê-lo sempre coberto como sugere as normas da sociedade patriarcal: “No convento, a freira do Dormitório reclamara porque a fazenda era transparente, mostrava o desenho do corpo. Tolice, implicância de freira” (PAIM, 1944, p.13). Na sua concepção, as meninas tinham que ser castas, virgens, assemelhando-se à imagem de Maria, encarnando ao tipo ‘ideal’ de mulher defendido pelo patriarcado. A esse respeito Elisabeth Badinter destaca que “o ideal de mulher é aquele sugerido pela Igreja oficial, ela fará da Virgem, um ser cuja característica feminina só será atestada pelo aspecto da mãe sofredora, sacrificada, passiva e escrava do filho” (1986, p.104).

Além dessas demonstrações de extremo pudor, anima este filão a proibição da leitura de algumas obras consagradas da nossa Literatura:

O bauzinho prestara bons serviços quando era interna. Nele tinha guardado os romances de contrabando. Quanto risco! As externas traziam os livros escondidos, em segredo e as internas os trancavam no bauzinho, em segredo. Madre Helena dizia convicta: “Sou boa psicóloga, sei pelo olhar quem esconde alguma coisa”. (...) Marina estava lendo *Lucíola*, Carmen tinha escondido *Baronesa do Amor*. Livros perigosos. (PAIM, 1944, p.16)

Neste sentido “As freiras que procuravam desconhecer a verdade, ignoravam por conveniência” (PAIM, 1944, p. 54), funcionam como mentoras temporárias nessa fase, já que moldam a infância de Marina, mesmo que de forma arcaica. Contudo, não são as responsáveis pelas grandes transformações na vida da menina, uma vez que estão diretamente ligadas à construção de seus preconceitos e, portanto, de seu “quase” enquadramento nos moldes sociais: “Uma moça é como vidro, qualquer sopro tira a limpidez” (PAIM, 1944, p.18). A narrativa enfatiza a preocupação das freiras em relação às questões sexuais, expressas através de suas aulas. Tal preocupação se justifica pela proposta educacional, religiosa e social defendida pelas religiosas daquela época. As estudantes deveriam ter uma conduta impecável em todos os sentidos, principalmente aquelas que seriam futuras esposas, professoras e religiosas, afinal, os conventos eram ‘fábricas’ de mulheres perfeitas para papéis sociais perfeitos. E aquelas que transgredissem esses padrões seriam punidas ou marginalizadas: “Maus elementos se continuarem presentes botarão o rebanho a perder.” (PAIM, 1944, p.100)

Marina, portanto, carecia de uma figura guia para sua (trans) formação. Um modelo ao qual pudesse aderir, ou capaz de guiá-la pelos caminhos da vida, introduzindo-a no seu aprendizado, crescimento e formação (o *Bildung*). Ela inicia seu processo de (auto) conhecimento em desvantagem, pois tem sempre famílias “substitutas” na infância (primeiramente as freiras e as colegas do convento, depois, a família da madrinha), cuja influência afetou profundamente a vida adulta. A protagonista necessita do empenho de outras pessoas, além daquelas anteriormente citadas, capazes de auxiliá-la quando da sua travessia rumo ao autoconhecimento. Neste contexto, entendemos que a figura de Miguel é a que melhor condiz com aquela do mentor/guia, pois surge na vida da protagonista quando esta encontra-se prestes a completar dezenove anos, portanto, adentrando a fase adulta.

Marina, na infância, contava com as freiras e colegas do convento como guias; de modo que se norteava ora pelas regras e normas impostas pelas religiosas, ora pela quebra destas, incentivada pelas colegas semi-internas, quase sempre levadas pela vontade de transgredirem as normas estabelecidas, pois se sabiam isentas de punições, nada que o dinheiro não pagasse. Muitas vezes misturava-se a elas para sentir o ‘gostinho’ da transgressão, o que contribuiu para despertar a vontade de se impor perante as rígidas normas. Neste sentido, a leitura de obras proibidas no interior do Convento foi fundamental, conforme atesta a narrativa: “Marina estava lendo *Lucíola*, Carmen tinha escondido *Baronesa do Amor*. Livros perigosos [...] Viviam atentas, escutando as conversas para ver se descobriam porque as freiras tinham entrado no convento. Tinha sido por desgosto, forçosamente.” (PAIM, 1944, p.16)

Se levarmos em consideração as ações de Marina baseadas nas amigas do convento, podemos tomá-las como ‘pré-mentoras’, pois suas atitudes, de certa forma, são contrárias às forças mais influentes no processo de formação da sua personalidade, dentre elas destaca-se a Igreja. Porém, não chegam a produzir efeitos significativos nessa fase da infância/pré-adolescência. Principalmente no tocante à Educação, pois a Igreja detinha um poder social inquestionável. Além de formarem religiosas, os conventos pretendiam formar mulheres preparadas tanto para o casamento quanto para serem mães perfeitas.

Incontestáveis defensoras das normas patriarcais, as freiras prestavam um contra-serviço à protagonista, enquanto as colegas contribuem para o início, embora tímido, do processo de libertação. Os momentos de transgressão dentro do convento são sempre lembrados por Marina em ocasiões que a revoltam na vida adulta. As freiras pregavam o temor ao pecado do corpo e a proibição da instrução feminina, alegando que esta poderia degradar a mulher do seu verdadeiro papel: “Minhas filhas, comecemos, desde cedo, a reprimir a carne, nas pequenas coisas.” (PAIM, 1944, p.12)

Vale lembrar que a infância da protagonista nos é apresentada através de suas memórias. A narrativa quase sempre ‘resgata o passado’ por ocasião de algum acontecimento que, no presente, incomoda-a. As imagens mais fortes estão relacionadas às transgressões, que funcionam como ‘realização’ de um desejo, uma espécie de vingança: desobedecer às normas impostas pelas freiras era motivo de satisfação. Assim, fatos da infância ‘pintados’ com as cores da memória revelam-se importantes, de modo que influenciam sua vida adulta, principalmente no que diz respeito à profissão do magistério. O modo como foi criada/educada contribuiu para que dúvidas surgissem no decurso de sua vida profissional, levando-a a questionar as suas práticas a ponto de inquietá-la, o que provoca uma mudança em sua ideologia. Marina, a profissional, não quer que seus alunos, e principalmente suas alunas, da escola pública, passem pela mesma privação de informações que sofreu.

A transformação que se processa na vida da protagonista é fruto da reflexão acerca de um passado repleto de traumas, alicerçado pela conveniência e interesse daqueles que detinham o poder. Equivale a uma “viagem” de travessia que se refere também ao *Bildungsroman* tradicional, cujo protagonista é masculino. Esta transformação em relação ao tempo da narrativa (presente/passado) assegura, na estrutura do *Bildungsroman*, o início da ruptura com o “provincianismo ou limitação do meio de origem” (PINTO, 1990, p.10). Também podemos considerar a diferença do ambiente entre a escola pública e o convento (escola privada) como outra “viagem”, já que ela desperta na jovem professora muitas

inquietações que a levam a modificar sua forma de pensar e agir, principalmente no tocante às diferenças sociais.

Marina, assim como acontece com muitos de nós, teve uma infância difícil: era carente de amor e cuidados maternos. Embora não a maltratassem efetivamente, as freiras a ‘castravam’, contribuindo, assim, para os ‘desvios’ no processo de construção da sua identidade. Forneciam-lhe uma visão de mundo totalmente distorcida, capaz de levá-la a sentir medo do mundo lá fora. O convento era ao mesmo tempo prisão e abrigo. Como se isso não bastasse, de quando em vez humilhavam as internas que não eram de famílias abastadas, como era o caso de Marina, afinal a Igreja e a educação religiosa vivia do dinheiro da alta sociedade: “Tinha havido apenas interesse. Dinheiro. O dinheiro mandando nas ações e a caridade dominando as teorias.” (PAIM, 1944, p. 54)

Nancy Chodorow destaca que “o desenvolvimento da criança é inteiramente dependente do cuidado paterno e materno no ajuste de suas necessidades e desejos e o cuidado que lhe é dado” (2002, p. 73). O desenvolvimento infantil depende da aceitação social. Uma das motivações para que uma criança seja um adulto pleno está na sua capacidade de transformar as experiências negativas da infância em combustível para as transformações positivas na vida adulta. Marina assim o faz. Percebe-se, como já citado, que todos os momentos de retomada das memórias da infância são gerados pela necessidade de refletir e julgar acontecimentos da vida adulta. O que nos leva a crer que a protagonista usa suas experiências do convento na tentativa de evitar que os mesmos erros se repitam, para que sua transformação seja plena: “Não quero lembrar aqueles fatos desagradáveis. Estava achando bonitinho. Maria José, você reparou como as coisas aqui fora fazem a gente mudar?” (PAIM, 1944, p. 46)

A carência em relação aos pais, proveniente da morte de um e da ausência do outro, é um desencadeador de mudanças na vida da protagonista. A infância e a adolescência estão marcadas pelas lembranças de acontecimentos que desencadearam angústia ou decepção; todavia, ao formar-se professora e seguir o magistério, Marina se mostra cuidadosa, quase maternal com seus alunos, principalmente aqueles mais carentes da escola pública da periferia da grande Salvador.

Embora o romance de formação apresente cronologicamente todas as etapas da vida do protagonista, o texto de Paim resgata, pela memória, as diferentes fases da vida de Marina. Neste sentido, podemos dizer que não há uma marca do final de sua infância, contudo Paim cumpre com o projeto de formação da infância do *Bildungsroman* ao apresentar as fases da

construção identitária da protagonista evidenciando a sua infância, passando pela adolescência e culminando com a fase adulta, pelo viés da memória.

Vale destacar que a fase inicial o processo de formação de Marina (o *Bildung*) não se completa, devido ao fato de ela não se enquadrar e não se conformar com a sua condição social; quase sempre se sente marginalizada, de modo que não atinge o ideal de integração social. A educação proporcionada pelas freiras e as experiências junto à família da madrinha não permitem que tal coisa aconteça. Assim, a primeira fase da sua formação é falha, foi conduzida de forma opressora e patriarcal, o que a levou a rebelar-se contra a sociedade (pelo viés da transgressão), tornando-se uma ameaça aos valores estabelecidos.

Portanto, a influência negativa sobre a protagonista acaba por mantê-la no ambiente hostil do convento, por isso, nesta fase o *bildung* foi distorcido, praticamente não houve crescimento. A protagonista inicia, então, outro processo de formação retomado em decorrência dos erros e equívocos experienciados na infância. Busca, na juventude, uma continuidade do processo de transformação gerado pelas experiências até então vividas; porém, prioriza suas escolhas.

### **3.3.2. A formação da jovem professora**

Na fase da juventude, bastante importante para a formação de Marina como professora, nos deparamos com uma profissional da educação lutando pelo direito de todos a uma educação digna, o que somente é possível graças às lembranças de suas experiências no convento. É nesta fase que ela resgata aspectos da sua infância que a levam a iniciar um novo processo de busca e amadurecimento profissional e social do qual sentia necessidade, pois muitas coisas a inquietavam. Assim, ela entra num processo de metamorfose tornando-se consciente do seu espaço como cidadã socialmente ativa. Como professora, e trabalhando no mesmo convento em que foi criada, experimenta o gosto amargo da desvalorização profissional. Esse fato inscreve-se como elemento desencadeador da segunda fase do seu processo de formação.

Era terça-feira, e o dia, 30 de Março. Ia receber o primeiro dinheiro. Quanto seria? Fora uma tolice aceitar a classe e ensinar sem saber quanto ia ganhar. Durante o tempo todo em que falara com a Madre Superiora sobre o emprego, não lhe saíra do pensamento o ordenado, mas... quando ia perguntar o 'quanto' não tinha coragem. Seria ridículo. Se falasse em dinheiro a freira diria logo: \_Não tenha susto,

minha filha, pagamos bem. Nossos professores são os mais bem pagos da Bahia. (PAIM, 1944, p.7)

Marina já não mais aceita as regras de uma sociedade desigual, que não respeita os direitos da mulher e a desvaloriza como profissional. Ela percebe claramente o quanto as diferenças sociais influenciam na educação e formação do cidadão. Ao receber das mãos da Superiora o primeiro salário, sente-se descontente e injustiçada, afinal trabalhara o equivalente às mesmas horas dos colegas professores, porém, recebera menos. Isso era motivo suficiente para fazê-la sentir-se excluída do grupo social, conforme aponta a citação abaixo:

Ficou de mal humor. Não sabia o que fazer com apenas cinquenta cruzeiros, quando precisava de vestido, de meia, de capote e de sombrinha. O dinheiro não dava para o vestido. Marina comprou um par de meias, separou o dinheiro do bonde para o próximo mês e decidiu que, com o restante, compraria um livro (PAIM, 1944, p.11).

O ‘aperfeiçoamento’ (interior e exterior) proveniente da educação escolar garante regalias à protagonista. Formando-se professora, Marina detém o respeito dos vizinhos e da família, porém isso não lhe garante um lugar na sociedade de forma igualitária. A formação e a profissionalização garantem apenas a saída do espaço privado, ou seja, do confinamento no lar, e a conseqüente entrada no espaço público, isto é, a participação social, pois teria contato com outras pessoas, porém não mudou sua posição enquanto ser social. O ponto de partida para o *Bildungsroman* é a demanda por vencer as convenções sociais e políticas repressoras do feminino e lutar pela inserção social. Entre algumas mulheres havia o reconhecimento da condição profissional, pois o dinheiro, embora pouco, fazia diferença:

Quando subia a ladeirinha para chegar em casa, Marina viu Dona Edite na janela e Dona Laura também. O dia não podia ser de alegria somente. \_Como devo lhe chamar agora?Marina ou Dona Marina; é professora do governo. Parabéns (PAIM, 1944, p.25).

O cotidiano na escola da Estrada da Liberdade era bem diferente daquele da escola do convento, e isso desperta na protagonista a necessidade de lutar por uma educação diferenciada, Marina desejava que as crianças da escola pública recebessem também alimentação, atenção e o respeito por parte dos ‘donatários’ do poder. Assim, além do baixo salário, o convívio com essa classe desprestigiada contribui para a sua mudança,

Nos primeiros dias em que deu aula no Almirante Barroso, Marina queria que as crianças, muito limpas e calçadas, tivessem livros, um caderno para a classe e outro para fazer os deveres de casa. Começou a campanha escrevendo bilhetes para os pais dos alunos. Sempre a mesma resposta: “Paciência, professora, a coisa tá ruim, a gente não tem dinheiro”. Fora aceitando a situação como se lhe apresentava. Se os pequenos não tinham o que comer como poderiam comprar livros, cadernos e lápis?.(PAIM, 1944, p.58)

Marina toma consciência da diferença entre ambas as escolas: “Uma menina perfumada, água de colônia, engomada; como era diferente aquela sala de aula da outra. [...] Lá a sujeira: lêndeadas, roupa encardida e tamanco lascado” (PAIM, 1944, p. 95). É tomada pelo ímpeto de lutar contra tudo aquilo que lhe causava dor, porém sente-se desamparada, impotente, já que os outros professores não tinham a mesma consciência social. A solidão já era sua íntima, acompanhava-a desde a infância no convento. Novamente se sabia carente de amor materno e de defesa.

Na verdade, o desenvolvimento da criança depende dos cuidados e do amor dispensados pelos familiares, além do ajuste de suas necessidades e desejos. Ser aceita no seio da família é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois permite que a criança se torne um adulto pleno de si. Depois da família, a escola é outro fator importante na formação da criança. Marina, cada vez mais, penetra em outro mundo: o da indiferença do Sistema em relação à educação das crianças, e à miséria em que viviam. Esperava encontrar naquela escola simples, pessoas mais humanas, compreensivas. Todos esses desapontamentos integram o seu novo *Bildung*. A diferença reside no fato de ela possuir a capacidade de transformar a infância insatisfatória, ou aspectos negativos da sua vida em uma experiência de aprendizado.

sinto na escola um grande isolamento. Pensava que as professoras conversassem sobre assuntos de educação, trocassem idéias sobre métodos, mas são assuntos que elas não tratam. Nos quinze minutos em que esperamos, no gabinete, a sirene para o princípio das aulas, as conversas são sobre o cinema, os namoros e as intriguinhas entre a Diretora e a orientadora. (PAIM, 1944, p.47)

Em meio a essa angústia, Marina conhece Miguel, marido de Maria José, de quem se torna amiga. Essa figura masculina é de grande importância, pois sendo ele um intelectual de ‘esquerda’ (o que nos remete à vida de Alina Paim, também influenciada por figuras de esquerda), aconselha-a a fazer boas leituras; empresta-lhe, então, livros que abrirão sua mente para as diferenças sociais e a importância da educação para o crescimento e formação do

cidadão. A leitura guiada é o elemento desencadeador da (trans) formação da personagem. Através dela, Marina conquista a mentalidade voltada para a integração social, além de perceber a sua importância enquanto educadora. Na primeira fase de seu processo de formação, o *Bildung* de Marina se constrói dentro de normas rígidas e patriarcais, que não se enquadram mais no indivíduo feminino em constante formação.

Era de propósito que Miguel lhe mostrava todos os livros que ela desconhecia. Fizera pouco de suas coleções para engrandecer aqueles livros, dos quais ninguém falava. Nunca vira uma colega, nem no Almirante Barroso nem no Convento, lendo aqueles romances. (PAIM, 1944, p.69)

Miguel é uma figura importante no contexto da travessia da protagonista. Tal importância é demonstrada a partir do quarto capítulo, momento em que Marina se reencontra com Maria José e sua concepção de mundo sofre grandes mudanças; ela percebe o quanto aquela amiga de infância mudara, era agora uma mulher instruída. Maria José fala de seu casamento, o que desperta certa inquietação em Marina, na verdade desejava também ter um companheiro capaz de compreendê-la, incentivá-la. Além disso, admira a amiga pelo fato de ter-se casado apenas no civil, o que era totalmente ‘reprovado’ pelas freiras do convento, conforme citação abaixo

\_Marina, se as freiras souberem, ficam furiosas, eu me casei só no civil, Miguel não gosta de padre. Ele chama o casamento religioso de “farsa”.

\_E você teve coragem?

\_Não quis logo... Fiquei com escrúpulos, mas...se eu não decidisse, Miguel rompia o noivado. Marina, a coisa é a mesma, com padre ou sem padre, e nós vivemos tão bem!(PAIM, 1944, p.43)

Essa declaração é mais uma quebra dos dogmas patriarcais que estão dispostos ao longo do romance, e que mudam a vida da protagonista. Afinal, as freiras defendiam a sacralidade do casamento religioso,

As freiras haviam ensinado que o casamento civil devia ser olhado apenas como a regularização de bens materiais, afinal não passava de um contrato; o verdadeiro matrimônio era o católico -... Fora disso existia o adultério, uma vida inconfessável. (PAIM, 1944, p.43)

Marina percebeu que não havia nada de errado. A amiga continuava a mesma e se havia mudado era para melhor, não ocorrera nada do que as freiras haviam ensinado: “Estava sendo injusta querendo julgar a amiga sob um ponto de vista tão estreito e intransigente” (PAIM, 1944, p.43). As rupturas com ideologias do passado representam o processo do *Bildung* de Marina: “Não podia duvidar da honestidade de Maria José depois de ter ouvido sua declaração simples e franca; quem nutre sentimento de culpa não fala com segurança e naturalidade”. (PAIM, 1944, p.44)

Nesse episódio, percebem-se, em Marina, os primeiros indícios de um pensamento crítico em formação, proveniente da experiência na escola pública. O processo de conscientização ocorre a partir da comparação entre as diferentes situações.

— É bom Maria José. Quando se ensina numa escola pública, onde não há material didático algum e, é necessário a todo o momento improvisar meios de tornar mais simples e acessível as explicações, se adquire certa confiança em si mesma. Seria ótimo para você que viveu, como eu, sempre dirigida pelos outros, sem usar de iniciativa própria. (PAIM, 1944, p. 45)

Conforme se pode ver, a fala de Marina reafirma a vontade tornar-se livre. A liberdade não experienciada durante parte da sua vida é agora conquistada a partir da instrução do outro: a vida de Maria José é um bom exemplo. De qualquer maneira, a educação se mostra na narrativa como alternativa extremamente eficaz para a libertação e conscientização do indivíduo, principalmente o feminino.

Ao revelar a gravidez, Maria José desencadeia outro sentimento em Marina: via naquela mulher de mente aberta e realizada, graças à ajuda do marido, uma possibilidade de também concretizar o sonho de ter um filho e, principalmente, de realização pessoal e profissional,

Era impossível, não podia compreender. Meses antes Maria José fora sua companheira de classe. Ia ter um filho. Era verdade, tudo mudara. Ela também não se mantinha, vestia-se às próprias custas? Não estava trabalhando e pensava de maneira diversa? (PAIM, 1944, p. 46).

A condição da amiga possibilita muitas transformações na vida de Marina: “Maria José reparou como as coisas aqui fora fazem a gente mudar?” (PAIM, 1944, p. 46). Até aquele momento ela conhecia Miguel somente pela voz de Maria José que, aos poucos, vai introduzindo-a no mundo das idéias revolucionárias em relação à educação e à cultura, defendido por Miguel

— É mesmo. Miguel tem horror a esse sistema de educação. Ensinam de uma forma e aqui é de outra. Quando saímos de perto das freiras ficamos desorientadas. Se meu filho for menina nunca irá para um internato, mesmo que eu possa pagar. (PAIM, 1944, p. 46)

Assim, Marina tem vontade e curiosidade de conhecer aquele homem cujas idéias identificam-se com as suas; entretanto, não tinha tido, ainda, a oportunidade para expressá-las, pois quase sempre era podada pela criação patriarcal. Via nele uma oportunidade para revolucionar seus pensamentos, o que configura seu processo de (trans) formação, conforme sugere a citação seguinte,

Marina teve vontade de conhecer o marido de Maria José. Parecia um homem instruído, pelo menos sabia ter uma boa opinião das coisas. (...) Vivia afastada de pessoas estudiosas, só encontrava em seu caminho criaturas que não enxergavam um palmo adiante dos fatos. (PAIM, 1944, p. 47)

No *Bildungsroman* tradicional, masculino, há sempre uma viagem com deslocamento geográfico. Já no *Bildungsroman* feminino ocorre uma “viagem” psicológica: a mulher imerge em si mesma. No caso de Marina, há que se considerar também a ‘imersão’ nos livros, capaz de levá-la a novos estágios evolutivos, do ponto de vista cultural. A cada relação com o mundo exterior, observa-se um novo salto no processo de conscientização da protagonista.

No *Bildungsroman* feminino, a formação e o conhecimento acontecem de maneira descontínua e fragmentada. Com Marina, a descontinuidade não prevalece, já que se trata de uma narrativa linear pontuada por memórias da infância. Já no masculino, tradicional, prevalece a linearidade quanto à formação do protagonista, o que faz do texto de Paim um representante da tradição do romance de formação. Paim, em seu texto, retrata a educação escolarizada e a instrução como forma de ascendência social e de elevação moral, o que contribuirá para a formação identitária feminina. Não obstante o relato ficcional estar centrado nos anos 40, Marina, uma mulher do seu tempo, já não aspira mais ao casamento como *única* forma de ascensão, apesar de sentir o desejo de se casar e ter filhos. É uma mulher que estudou, tem seu emprego, portanto, reflete o desejo de amplitude intelectual que anuncia uma geração de mulheres cujo projeto de aquisição de conhecimento impõe-se como projeto pessoal. É uma figura de mulher que supera o modelo feminino da época: “Sabia que a reflexão cada vez mais a afastavam do Convento, das freiras, daquele meio”. (PAIM, 1944, p.55)

A narrativa segue mostrando a interação da protagonista com Miguel, seu mentor; bem como a disseminação e influência do seu saber em relação a ela. Através dele, entra em contato com obras que mudam sua concepção social. É notório o ímpeto de nacionalidade e socialização que Miguel empreende em Marina, fazendo com que o caráter realista socialista da obra se torne latente.

— Então Marina conhece as obras dos escritores estrangeiros e ignora os romancistas nacionais? Está cometendo um grande erro. Deve abandonar todas as traduções e ler escritores que falem de brasileiros, de problemas nacionais, de nosso povo. (PAIM, 1944, p. 69)

A protagonista sente a necessidade de instrução, sentia-se envergonhada por não conhecer aqueles livros e autores. O contato com as classes desfavorecidas desencadeara em sua mente uma revolta e vontade de compreender o que acontecia com aquelas pessoas, porque estavam naquela situação e como poderiam mudar aquele quadro. E, mais uma vez, a instrução e a educação são as armas para chegar a essa compreensão:

Sacudia o pó da mesinha. Ali estavam os volumes traduzidos na véspera. “Capitães de Areia” e “Jubiabá”. Miguel dissera ao entregá-los: — Marina, depois que você ler estes dois volumes compreenderá muita coisa que está procurando resolver sozinha. Seus meninos da Estrada da Liberdade estão nestes volumes. Leia-os com cuidado. Isso acontecera depois da conversa sobre a escola “Almirante Barroso”. (PAIM, 1944, p. 70)

As obras *Jubiabá* (1935) e *Capitães de Areia* (1937), citadas na fala de Miguel, são de grande valia para a compreensão do *Bildungsroman* e da literatura de caráter realista socialista. Jorge Amado, autor claramente de esquerda, influenciou diretamente o percurso literário de Alina Paim.

*Jubiabá* (1935) conta a história de João Balduíno, negro que vive na periferia da Salvador, que tem como figura de admiração o pai-de-santo denominado Jubiabá, um exemplo de liberdade e sabedoria. Balduíno não se identifica com os trabalhos designados aos negros e passa a viver nas ruas. O protagonista não só aprende a ler e a escrever, mas ganha estatus como boxeador. Além disso, Balduíno, ao trabalhar na lavoura, fica indignado com as condições de trabalho e instaura uma greve para mudar a situação dos trabalhadores, o que o faz sentir-se realizado e atuante.

Embora nosso propósito aqui não seja voltado para a comparação, vale lembrar que *Jubiabá* dialoga com a narrativa de Paim em muitos pontos. A menção desse romance

ênfatiza o caráter social que se encontra latente tanto na obra de Jorge Amado quanto na de Alina Paim, além de expressar a proposta do romance de formação ou aprendizagem. Assim como o protagonista de *Jubiabá*, a protagonista de *Estrada da Liberdade* passa por um processo de formação através de suas experiências sociais, individuais e coletivas que moldam o caráter dos personagens.

*Capitães de Areia* (1937) conta a história de um grupo de jovens arruaceiros que vivem nas ruas e guetos roubando para sobreviver. Geralmente, rouba dos mais abastados e dividem entre seus companheiros subnutridos; tal ação o que o aproxima do herói Robin Hood, porém com uma diferença: o protagonista aqui é o grupo, é o coletivo, e a obra é claramente de protesto, onde o autor coloca em pauta questões socialistas, religiosas e de classe. Entretanto, destaca-se, em ambas as obras, a proposta do *Bildung*.

Vale ressaltar a proximidade da obra de Paim com a tradição do romance modernista de formação. Essa citação das obras de Jorge Amado, amigo e inspirador de Paim, insere a autora sergipana na tradição da Literatura Brasileira.

Miguel, responsável pelos livros lidos por Marina, tem opiniões que condiziam exatamente com as situações passadas pela protagonista na escola da Estrada da Liberdade: “Miguel falando, parecia que já havia sido professor”. (PAIM, 1944, p. 72). Eram exatamente aqueles pensamentos que povoavam a mente de Marina. Agora, a protagonista poderia, através da convivência e das leituras, embasar-se para tentar reverter a situação educacional que a incomodava tanto na escola pública quanto na escola do convento, onde as restrições de instrução eram diferentes, porém presentes.

O conceito de formação plural, horizontal e socializadora, que no *Bildungsroman* tradicional é garantido ao protagonista masculino, ganha, em *Estrada da Liberdade*, traços que a distancia de uma formação unilateral, e é substituído pelas restrições e particularidades da educação feminina. Segundo Mary Del Priore (2004), a Igreja detinha o monopólio ideológico e religioso na organização da sociedade, o que inclui diretamente a educação como disseminador de tais ideais.

Sob a influência de um sistema educacional religioso e repetidor de regras patriarcais, tentou-se moldar a personalidade das alunas de forma a prepará-las para servirem aos preceitos da classe dominante. Na escola pública há o descaso e a falta de compromisso do sistema educacional, já que aquelas crianças não tinham ninguém por elas, eram filhos de pais humildes e sem instrução. Porém, algumas vezes, este sistema é quebrado e rompem-se alguns códigos do sistema patriarcal.

No contexto da narrativa de *Estrada da Liberdade* Marina passa por uma transformação semelhante àquela por que passou Maria José. Porém, fica clara a idéia de que a transformação de ambas segue no sentido de romper com alguns princípios ensinados no convento, de modo a abrir espaço para a forma realista de encarar a vida, fruto da leitura motivadora:

— (...) Miguel aos poucos vem modificando a maneira estreita e falsa de encarar os fatos que adquiri com a educação do convento. Ele não fala muito para me convencer, escolhe um livro sobre o assunto e me dá, leio e compreendo. Depois dessa leitura, acaram para mim as histórias de “condição humilhantes da mulher”, “miséria de Eva” e outras histórias. (PAIM, 1944, p. 104)

Através da citação acima, percebe-se que o conhecimento não é imposto ou formalizado a partir dos interesses de quem o fornece, ou seja, a classe dominante, mas colocado de forma libertária para que os próprios leitores, nesse caso Maria José e Marina, tirem suas conclusões e construam suas próprias ideologias. Para a época trata-se de uma forma bastante nova, libertadora e revolucionária de educação e instrução, principalmente para as mulheres.

A experiência com outras informações, principalmente aquela apresentadas por Miguel, mas vetadas pela educação religiosa, começa a aperfeiçoar seu caráter, formar sua identidade de mulher e de cidadã. Fortalecida na diferença quanto ao seu modo de pensar, Marina sente-se preparada para ir mais além, o que desperta o interesse de se envolver tanto com Paulo, um médico com as mesmas ideias socialistas quanto em visitar seu pai. Este último proporciona um retorno às origens, enquanto o outro, o futuro e sua conscientização como ser social.

Conhecer profundamente Maria José e Miguel, exemplos de pessoas jovens e livres, abre a mente da protagonista em relação ao casamento; via-o agora não como uma prisão, mas como um ato de amor e companheirismo, bastante diferente também do casamento da madrinha Edith com o Sr. Augusto, onde tudo era medido e pensado para que a ordem social imposta fosse mantida:

Seu Augusto deve estar lendo e madrinha Edith fazendo uns panos de prato cheios de desenhos de panelas, de caçarolas e de chaleiras. Era estranho como certas pessoas faziam sempre a mesma coisa com uma regularidade inalterável; no fim de algum tempo esses atos tornavam-se mecânicos. (PAIM, 1944, p. 106)

Interessante notar que uma cena parecida com a descrita acima é citada por Marina com relação a Maria José e Miguel, porém com traços distintos, um ar, uma atmosfera diferente, já que naquela casa o pensamento e a educação eram prioridade:

Encontrava-os na sala, Maria José tricotava um casaquinho para o bebê e Miguel junto à mesa lia em voz alta para a companheira. Antigamente, teria logo classificado esta cena como romântica, porém compreendera que ali não havia atitude estudada, tudo fluía com naturalidade porque o que se passava naquela casa era algo mais profundo, uma maneira de vida – consequência imediata de um modo de pensar. (PAIM, 1944, p. 107)

Enquanto Maria José, grávida, gerava uma vida, a madrinha Edith passa por uma experiência bastante contraditória. Ao engravidar do segundo filho ela é obrigada, pelo marido, a fazer um aborto. Com as desculpas econômicas, falseando sua própria vontade, Edith submete-se ao aborto, o que ilustra a opressão feminina. Tal fato deixa Marina revoltada:

— Quando descobri que estava grávida e disse a Augusto ele ficou furioso. Fez barulho enorme e disse que eu deveria perder a criança. Logo não concordei, fiquei com receio. Desse dia pra cá, não falava comigo, fazia que não me via. Ficou se maldizendo, achava que eu pesava muito, que o dinheiro não dava nada e eu ainda queria encher a casa... Eu sei porque é tudo isso. Ele sabe que me deixando, não tenho para onde ir, nem de onde tirar um meio de vida. Essas coisas vão desgastando a gente. Ouvir todo dia alegar o que se come, o que se veste, e ter de ficar calada. Para acabar essa história eu permiti tudo. Deixei acontecer. Ele indagou e procurou D. Egeria. Marina ficou olhando. Como podia uma pessoa suportar injustiças e ficar tão resignada e ainda agradecer a Deus a sorte de não serem maiores as misérias sofridas! (PAIM, 1944, p.136-7)

O *Bildung* no texto de Paim nasce a partir de um conjunto de circunstâncias bem específicas: como expressão de uma minoria da população socialmente desfavorecida e sem voz. Esta característica foge ao paradigma do romance de formação tradicional, já que este dá voz à burguesia, mas ambos, tanto o romance masculino quanto o feminino, não perdem o caráter ideológico, de acordo com cada época literária e realidade social.

Retomando a figura do mentor, elemento importante do romance de formação feminina, podemos dizer que Miguel é a figura cujas idéias vão de encontro àquelas das freiras do convento. Pelo seu caráter libertário reafirma (e confirma) seu espaço de guia e mentor da jovem Marina. Através dele, a protagonista absorvia conhecimento e instrução pelo

viés das diferentes leituras, consideradas pelas freiras como ‘impuras’ e capazes de desviar as mentes inocentes: “sabia que as reflexões cada vez mais afastavam-na do Convento, das freiras, enfim, daquele meio” (PAIM, 1944, p.55).

Miguel cumpre muito bem seu papel, pois muda a vida da protagonista e a faz enxergar que há pessoas diferentes das que conheceu. Em várias passagens da narrativa se vê a exaltação a Miguel como impulsionador da mudança de Marina.

Maria José e ela eram absorvidas completamente pela influência de Miguel. Mas, era estranho como isso acontecia... ele não usava de artifício algum, não gesticulava, não dava inflexões variadas à voz para conservar-lhe s constante interesse.(...) Miguel não fazia nada disso e trazia-as presas a suas palavras, esperando a continuação de seu pensamento mesmo depois que ele silenciava.(...) A influência de Miguel provinha do conteúdo do seu pensamento, da sua franqueza, da sua vida simples, de suas energias a serviço de uma causa que lhe parecia justa.(PAIM, 1944, p.108)

Neste sentido, pode-se dizer que a ‘libertação’ da protagonista se concretiza. Através dos livros, ela visualiza realidades que ela vivia e nunca tinha visto representada por outros. Também se observa a prática saudável de difusão dos textos através do empréstimo, o que valoriza a materialidade do objeto livro, que se torna um elemento extremamente especial, quase sacro “porque ensina o essencial” (CHARTIER, 2001, p.86). Através da leitura, Marina passa a ter um olhar mais crítico e político sobre a comunidade onde vive e trabalha. Os alunos pobres da comunidade da Liberdade são vistos como vítimas de um processo social injusto e devastador e contra o qual a personagem tenta, através da educação, lutar e acaba aprendendo e se modificando: “Marina, depois que você ler estes dois volumes, compreenderá muita coisa que está procurando resolver sozinha”. (PAIM, 1944, p.70).

Segundo Zilberman, “o único temor que a Literatura pode inspirar é o de que seus usuários sejam levados a alterar sua visão de mundo, sonhem com as possibilidades de transformar a sociedade e não se conformem ao já existente” (2001, p.55). Percebe-se denotado nessa colocação o poder transformador da leitura, para a personagem, a única possibilidade de adquirir conhecimento e questionar sua própria posição. Por isso, em sua infância, Marina era proibida pelas freiras de ler alguns livros que abrissem a mente das alunas internas: “Naquele livro devia haver muito do que eu não sabia” (PAIM, 1944, p.12). Não permitindo o acesso aos livros, as mães poderiam manipular a formação das meninas ao gosto da sociedade patriarcal vigente. E com os mesmos livros, usados de outra forma, Miguel liberta o pensamento da protagonista.

No *Bildungsroman* feminino, as experiências, as dúvidas e incertezas da protagonista são essenciais para a construção de sua individualidade. Ergue-se uma nova mulher que percebe o mundo de forma diferente, com novas necessidades, novos sentimentos, uma mulher trabalhadora e independente que busca um grande amor, pois a instrução e a profissão não a impedem de realizar-se pessoalmente. Admitimos que o texto de Paim segue uma tradição, porém com alguns pontos diferenciados; sua proposta de *Bildungsroman* feminino sugere novos modelos comportamentais adequados às mudanças sociais, o que aponta para uma das funções da Literatura: contribuir para a transformação da sociedade.

Leia os livros dos autores que lhe mostrei há pouco e você saberá que o Brasil já tem literatura própria, independente de qualquer corrente estrangeira, como motivos tirados do país, da situação econômica do povo. Marina riu constrangida. (PAIM, 1944, p.69)

Dessa forma, instruir-se, e não apenas escolarizar-se, torna-se seu único meio de atingir o crescimento psicológico e intelectual e, assim, vir a ser alguém.

A primeira experiência de Marina na vida adulta, e que se refere ao recebimento do salário, é um dos momentos mais esclarecedores da narrativa. Ela vai de encontro à ideia de que a protagonista estaria em uma posição cômoda, já que ela se revolta e se incomoda com esta e, posteriormente, como outras situações de injustiça social. Além disso, a luta contra a exclusão social e valorização profissional implica no princípio da superação no que diz respeito ao grupo dominante. Com o conhecimento e a instrução, a luta social da personagem em tela não seria mais desigual; agora ela saberia o que fazer, pois possuía armas para tanto. Em uma dada situação, as freiras do convento relatam que, devido às mudanças ocorridas e despesas extras, os professores deveriam concordar em não terem seus direitos trabalhistas respeitados. Todos concordam, ou por não necessitarem de dinheiro ou por pura submissão. Marina é a única que se impõe e não concorda. Como resultado de sua transgressão ao sistema, fruto de sua conscientização, é demitida.

— Não concordo. Quando no princípio do ano fui contratada para ensinar o 2º ano, durante três horas diariamente, confiei. Não perguntei quanto ia ganhar. Acreditava que menos de duzentos não seria meu ordenado. No dia 30 de março recebi um envelope com cento e vinte. Julguei que fosse um engano, mas ainda tinha receio de falar com as religiosas sobre um assunto de dinheiro, “coisa material, questões grosseiras”. Hoje falo sem acanhamento. Madre Superiora, não estou de acordo. (PAIM, 1944, p. 213)

Como resultado desta sua atitude, Marina é demitida do convento por carta, sob o falso pretexto de economia, mas fica claro que a demissão foi resultado de seu questionamento perante a situação: “Nessa ocasião ela tinha sido um obstáculo, e fora posta à margem” (PAIM, 1944, p.216). Embora punida, ao invés de sentir-se triste ou derrotada, Marina sente-se livre e vitoriosa pelo fato de ter tido coragem de expressar seu sentimento.

Aquela carta era bem uma página escrita pela Madre Superiora. Sempre com rodeios, agindo na sombra, sem a lealdade para encarar as questões de frente dando às coisas o seu nome exato. Agora estava inteiramente desligada do Convento. Começaria dali em diante, um período novo de sua vida. Os cento e vinte com facilidade substituiriam com alguns cursos particulares. (PAIM, 1944, p.216)

São claras as mudanças de Marina expressas através da sua fala: “Hoje falo sem acanhamento.” (PAIM, 1944, p. 213). Aquela moça antes submissa e oprimida pela ordem social, agora se transformava em uma cidadã consciente, capaz de lutar por seus direitos. Percebe-se a valorização da mulher, do trabalho, do socialismo e do pensamento coletivo.

A tensão protagonista/mundo, que se articula no romance de formação tradicional masculino, ganha um caráter maior na versão feminina. Cabe à mulher se sobrepor aos conceitos negativos a ela impostos e construir, a duras penas, uma imagem positiva e ativa de si mesma. Será, então, ao redor das regras sociais inadequadas comuns aos membros do grupo social em que a protagonista está inserida, os professores, que ela reforça sua preocupação com o meio em que atua. Diante dessas demonstrações negativas, suas intenções de integração social com o grupo caem por terra, contudo impulsionam sua vontade de mudança.

Marina saiu sem querer falar com pessoa alguma, tinha tido naquele dia uma desilusão muito grande. Todos se tinham curvado, abandonavam os direitos que a lei lhes conferia, sabendo muito bem que as freiras podiam pagar. A lista de despesas enumeradas fora apenas choradeira. Madre superiora agira com ambição e vencera. O dinheiro que de justiça pertencia aos professores agora era seu. (PAIM, 1944, p. 214)

Nesta fase de decepção, a figura do mentor se torna extremamente importante. Miguel, ao instruir Marina, não com desejos amorosos como geralmente ocorre no *Bildungsroman* tradicional, mas com o intuito de conscientizá-la, expõe um novo mundo, um novo olhar. Marina começa a comparar a escola pública e a privada, as diferenças e, principalmente, a falta de oportunidade dos mais carentes. O texto ficcional de Paim agencia reflexões acerca das minúncias, da desigualdade social, da família; além disso, abre espaço para novas

discussões que assegurem o espaço da mulher no contexto sócio-político e econômico, e ressalta a importância da educação. Através das ações da protagonista, percebemos a importância de despertarmos para fatos que, muitas vezes, parecem alheios à nossa realidade. A narrativa evidencia o despertar da consciência de Marina, ressaltando que, assim como em sua vida, a educação é para aquelas crianças a única opção de que dispõem para uma verdadeira mudança social e ela, como educadora, estava tomando consciência de sua responsabilidade.

Marina mergulhava na confusão. Se fosse tratar seus alunos da Escola Almirante Barroso com rispidez, escolhendo os ricos o que aconteceria? O certo é que ela gostava mais daquelas crianças sujas e maltrapilhas, eram mais fáceis de tratar, dóceis. Um pouco de carinho resolvia, às vezes, os casos mais sérios [...] Como era diverso do desejo de se dedicar que a levava a tratar com solicitude os pequenos da Almirante Barroso! Eles eram como uns “bichinhos”, os seus “bichinhos”. (PAIM, 1944, p.55)

No que diz respeito ao relacionamento amoroso entre Marina e Paulo vale lembrar que, de acordo com Pinto (1990), no romance de formação de autoria feminina, a protagonista obrigatoriamente passará por pelo menos uma experiência amorosa (em alguns casos, mais de uma). Essa experiência faz parte do processo de busca de identidade e formação do caráter da personagem. Porém, em *Estrada da Liberdade*, o relacionamento amoroso para a mulher não é mais a única alternativa de realização, o que vai de encontro ao pensamento de Guaracira Lopes Louro (2000) expresso em seu estudo sobre a mulher em sala de aula; ela defende que o casamento daria a mulher um status positivo perante a sociedade e a faria respeitável também como profissional. Mas em Paim, Marina consegue alcançar a plenitude antes de encontrar Paulo, médico do hospital em que Maria José teve seu filho, o que é algo inovador para a época. Ao encontrar Paulo, Marina já é uma mulher bastante segura de si, consciente de seu papel como cidadã e professora. Conhecer Paulo somente complementa sua felicidade, pois ela percebe que encontrou um homem em quem confiar, e que pensa da mesma forma que ela: “Dr. Paulo era tão simples que Marina não acreditava que ele fosse médico, ficou com a impressão de que não era a primeira vez que o via” (PAIM, 1944, p.155).

Dr. Paulo devia ser diferente, com tanta franqueza estampada na fisionomia, era impossível que ele não compreendesse, não tivesse os olhos abertos para ver todas as misérias. Devia pensar como Miguel, ler livros que Miguel lia. O marido só empregaria a palavra amigo, referindo-se a um homem que tivesse o mesmo ideal que ele. (PAIM, 1944, p. 156)

Paulo tinha uma história muito parecida com a de Marina, o que a atrai mais ainda para o convívio com o médico: “Havia estudado com dificuldade. O pai morrera quando ele estava no segundo ano. Tivera de abandonar a faculdade para trabalhar” (PAIM, 1944, p.163).

A escrita feminina do romance de formação quebra o paradigma masculino que coloca o casamento como única fonte de experiência universal à mulher. Por isso, a vida matrimonial é relegada ao segundo plano e apenas acontece após a personagem estar plena de si, com sua identidade construída. A figura feminina não é submissa à masculina, ela caminha lado a lado, em situação de igualdade.

Naquela noite Marina tomou a resolução de encontrar-se diante do homem que fosse seu companheiro, em plano de igualdade, tendo independência econômica. Viveriam juntos por afetividade, compreensão mútua e os filhos chegariam sem dissolver essa harmonia. (PAIM, 1944, p. 141)

Nem todos os exemplos de matrimônio na narrativa são positivos. Marina sente e convive com a madrinha Edith e Augusto. A todo o momento Marina se depara com situações de repressão e violência contra a mulher. Além de sovina, o padrinho Augusto é frio, distante, ranzinza e não demonstra amor pela esposa, o que faz Marina abominar a hipótese do casamento.

Havia muita coisa errada em tudo aquilo, era criminoso o egoísmo de seu Augusto. Para poder reservar alguns cruzeiros para a própria satisfação, não vacilava em sacrificar a saúde e quase a vida da mulher, para fugir à responsabilidade de mais um filho. E era olhando esse proceder com calma e aceitação porque ele trabalhava, era homem e de seu bolso saía o dinheiro para casal, comida e roupa. (PAIM, 1944, p.137)

O que ainda faz com que Marina não desista do casamento, apesar de não ser sua prioridade, são as cobranças sociais e o instinto materno que nutre em relação a Roberto, filho de Edith e Augusto, e por seus alunos. Tais situações levam-na a refletir sobre a maternidade, o que é intensificado pelo encontro com Maria José, grávida e feliz. A figura de uma amiga do colégio grávida a faz refletir sobre a maternidade e a família. Ao visitar a amiga, depara-se com Sonia, a criança recém-nascida, de modo que expressa verbalmente o desejo de ser mãe, o que une, com sucesso, o crescimento social e pessoal.

- Maria, quando vejo você e Miguel tenho vontade de me casar. Quero ter um filho. A vida da mulher só deve ter significado unida a de um companheiro. E os dois se completam tendo filhos.
- É mesmo. (PAIM, 1944, p.153)

Maria José e Miguel são um exemplo positivo de casal, o amor que nutrem um pelo outro faz com que a protagonista pense em construir uma família, porém ela deseja um homem inteligente e que a leve a conhecer o mundo, as coisas, instrua-a, da mesma forma que Miguel e Maria José: “Marina tinha ficado a olhar o médico [Paulo]. Ele sabia de tudo...” (PAIM, 1944, p.156)

A protagonista do *Bildungsroman* deve aprender com seus erros, porém o único erro de Marina não é uma ação propriamente dita, e sim a forma errônea, passiva de pensar imposta por sua criação religiosa castradora. Ao conhecer Miguel, Marina é ‘despertada’ para uma realidade antes confusa em sua mente. Ou seja, a protagonista sentia-se incomodada, preocupada, mas não sabia o que fazer, ou como agir. Após a instrução e o envolvimento com o compromisso educacional, a personagem se modifica. Marina consegue escapar da mesmice e passividade ensinadas no convento e da omissão daqueles que a rodeiam

Marina via cavar-se, cada vez mais, o abismo que a separava, dia a dia, das freiras. Já não sabia conversar naturalmente com uma delas, aguardava suas palavras com o espírito atento, prevenido contra qualquer embuste, nada escapando a uma rigorosa análise. Esses momentos de conversa cansavam-na e convenciam-na de que sempre havia algo escondido por trás do que elas diziam, que na realidade não tinha sido expresso o pensamento que lhes enchia a mente. (PAIM, 1944, p.183)

Conforme citado anteriormente, no romance de formação os erros, as experiências e reflexões são de extrema importância para a construção e transformação da individualidade da personagem. A narrativa de Paim mostra que a partir dos erros e fracassos vai-se construindo uma nova mulher, capaz de ver a vida de forma diferente, com novas necessidades e sentimentos; uma mulher trabalhadora da educação, independente e, principalmente, consciente e politizada, que sabe se posicionar perante as diferentes situações da vida: “Agora encarava o futuro confiante, plena de desejos de lutar, sem medo das dificuldades, esperando vencer” (PAIM, 1944, p.223). O comportamento de Marina é próprio da mulher moderna, que vive a intensidade da vida.

Ao final da narrativa de Paim, a protagonista se prepara para uma viagem. Os estudos de Pinto (1990) destacam que no *Bildungsroman* a protagonista empreende duas viagens, uma

delas nunca é meramente geográfica, mas sim a busca pelo movimento, pela mudança que deixam a personagem livre. O relato ficcional de Paim ilustra ambas as viagens: a primeira e grande “viagem” se desenrolou ao longo de toda a história, isto é, a viagem do autoconhecimento, em que a protagonista sofre intensas transformações, cresce e (re) surge enquanto indivíduo. O que mais influencia essa “viagem” no contexto da trajetória de vida de Marina é a experiência na escola da Estrada da Liberdade, local em que foi ‘gestada’, e onde aprendeu o real papel do educador.

A Estrada da Liberdade fora sua escola e seus mestres: Alvaísa, Carlos Gomes, Arcanja Mariíinha, Alfredo e Azenete e todos os pequenos de pernas sujas de lama e barriga vazia. Eles eram aos milhares. [...] Começara a olhar as pessoas e os acontecimentos procurando compreendê-los. Soube assim que madrinha Edith vivia escravizada, seu Augusto era egoísta e Roberto queria afeição. (PAIM, 1944, p.222-3)

A outra viagem é a geográfica. Para Marina, essa viagem é duplamente importante: ela diz respeito ao seu retorno às origens, portanto ao útero materno, pois ela regressa a Sergipe, sua terra natal para (re) encontrar-se com o pai, para quem ela representa uma nova mulher, independente e corajosa. Motivo de orgulho. Porém, essa locomoção passa a ser um marco de sua libertação, física e mental. É importante salientar que na década de 40 era algo muito arrojado uma moça viajar sozinha. Porém, a personagem do romance de formação feminino busca seu lugar no mundo e sua identidade, precisa se arriscar em uma busca espiritual.

Segundo Peônia Vieira Guedes, na procura de sua real identidade, “a personagem enfrenta diversos tipos de separação, da família e/ou dos amantes, confrontam-se e reconciliam-se com as figuras dos pais, mergulham no inconsciente e retornam das profundezas das trevas transformadas e dispostas a se reintegrar plenamente na sociedade” (1997a, p. 10). A dupla viagem de Marina prova a sua integração tanto com o meio social quanto consigo mesma. O que mostra que é através das relações humanas que se constrói um ser humano completo e reconhecível em sua individualidade. Em Paim, a educação e a instrução se tornam instrumentos através dos quais a mulher protagonista do *Bildungsroman* feminino se descobre, em todos os sentidos. Ao se descobrir cidadã, Marina busca uma voz própria que, ao mesmo tempo, reproduz os efeitos de suas experiências com o mundo exterior: “As trevas sumiam, iam ficando no caminho percorrido. (PAIM, 1944, p.224).

O romance de Paim evidencia que com o modelo do *Bildungsroman* de autoria feminina, são propostos novos modelos comportamentais adequados às mudanças sociais, ou seja, é a Literatura contribuindo ativamente para a transformação da sociedade.

### 3.3.3. A formação da professora feminista

Segundo Wilma Maas (2000), a trajetória do *Bildungsroman* no Brasil é recente. Massaud Moisés foi um dos pioneiros a citar o termo em seu Dicionário de termos Literários (1974, p.63), onde há uma definição generalizada e temática, destacando *Bildungsroman* como uma “modalidade de romance tipicamente alemã”, porém admite que o gênero foi além das fronteiras europeias. Nesse verbete, ainda há uma pequena lista de possíveis romances desse gênero no Brasil, entre eles *O Ateneu* (1888), de Raul Pompéia, *Amar, verbo intransitivo* (1927), de Mário de Andrade e os romances do ciclo do açúcar de José Lins do Rego. Dessa forma, Moisés tenta legitimar o gênero em língua portuguesa, o que não teve muito sucesso.

O estudo de Pinto (1990) sobre o *Bildungsroman* é um marco no estudo sobre essa ramificação do gênero, fazendo uma aproximação da teoria sobre o romance de formação tradicional à escrita feminista. O romance com protagonista feminino, para Pinto, inclui a infância, conflito de gerações, provincianismo ou limitação do meio de origem, o mundo exterior, auto-educação (algo latente no texto de Alina Paim), alienação, relação amorosa e busca por uma filosofia de trabalho. Tais pontos aparecem, com maior ou menor intensidade, dentro da narrativa.

Além disso, a diferença de idade da protagonista do romance de formação tradicional e o feminino é um ponto significativo. No romance de formação, feminino o desenvolvimento da protagonista inicia-se frequentemente na idade adulta. Ou seja, a grande mudança, a (trans) formação não ocorre na infância, como no *Bildungsroman* tradicional, o que fez Cristina Pinto (1990) propor a denominação “romance de aprendizagem feminina”.

Segundo a autora, o *Bildungsroman* feminino geralmente termina em fracasso ou na não integração social da protagonista. Nos romances analisados por Pinto, ela percebe que as protagonistas abrem mão de sua integração social para alcançar a integração do EU. Em *Estrada da Liberdade*, Marina nos mostra no final um sentimento diferente. Há uma junção da integração social com a integração do EU. Marina encerra sua trajetória com um grupo de amigos, mesmo que pequeno, e que contribuem para seu crescimento e instrução positivamente. Por isso, podemos também afirmar que, através dessas relações sociais, Marina

consegue se integrar pessoalmente e pensar no futuro. A protagonista cresce e se autorealiza, sócio e pessoalmente, já que conhece Paulo, por quem se apaixona.

Sentia novo impulso, desejo de estudar, sua vida tinha outras perspectivas. Conhecia boas criaturas: Miguel, Maria José, Helena e Paulo. Formavam um grupo interessado pelos mesmos assuntos, compreendiam-se e tinham esperanças, esforçavam-se para vencer e serviam-se de estímulo. Marina começou a traçar planos. (PAIM, 1944, p. 172)

Através do discurso feminista, Pinto considera o romance de formação de escrita feminina como uma “prática subversiva” (apud MAAS, 2000, p. 74), resultado da atitude de afirmação da literatura feminina entre os cânones literários, que são predominantemente masculinos. Tais práticas se caracterizam pela adaptação da escrita dos enredos, pela visualização de novos aspectos e perspectivas incomuns às mulheres. Também há o oferecimento de uma visão alternativa da realidade, o que gera uma revisão da sociedade.

Em *Estrada da Liberdade*, a protagonista é levada a enxergar uma nova realidade. Marina percebe que sua criação institucionalizada, no convento, não passava de “engodo”, e gerou sérios problemas em relação à vida, sexualidade, relações humanas, o papel da mulher e o da educadora. Marina sente o peso da ‘venda’ que as freiras colocaram em seus olhos, evitando que enxergasse o lado real da vida. As freiras, sua família substituta, tratavam as alunas como pequenas mulheres a serem formadas, ‘domadas’. Tratavam-nas mal, de forma grosseira, opressora e preconceituosa, principalmente aquelas com limitações financeiras e histórias familiares problemáticas. Suas atitudes ilustram claramente a opressão social feminina.

Como dito no capítulo 2, a educação proveniente das instituições ligadas à Igreja visavam à formação de esposas, religiosas ou, em uma última alternativa, educadoras. A formação de educadoras já pode ser considerada um avanço, pois às mulheres não era dado o direito à profissionalização, muito menos o direito de se posicionar em ambientes externos ao lar. Mesmo assim, a Igreja se impõe e consegue, também, colocar seus interesses na formação das educadoras. Marina, ao se encontrar como educadora de dois ambientes distintos consegue visualizar duas realidades e aprende muito com elas. Torna-se uma mulher consciente e politizada, discernindo o que realmente acontece e o que deveria acontecer. Como a própria Marina afirma: “Tornara-se mais humana” (PAIM, 1944, p.223).

Vale salientar a nova visão de Marina sobre o papel da mulher, o que muda consideravelmente. Tendo como referenciais de modelos femininos a madrinha e a amiga

Maria José; as comparações e distinções passam a ser inevitáveis e servem para abrir os olhos da protagonista para uma nova realidade; porém, essas descobertas são, obviamente, auxiliadas pela educação através da leitura ‘guiada’.

O contato com Maria José e Miguel (seu mentor) abre-lhe a mente para as questões sobre o casamento e a condição social da mulher. A ideia de casamento imposta pelas freiras cai por terra e Marina percebe que a vida de esposa pode ser um aprendizado, conforme atesta a narradora

Será que depois do casamento a mulher vai aos poucos caindo nesta rotina? Talvez acreditasse nisso se não conhecesse Maria José. Uma objeção se levantava – Maria José estava casada há alguns meses somente. Contudo, não podia conceber Miguel debruçado sobre uma conta de armazém reclamando com a esposa sobre o sabão e o açúcar, não que fossem humilhantes as preocupações cotidianas da vida, mas... Não achava uma explicação exata, porém tinha certeza de que naquele lar tudo se passava de uma maneira diferente, nova para ela. (PAIM, 1944, p.107)

Marina se modifica enquanto mulher. Percebe que todas as castrações geradas pela criação no convento influenciaram negativamente sua vida. A protagonista percebe que o verdadeiro papel da mulher era o oposto ao colocado pela educação religiosa e que a mulher pode e deve posicionar-se socialmente e pessoalmente, tendo suas escolhas e opiniões.

*Estrada da Liberdade*, como um exemplo de *Bildungsroman* ou romance de formação (ou aprendizagem) feminino, mostra-se como uma narrativa revolucionária, tanto tematicamente quanto formalmente, já que nasce de um modelo de escrita masculina. A obra analisada mostra, além das questões educacionais, a evolução da consciência feminina. Alguns críticos falam sobre “romance do despertar da mulher” (MAAS, 2000, p.75) que possibilita novos horizontes para as protagonistas, condiderando-se suas relações com os outros personagens e com o meio, o que é muito bem exposto através da personagem Marina de Alina Paim.

Pinto (1990) destaca que na narrativa de formação feminina, e podemos incluir aqui o romance *Estrada da Liberdade*, ocorre a deflagração da discussão sobre o processo de transformação tanto da sociedade quanto da mulher nela inserida, de forma crítica a partir do ponto de vista feminino. Neste contexto, a obra de Paim aproxima-se do cânone literário nacional e do período em que ela se insere, a Geração de 45, cronologicamente, e Geração de 30, tematicamente, quando as mudanças sociais e pessoais são os grandes temas. *Estrada da Liberdade* é, portanto, um modelo de narrativa, até então pouco conhecido da crítica literária,

que atualiza e desestabiliza o modelo masculino, adaptando a narrativa a um discurso feminista e engajado. Entendemos ser sua obra um componente de extrema importância para os estudos literários e sociais, uma mostra da história sócio-político-educacional do Brasil da primeira metade do século XX, cuja leitura é capaz de despertar mudanças no contexto da nossa cultura.

### 3.3.4. A formação da professora proletária

Segundo Eduardo de Assis Duarte, em seu artigo “Jorge Amado e o *Bildungsroman* Proletário”, publicado na revista da ABRALIC, em 1994, onde analisa o romance *Jubiabá* (citado no romance de Paim), o autor baiano se utiliza dos critérios do romance de formação (ou aprendizagem) para construir uma trajetória das classes populares no Brasil dos anos 30 em sua narrativa.

Assim como o estudo de Cristina Ferreira Pinto, Assis Duarte faz uso do modelo do romance de formação tradicional, ou seja, masculino, como referência para analisar a obra de Jorge Amado, cânone da Literatura Brasileira engajada. Dessa mesma maneira, a obra de Paim em questão também é encarada. Percebe-se uma nítida semelhança quanto à formação de uma ideologia proletária em ambas e, por isso, faz-se necessário esse subtópico.

Assis Duarte se utiliza da teoria de Lukács expressa em *Teoria do romance* (s/d), e destaca que o romance de formação é apreciado por este sob a luz da teoria marxista, “que os considera como importante herança para o realismo socialista” (apud DUARTE, 1995). Neste sentido, incluímos a obra de Paim, já que a protagonista adquire uma consciência proletária e de luta de classe, enxergando a realidade e suas reais necessidades enquanto trabalhadora. Na teoria de Lukács, reconhece-se que o romance de formação como a possibilidade de “reconciliação do homem problemático dirigido por um ideal que para ele é uma experiência vivida com a realidade concreta e social” (LUKÁCS, apud MAAS, 2000, p.76). Porém, segundo Assis Duarte, ainda sob a luz da teoria de Lukács, esta reconciliação não deve ser apenas uma simples acomodação ou convivência, sendo o personagem obrigado a buscar essa reconciliação à custa dos combates individuais e sociais e ter condições para alcançá-la.

Portanto, Assis Duarte ressalta o projeto de integração social como aspecto primordial do *Bildungsroman*. A comparação entre o romance *Jubiabá* e *Estrada da Liberdade* mostra que na obra do escritor baiano a integração social passa por mediações inexistentes no romance de formação tradicional, assim como o romance da escritora sergipana. O protagonista do romance de formação tradicional tem origem burguesa, o que difere da

origem de Marina que, além de não ser da burguesia ainda passa pela orfandade e baixo poder aquisitivo. Além disso, percebe-se que Marina vive e mora em um bairro periférico de Salvador, o que prova sua descendência humilde. Assim como Balduino, personagem de Jorge Amado em *Jubiabá*, Marina vai sendo delineada a partir das situações sociais distintas das que são vividas pela classe burguesa. A protagonista vai aos poucos tomando consciência de sua classe social e profissional (professores). Marina percebe-se sozinha em sua rebeldia social, pois os outros professores não participam de suas reivindicações: “Fora nessa ocasião que Marina compreendera que se existiam professores que tratavam as crianças de “mamíferos” de “miseráveis”, uma havia de ser capaz de lutar para defender uma aluna de qualquer injustiça. (PAIM, 1944, p, 122-3)

Além das ideias de Lukács, Assis Duarte se apóia também na proposta de tipologia do romance exposta por Mikhail Bakhtin e sua *Estética da Criação Verbal* (1992). Bakhtin tipifica o romance de formação ou de educação em cinco tipos, dentre os quais considera o último o mais relevante:

Nele [nesse quinto tipo] a evolução do homem é indissolúvel da evolução histórica. A formação do homem efetua-se no tempo histórico real, necessário, com seu futuro, com seu caráter profundamente cronotópico. [...] O homem se forma ao mesmo tempo em que o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. [...] Ele é obrigado a transformar-se em um novo tipo de homem, ainda inédito. [...] A imagem do homem em devir perde seu caráter privado [...] e desemboca [...] na esfera espaçosa da existência histórica.” (BAKHTIN, 1992, apud MAAS, 1999, p. 77)

Analisando a trajetória de Marina sob a ótica de Bakhtin e sua quinta tipologia do romance percebe-se que realmente é inseparável a evolução histórica da personagem e sua própria evolução. O fato de ser de outro estado, órfã, criada interna sob o crivo da Igreja e tornar-se educadora constrói sua personalidade, suas vivências são refletidas nessa construção. Marina mudou sua forma de pensar sobre educação, casamento, feminismo e relações humanas. Passa a ter outra visão de mundo e do seu mundo. Passa a questionar-se, reivindicar (mesmo que sozinha) seus direitos enquanto mulher e profissional da educação: “Madre Superiora, não estou de acordo” (PAIM, 1944, p.214).

Assim como Assis Duarte reforça sua análise de *Jubiabá*, de Jorge Amado, reforçamos também a concepção de que *Estrada da Liberdade*, de acordo com o pensamento de Lukács e Bakhtin, inscreve-se como um “*Bildungsroman proletário*”. Além de todas as informações sobre a construção da obra de Paim, isto é, o realismo socialista, o comunismo, as ideias socialistas e feministas, a própria narrativa já se impõe, pelo percurso da

personagem, como uma obra de luta proletária. Essa concepção engloba também, além de *Estada da Liberdade*, o romance *A Hora Próxima* (1955), em que Paim relata a greve dos ferroviários da rede mineira com participação efetiva das mulheres. A participação feminina politicamente é o grande diferencial de suas obras. Em todas elas podemos encontrar mulheres que, de certa forma, se modificam e passam a se posicionar socialmente rompendo com os paradigmas do patriarcado.

Assim, podemos entender *Estrada da Liberdade* como uma narrativa em evolução, em direção a um momento histórico em que o proletariado deverá tomar as rédeas de seu destino. O triunfo realista de Marina está na combinação da aprendizagem e do crescimento da protagonista com a proposta de ascensão da classe subalterna, o que inclui os profissionais da educação e as mulheres trabalhadoras. Como expresso por Guaracira Lopes Louro (2000), mesmo a educação sendo colocado como um trabalho para mulheres e um direito, ainda havia opressão. Estar em espaços públicos e lutar para se posicionar perante os fatos históricos e sociais é um grande avanço, e tudo isso só foi possível através da instrução e aprendizado. Para as mulheres na década de 40, tudo isso é uma evolução sem precedentes.

Os últimos livros que ele lhe emprestara cresciam cada vez mais em intensidade, revolucionavam suas ideias e destruíam a concepção errada que formava do mundo. Aprendera que por trás da sociedade que se divertia nos bairros elegantes... outra existia que se revolia no sofrimento, nas garras da miséria e da exploração.(PAIM, 1944, p. 109)

No romance de formação tradicional ainda encontramos o desejo de ascensão. No texto de Paim, enquanto *Bildungsroman* proletário, há o “referencial da utopia socialista” (DUARTE, apud MAAS, 2000,p.78). Elevar-se e sobressair-se em *Estrada da Liberdade* é lutar pela igualdade social e fazer-se ouvir, independente de gênero ou classe social. A trajetória de Marina, passando pelo convento como interna, como professora passando pela experiência na escola pública, insere sua jornada no realismo socialista.

Ainda tomando como base a análise de *Jubiabá*, de Assis Duarte, percebe-se que, da mesma forma que seu protagonista, Marina também acaba por se tornar uma “pessoa pública” (DUARTE, apud MAAS, 2000, p.78). Porém, enquanto Balduino encontra expressão no circo, Marina aparece e se posiciona nas salas de aula da escola pública, mudando a vida daquelas crianças de alguma maneira: “Era obrigada a dar aulas de higiene a todo o momento: fazer a revista das unhas, dos dentes, dos ouvidos e da cabeça.” (PAIM, 1944, p.95)

Marina, depois da vivência nas salas da escola pública, impõe-se na escola particular em busca de seus direitos trabalhistas, como referencial de suas novas ideias socialistas, o que

gera sua demissão. Porém, reconhece-se satisfeita com o seu posicionamento, e com o seu dever de cidadã cumprido: “Todos se tinham curvado, abandonavam os direitos que a lei lhes conferia” (PAIM, 1944, p. 214).

Assim como Balduino, Marina passa, também, por um processo de crescimento coletivo. Quanto à sua conscientização política, o crescimento de Marina parte do individual para o coletivo já que somos apresentados não somente a uma professora, mas igualmente a uma representante de uma classe de trabalhadores e trabalhadoras da educação, através da qual são representados os desejos de adquirir os direitos mínimos de cidadania: “Quantas modificações seriam necessárias para que o magistério atingisse sua finalidade!” (PAIM, 1944, p.125).

Compreender a trajetória do protagonista do romance de formação tradicional como um processo basicamente individual é perigoso, pois se deixa de tocar em um dos aspectos mais importantes na constituição do conceito do *Bildungsroman*, isto é, “a possibilidade do individual-universal, a possibilidade de representação dos ideais de formação da humanidade através do desejo individual pela formação universal” (MAAS, 2000, p.78-9). No texto de Paim, o crescimento individual e coletivo se misturam, já que é através das experiências coletivas de Marina que seu crescimento individual se concretiza e modifica sua personalidade.

É clara a oposição entre o texto de Paim e o romance de formação tradicional. Conforme mencionado anteriormente, com base no estudo de Cristina Pinto e Assis Duarte, o *Bildungsroman* feminino e proletário tem o *Bildungsroman* tradicional como referência, aqui reaplicada na obra de Alina Paim, levando em consideração certos deslocamentos, como sexo, idade do protagonista, no caso da narrativa feminina, e a origem social proletária.

Finalizando, vale destacar que tanto a idéia do *Bildungsroman* feminino quanto a do *Bildungsroman* proletário são possibilidades de leitura do romance de formação da escritora Alina Paim. Assim como a história do *Bildungsroman* está impregnada pelas experiências históricas e culturais de sua época, a formação de Marina está também repleta de efeitos de suas experiências educacionais, profissionais e individuais, bem como dos fatos culturais que a cercam. Por isso, no Brasil, o gênero se sustenta a partir dos núcleos históricos e socialmente estabelecidos, isto é, no caso de *Estrada da Liberdade*, o movimento feminista e o proletariado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Ao observarmos as minúcias do texto de Alina Paim, em que expõe a trajetória da protagonista, percebe-se a clara aproximação entre o real e o imaginário. O espaço entre o mundo narrado por Paim em *Estrada da Liberdade* (1944) e o nosso é significativamente extenso. No entanto, a autora conseguiu apresentar com bastante antecipação quem viria se tornar a mulher no nosso século. Paim ‘empresta’ a sua personagem os mesmos tabus gerados pela educação patriarcal, castradora e mutiladora. Porém, fornece a ela a possibilidade de emancipar-se através da educação e da cultura, demonstrando que o único espaço dado à mulher, além do familiar, pode ser usado como impulso para a mudança.

Em *Estrada da Liberdade* podem ser reconhecidos traços autobiográficos, enxertos da vivência real na história: Marina, professora sergipana na Bahia, repete experiências similares as da escritora Alina Paim. Neste quesito, a condição feminina constrói-se em bases da sociedade estratificada num recorte da classe proletária. Essa mulher retratada trabalha pela sua instrução e crescimento; e deseja que o mesmo ocorra com os outros (no caso, seus alunos), pois a todos deve ser dado o mesmo direito. Em muitos momentos, a protagonista está sozinha em seu crescimento. Quando se levam em conta as relações de gênero e de classe, a mulher trabalhadora esteve sempre hierarquizada aquém da ideia de mulher idealizada pelo patriarcalismo.

Podemos notar o senso de conscientização de classe e gênero, principalmente quando a protagonista procura proporcionar o que não teve na infância às crianças, que nunca tiveram oportunidade de instrução, e a todos que a cercam e necessitem de mudanças. Marina, nesse momento, tem a consciência de seu papel social enquanto mulher e professora.

O espaço público, o educacional e o privado são campos de grandes discussões na narrativa de Paim. As primeiras vivências em ‘família’ (aqui famílias substitutas) moldam a trajetória da personagem. O convento, local exclusivamente feminino, é o lugar onde ela vive entre o real e o imaginário, onde vive entre o que é e o que poderia ser. A casa dos padrinhos (Edith e Augusto) e a casa do casal de amigos (Maria José e Miguel, seu mentor) são representações dos opostos com relação à vida conjugal, pessoal. Mas é a escola pública, e as oposições com a escola do convento, os espaços que mais influenciam Marina. Vivenciar, fazer parte do cotidiano daquelas famílias, dos alunos, despertou na personagem seu papel social e de luta pelos menos favorecidos e a faz enxergar as distinções sociais que os muros

do convento insistiam em cobrir. São panoramas que a fazem indignar-se com os fatos sociais e ‘nascer’ enquanto ser socialmente ativo e participativo. Mesmo sendo mulher e professora, papéis ditados pela sociedade patriarcal.

Observa-se que o casamento, enquanto instância guardadora e reprodutora das regras patriarcais, surge como uma escolha a ser pensada, refletida. Para tanto, a narrativa oferece a protagonista dois exemplos que representam metaforicamente o patriarcado (madrinha Edith e padrinho Augusto) e o inovador, o positivo (Miguel e Maria José). A narrativa demonstra a crise da instituição familiar formal e as farsas decorrentes de suas relações. Como solução para esse panorama, não mais desejado, mais uma vez está a instrução, a educação, pois Miguel e Maria José vivem uma relação pautada pelo amor entre eles e o amor aos livros. É isto que Marina também, após refletir, deseja para si mesma.

Transportando-nos para o imaginário da educação, proposta de nosso trabalho, e as dificuldades da protagonista, nota-se que ocorreram sensíveis mudanças no plano social para as mulheres. Porém, percebe-se que o lar e a família ainda são desejados por essa nova mulher, o que é provado com a vontade de Marina de se casar com Paulo. Contudo, a satisfação pessoal agora aparece ao lado da satisfação social e profissional. Ou seja, a mulher não mais exerce apenas o papel de mãe/esposa, mas também participa da construção da sociedade e de si mesma e, como foi visto, chega a tal ponto instruindo-se. As transformações da protagonista, em todos os sentidos, ocorrem pela imersão da mulher em um ambiente, de certa forma, hostil e que chama sua atenção para a diferença. E a figura do mentor (Miguel) participa dessa imersão dando-lhe instrumentos que ajudem a trajetória e a faça perceber seu real papel perante aquele espaço público. Essas mudanças acabam, também, por transformar todos os outros espaços de convivência dessa mulher.

A fim de escrever sua trajetória como mulher socialmente ativa, Marina se descobre para que haja sua integração social. E isso é feito através da educação e da instrução libertária, reflexiva. A narrativa de Paim responde muito bem à proposta de análise do imaginário da educação pelo viés do *Bildungsroman*, ou seja, o romance de formação ou aprendizagem. É clara a (trans) formação da protagonista no que diz respeito a sua inserção nos meios sociais e pessoais. A visão proletária do texto também se destaca, pois a narrativa direciona a protagonista para uma concepção coletiva da vida, o que a influencia profundamente. Isto é, o texto atende à proposta formadora e pedagógica do romance de formação proletário e realista socialista.

Nesse romance, a matéria prima de Paim é o sentimento de inadequação do ser/mulher e de ser mulher em uma sociedade constituída de forma desigual e cuja estrutura foi composta

de modo a não recebê-la. Talvez por isso, esse ser/mulher encontra na educação, único meio que a aceita como atuante, profissional e para o qual esta mulher também é preparada, forças e armas para reverter essa situação de subalternidade. Nesse ponto, podemos constatar que foram respondidos os questionamentos de nosso trabalho. Através da proposta educacional feminina, nota-se a (trans) formação da protagonista feminina enquanto ser social ativo. O *Bildung* da personagem se completa ao chegar à vida pessoal e profissional, já que a vimos realizada e liberta em sua trajetória pessoal. Desde a estada no convento até suas experiências enquanto professora na Estrada da Liberdade, um longo caminho foi desconstruído e construído para que se chegasse a um resultado onde se unissem os âmbitos pessoais, profissionais e, principalmente, os sociopolíticos da vida da protagonista.

Ao chegarmos às considerações finais desse trabalho, percebe-se que temos em nossas mãos uma escritora que, à frente de seu tempo, insere-se na tradição literária do realismo socialista com maestria. Paim nos brindou com uma protagonista exemplo de um novo modelo de ser humano moldado pela apropriação da educação, instrução e cultura. A autora rompeu com o modelo de ignorância cultural desejada pela sociedade opressora e são apresentadas mudanças do estereótipo da mulher professora que, ao contrário de repetir os modelos antigos pré-estabelecidos, se reconstrói através da própria educação. A obra abre nossos olhos para as possibilidades de libertação pela trajetória da educação livrando-nos de uma sociedade inflexível e contribuindo para a formação de novas identidades.

## REFERÊNCIAS

- 
- AIRÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- ALBUQUERQUE, Úrsula Rangel Goothuzem. **Docência e luta na literatura modernista: a educação feminina nos romances Simão Dias e Estrada da Liberdade, de Alina Paim (1928-1958)**. (Dissertação de Mestrado)-Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: NPGED, 2004.
- ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.
- ALMEIDA, Jane Soares. Os paradigmas da submissão: mulher, educação e ideologia religiosa. In: VENTURA, Gilvan; NADER, Maria Beatriz; FRANCO, Sebastião Pimentel. **História, Mulher e poder**. Vitória: Edufs; PPGHis, 2006.
- AMADO, Jorge. **Capitães de areia**. Rio de Janeiro: Record, 1991.
- AMADO, Jorge. **Jubiabá**. São Paulo: Martins, 1970.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 7. Ed. São Paulo: Forense, 1995.
- AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- BADINTER, Elisabeth. **Um é o outro; relações entre homens e mulheres**. Trad. Carlota Gomes. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. De Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucittec/AnnaBlume, 2002.
- BARRETO, Lima. **Os Bruzundangas**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. v. 1. Paris: Gallimard, 1976
- BESSE, Susan K. **Modernizando a Desigualdade: reestruturação da Ideologia de Gênero no Brasil**. 1914-1940. São Paulo: Edusp, 1999.
- BORGES, Florípedes do Carmo Coalho. **Na contramão da história: o Bildungsroman feminino em Lygia Fagundes Telles, Helena Parente Cunha e Lya Luft**. 2007. (Dissertação de Mestrado)-Universidade de Brasília, Brasília: 2007.
- CANDIDO, Antonio. Literatura, espelho da América? . In: **Luso-brazilian Review**, n. 32. P. 15-22, 1995.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. São Paulo: T.A Queiroz, 2000 a.

CANDIDO, Antonio. **A Educação pela noite & outros ensaios**. São Paulo: Ática, 2000b.

CARDOSO, Ana Maria Leal. Marcas do feminino em Alina Paim. In: CARDOSO, Ana Maria Leal; SANTOS, Carlos Magno Gomes (Org.). **Do imaginário à representações na literatura**. São Cristóvão: Editora UFS, 2007a, p. 138-143.

CARDOSO, Ana Maria Leal. Uma leitura feminista da narrativa de Alina Paim. In: SILVA, Antonio de Pádua Dias da. (Org.). **Gênero em questão**. 1 ed. Capina Grande: EDUEP, 2007b, v.1, p. 287-295.

CARDOSO, Ana Maria Leal. A Identidade da mulher em Alina Paim. In: GOMES, Carlos Magno; ENNES, Marcelo (Org.). **Identidades: teoria e prática**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008, v I.p.85-96.

CARDOSO, Ana Maria Leal. A obra de Alina Paim. **Interdisciplinar. Revista de Estudos em Língua e Literatura**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009 a, v.8, p.35-45.

CARDOSO, Ana Maria Leal. **O imaginário da ficção de Alina Paim**. In: Seminário Nacional de Literatura e Cultura, São Cristóvão: EDUFS ,2009b, 2009. v.1.p. 34-39.

CARDOSO, Ana Maria Leal. **A sombra na ficção de Alina Paim**. In: II Seminário Nacional de Literatura e Cultura, São Cristóvão: GELIC, 2010, v.2.p. 1-11.

CARDOSO, Irede. **Os tempos dramáticos da mulher brasileira**. São Paulo: Parma, 1981.

CASTELLANO, Rosário. **Mujer que sabe latín**. México: Fondo de Cultura Económica, 1973.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil**. Rio de Janeiro: Paulus, 2003.

CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. Trad. Cristiane Bascimento. 2. Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

CHODOROW, Nancy. **Psicanálise da maternidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **A Literatura feminina no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Siciliano, 1993.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico de escritoras brasileiras**. São Paulo: Escrituras, 2001.

DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**.São Paulo:Contexto, 2000.

DUARTE, Eduardo de Assis. Jorge Amado e o Bildungsroman proletário. In: **Revista da Associação Brasileira de Literatura Comparada**, 1994, v.2.p. 157-164.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Jorge Amado: romance em tempo de utopia**. Natal: UFRN, 1995.

FERREIRA, Adínia Santana. **A Reclusão Feminina no Convento da Soledade: as diversas faces de uma experiência**. Orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Diva Muniz. Brasília: UnB, 2006.

FROTA, Adolfo José de Souza. **Bildungserzählung e o narrador nos contos de Jerome David Salinger**. Dissertação (Mestrado em Letras). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2007.

GENS, Rosa. **A ficção infanro-juvenil de Alina Paim**. In: Seminário Nacional de Literatura e Cultura, 2009, São Cristóvão. CARDOSO, Ana Maria Leal; GOMES, Carlos Magno Santos; SANTOS, Josalba Fabiana dos. São Cristóvão: UFS, 2009.v.1.p.1-14.

GOETHE, Johann Wolfgang Von. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister**. Trad. Nicolino Simone Neto. São Paulo: 2006.

GUEDES, Peônia Vieira. **Em busca da identidade feminina: os romances de Margareth Drabble**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1997a.

GUEDES, Débora Carla Santos. **O roamnce de fromação: um passeio pelos caminhos de Stephen Dedalus e Virgínia**. Estação Literária Vargão, v.4, 2009

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003 a.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

ISER, Wolfgang. **O ato de Leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Kreshmer. São Paulo: ed.34.v.2,1999.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da Literatura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LLOSA, Mário Vargas. **Filosofia doméstica para tornar a vida mais compreensível e tolerável**. In: O Estado de São Paulo, 11 jun, 2006.

LOPES. Eliane M.T. **História da Educação**. DP&A. Rio de Janeiro: 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto-Unesp, 2000.

LUCAS, Fábio. **O caráter social da Literatura Brasileira**. Paz e Terra. Rio de Janeiro: 1970.

LUKÁCS, George. **A teoria do romance**. Trad. de Alfredo Margarido. Lisboa: Editorial Presença, s/d.

LUKÁCS, George. Posfácio. In: GOETHE, Johann Wolfgang Von. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister**. Tradução de Nicolino Simone Neto. São Paulo: Editora 34, 2006.

MAAS, Wilma Patrícia. **O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura**. São Paulo: UNESP, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006

MARIA, Márcia & OLYNTO, José. **Prosa Sergipana – Uma antologia**. Brasília: Editerra Editorial, 1992.

MARTINS, Leda. Arabescos do corpo feminino. In: DUARTE, Constância Lima; DUARTE, Eduardo de Assis; BEZERRA, Kátia da Costa. **Gênero e representação na literatura brasileira**. Belo Horizonte: Pós-graduação em Letras: Estudos Literários, Faculdade de Letras/UFMG, 2002.

MAZZARI, Marcus Vinicius. **Romance de Formação em perspectiva histórica**. O tambor de lata de G. Grass. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

MEIRELES, Cecília. **Obras Poéticas**. Rio de Janeiro: Aguilar Editores, 1972.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Cultrix, 1974.

MOTT, Luiz. **Sergipe Colonial & Imperial – Religião, Família, Escravidão e Sociedade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

NAVARRO, Márcia Hoppe. O discurso crítico na América hispânica. In: SCHMIDT, Rita Terezinha. (Org.). **Mulheres e literatura: (trans) formando identidades**. Porto Alegre: Palloti, 1997.

OLIVEIRA, Ilka Maria. **A Literatura na revolução – Contribuições Literárias de Astojildo Pereira e Alina Paim para uma política cultural do PC do B nos anos 50**. Dissertação de Mestrado orientada pela Dr<sup>a</sup> Marisa Lajolo. Campinas: UNICAMP, 1998.

PAIM, Alina Leite, **Estrada da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Leitura, 1944.

PAIM, Alina Leite, **Simão Dias**. Rio de Janeiro: Editora da Casa do Estudante do Brasil. 2.ed, 1949.

PAIM, Alina Leite, **A Sombra do Patriarca**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1950.

PAIM, Alina Leite, **A Hora Próxima**. Rio de Janeiro: Editora Vitória, 1955.

PAIM, Alina Leite, **Sol do Meio-Dia**. Rio de Janeiro: Edições ABL, 1961.

- PAIM, Alina Leite, **O Sino e a Rosa**. Rio de Janeiro: Editora Lidador, 1965.
- PAIM, Alina Leite, **A Chave do Mundo**. Rio de Janeiro: Editora Lidador, 1965.
- PAIM, Alina Leite, **O Círculo**. Rio de Janeiro: Editora Lidador, 1965.
- PAIM, Alina Leite, **A Correnteza**. Rio de Janeiro: Record, 1979.
- PAIM, Alina Leite, **O Lenço Encantado**. Rio de Janeiro: Conquista, 1962.
- PAIM, Alina Leite, **A Casa da Coruja Verde**. Rio de Janeiro: Conquista, 1962.
- PAIM, Alina Leite, **O Chapéu do professor**. Rio de Janeiro: Conquista, 1962.
- PAIM, Alina Leite, **Luzbela Vestida de Cigana**. Rio de Janeiro: Conquista, 1963.
- PAIM, Alina Leite, **Flocos de Algodão**. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1966.
- PAIM, Alina Leite, **O Chapéu do professor**. Rio de Janeiro: Conquista, 1962.
- PAIM, Alina Leite, **A Sétima Vez**. Aracaju: Coleção Ofenísia Freire/FUNDESC, 1994.
- PINTO, Cristina Ferreira. **O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros**. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- ROBBE-GRILLET, Allain. **Por um novo romance**. Tradução de T. C. Netto. São Paulo: Documentos, 1969.
- SAFFIOTI, Heleieth. I.B. **A mulher na sociedade de classes: Mito e Realidade**. Petrópolis: Vozes. 1976.
- SANTOS, Terezinha Goreti Rodrigues dos. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres como Bildungsroman**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2006.
- SHARPE, Peggy. **Entre resistir e identificar-se**. Para uma teoria da prática da narrativa brasileira de autoria feminina. Goiânia: Editora Mulheres/UFG. 1997.
- SILVA, Ezequiel T. da. **Leitura e realidade brasileira**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- SILVA, Ezequiel T. da. **Leitura na Escola e na Biblioteca**. Campinas: Papyrus, 1986.
- VALENZUELA, Sandra Trabucco. **Romance de Formação: construção do sujeito e identidade cultural**. Momento do Professor. São Paulo: n.5, 2004. p. 55-62.
- XAVIER, Elódia. **Tudo no feminino: a mulher e a narrativa brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- XAVIER, Elódia. **Declínio do patriarcado**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1998.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Senac. 2001

ZOLIN, Lucia Osana. **Desconstruindo a opressão – A imagem feminina em A República dos Sonhos, de Nélide Piñon**. Maringá: EDUEM, 2003.

ESTADO DE SÃO PAULO, 11 de junho de 2006. <http://www.estadao.com.br/>. Acesso em: 01/02/2011.