

POTENCIALIDADES E DESAFIOS NO USO DE OBRAS LITERÁRIAS NA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO

Potencialidades y desafíos del uso de obras literarias en la investigación sobre Historia de la Educación: Reflexiones a partir de una experiencia

Potentialities and Challenges in the Use of Literary Works in the Research on History of Education: Reflections from an Experience

Ana Maria de OLIVEIRA GALVÃO
Universidade Federal de Minas Gerais
Correio-e: anamariadeogalvao@gmail.com

Recibido el 3 de julio de 2023

Aprobado el 18 de octubre de 2023

RESUMO: O artigo discute as potencialidades e os desafios implicados na mobilização de obras literárias como fontes na pesquisa em História da Educação. Baseia-se na experiência de realizar uma investigação e de revisita-la, 30 anos depois, sobre o cotidiano da escola na Paraíba, Brasil, entre 1890 e 1920, tendo como principal fonte a obra do escritor José Lins do Rego. O estudo indica que as mudanças ocorridas no campo da historiografia da educação, com a produção de pesquisas sobre o tema e sobre o período, a incorporação de novos procedimentos metodológicos e categorias de análise permitiriam outros modos de analisar a obra literária. Indica, ainda, que elementos como as condições de produção da pesquisa científica, com a digitalização e disponibilização de bibliografia e fontes na rede mundial de computadores, assim como a tradução de obras de outras línguas, têm efeitos decisivos sobre os modos de dar inteligibilidade à documentação analisada.

PALAVRAS-CHAVE: literatura; fontes; história da escola; pesquisa em história da educação.

RESUMEN: Este artículo discute las potencialidades y los desafíos implicados en la movilización de obras literarias como fuentes para la investigación en Historia de la Educación. Se basa en la experiencia de realizar una investigación y de revisitarla, 30 años después, sobre la vida cotidiana de las escuelas de Paraíba, Brasil, entre 1890 y 1920, utilizando como fuente principal la obra del escritor José Lins do Rego. El estudio indica que los cambios ocurridos en el campo de la historiografía de la educación, con la producción de otras investigaciones sobre el tema y sobre el período, la incorporación de nuevos procedimientos metodológicos y categorías de análisis permitirían otras formas de analizar la obra literaria. También indica que elementos como las condiciones en que se produce la investigación científica, con la digitalización y la disponibilidad de bibliografía y fuentes en la World Wide Web, así como la traducción de obras en otras lenguas, tienen efectos decisivos en las formas de hacer inteligible la documentación analizada.

PALABRAS CLAVE: obras literarias; fuentes; historia escolar; investigación en historia de la educación.

ABSTRACT: The paper discusses the potential and challenges involved in mobilizing literary works as sources for research in the History of Education. It is based on the experience of carrying out an investigation and revisiting it 30 years later, on the daily life of schools in Paraíba, Brazil, between 1890 and 1920, using the work of the writer José Lins do Rego as the main source. The study indicates that the changes that have taken place in the field of historiography of education, with the production of other research on the subject and on the period, the incorporation of new methodological procedures and categories of analysis would allow other ways of analyzing the literary work. It also indicates that elements such as the conditions of production of scientific research, with the digitization and availability of bibliography and sources on the World Wide Web, as well as the translation of studies from other languages, have decisive effects on the ways of giving intelligibility to the documentation analyzed.

KEYWORDS: literature; sources; history of school; research in the history of education.

1. Introdução

HÁ CERCA DE 30 ANOS, entre 1992 e 1994, desenvolvemos¹ uma pesquisa que buscou (re)construir o cotidiano da escola primária no período de 1890 a 1920, na região açucareira da Paraíba, Brasil (Galvão, 1994). A obra *Doi-dinho*, do escritor paraibano José Lins do Rego, publicada em 1933, foi mobilizada como fonte principal da pesquisa. O livro narra a história do menino Carlinhos

¹ Trata-se da dissertação de mestrado da autora, realizada sob orientação da professora Eliane Marta Teixeira Lopes, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais.

– alter-ego do escritor, que aparece em várias de suas obras (como criança e, depois, como adulto) – no período em que frequentou um internato em Itabaiana, município localizado no referido estado. Outras obras do autor também compuseram o *corpus* documental, como *Menino de Engenho* (1932), *Bangüê* (1934), *O Moleque Ricardo* (1935), *Usina* (1936) e *Fogo Morto* (1943), além de seu livro explicitamente autobiográfico, *Meus Verdes Anos*, publicado em 1956.

Na pesquisa, foram utilizados também outros tipos de fontes, como quinze (auto)biografias de autores diversos e outros documentos escritos, tanto oficiais, como legislação e relatórios de inspetores de Instrução Pública, quanto não oficiais, como revistas e almanaques. Essa documentação foi localizada em sebos e bibliotecas, no Museu José Lins do Rego e no Arquivo Público do Estado da Paraíba. Também houve duas tentativas de produção de depoimentos orais de pessoas que haviam estudado no mesmo período e em lugares próximos aos investigados no trabalho. Essas tentativas, no entanto, não trouxeram resultados profícuos. Utilizamos, então, um banco de entrevistas realizadas pelo Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV) e pelo Núcleo de Documentação e Informação História da Universidade Federal da Paraíba, que continham informações sobre trajetórias escolares e história da educação no estado. Também foi utilizado como fonte o prédio onde funcionou o Instituto Nossa Senhora do Carmo, internato que serviu de inspiração para a criação da escola em que se passa a narrativa de *Doidinho* (Rego, 1932/1977).

José Lins do Rego (1901-1957) é considerado um dos mais representativos escritores do denominado «romance de 30», movimento literário brasileiro que buscou revelar, com mais autenticidade, a paisagem e os seres humanos de diversas regiões do País, trazendo, por meio da presença de elementos populares e de uma prosa livre, temas como a decadência da aristocracia rural, a formação do proletariado, o êxodo rural, o cangaço e as cidades em transformação (Cândido, 1980). A matriz dessa produção literária se encontra nos movimentos culturais que marcaram a década de 1920 no Brasil e, particularmente, em alguns estados da região Nordeste, onde se configurou, mais fortemente, o debate em torno do «regionalismo» *versus* «modernismo»². Ao lado de José Lins do Rego, destacam-se, no «romance de 30», autores como Jorge Amado, José Américo de Almeida, Graciliano Ramos, Rachel de Queirós e Érico Veríssimo. A ficção aparece como um instrumento de pesquisa humana e social, ao lado de obras de caráter histórico-sociológico, como as de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior, escritas na mesma época.

Nascido em Pilar, na Paraíba, em um dos engenhos de seu avô – grande proprietário de terras –, José Lins do Rego expressa, em sua prosa, alguns desses elementos. Órfão de mãe muito cedo, viveu também longe do pai. Em Pilar, aprendeu a ler e a escrever, prosseguindo seus estudos em colégios internos, inicialmente em Itabaiana, para onde se mudou em 1909 e permaneceu durante três anos e, posteriormente, na capital do estado – atual João Pessoa. Concluiu

² Para esse debate, ver, entre outros, Azevedo (1984).

seus estudos em 1923, na tradicional Faculdade de Direito do Recife, no estado vizinho, Pernambuco. Ao mesmo tempo em que exercia funções de promotor público, fiscal de bancos e fiscal de imposto de consumo, começou a escrever continuamente, principalmente após a publicação, em 1932, do livro *Menino de Engenho*. Faleceu aos 56 anos, menos de um ano após ter tomado posse na Academia Brasileira de Letras.

Seus romances, cujas narrativas são marcadas pela forte presença da oralidade e pelo despojamento da linguagem, buscam retratar, ao mesmo tempo, uma paisagem marcada por grandes transformações – de decadência dos engenhos, do patriarcado e do desenvolvimento da mecanização do campo – e o cotidiano de homens e mulheres que habitavam a região. O caráter autobiográfico de seus romances é também uma característica apontada pelos estudiosos de sua obra. Por vezes classificado como um «romancista de memória», o próprio autor deixa evidente esse elemento de sua escrita. Em resposta a estudantes da Faculdade de Direito do Recife, que lhe indagaram sobre a possibilidade de criação de personagens que não fossem construídas com base na vida do próprio escritor, ele assim se expressa: «Isso é mesmo que perguntar a uma mãe: poderá a senhora parir o seu filho sem que esse filho venha de suas entranhas? Tudo que é personagem de um escritor é sangue, é plasma, alma deste escritor, mesmo que seja um monstro de Hugo, um louco de Dostoiewsky, um cínico de Stendhal, um anjo Ariel de Shakespeare» (Rego, 1952, p. 54).

A natureza autobiográfica da obra de José Lins do Rego também pode ser constatada na própria pesquisa, principalmente por meio do cotejamento entre os romances de sua autoria – em especial, *Menino de Engenho*, com seu livro explicitamente memorialístico – *Meus Verdes Anos*. Os acontecimentos e os modos de narrá-los, assim como os nomes de alguns personagens, se assemelham ou coincidem nos diferentes livros.

Na pesquisa referida, foram consideradas importantes na análise questões como a história dos meninos no engenho, antes de ingressarem na escola; a organização do espaço escolar; as relações estabelecidas entre professores e alunos e entre os próprios estudantes; os métodos e conteúdos de ensino; as punições; as relações da escola com o mundo extra-institucional; as outras experiências vividas pelo aluno no interior da instituição – sexualidade, higiene, alimentação, religião; as representações que o aluno construía a respeito da escola; os processos de rejeição e submissão que apresentava diante da ação escolar.

É importante ressaltar, desde já, três pontos indispensáveis, em nossa avaliação, após realizar a pesquisa, ao trabalho daqueles(as) que mobilizam obras literárias como documento. O primeiro deles é que a escolha da nossa principal fonte de pesquisa foi imposta pela pergunta da investigação. O cotidiano escolar de outros tempos é quase opaco na maioria da documentação com a qual os pesquisadores da História da Educação têm maior familiaridade: legislação, obras de grandes pensadores e, mais recentemente, livros escolares, impressos estudantis e imprensa periódica. Destacamos, ainda, que, como buscaremos evidenciar ao longo do artigo, a obra literária – como, de resto, qualquer fonte –, por si só, é in-

suficiente para a (re)construir o passado. É imprescindível o cruzamento com outros documentos. Por fim, é necessário ressaltar que conhecer a obra do autor em sua totalidade e as tendências literárias a que se filia (e/ou é inscrito pela crítica), é também imprescindível para compreender, de modo mais rigoroso, as relações entre história, memória e produção literária e, conseqüentemente, as tensões entre ficção e realidade. No caso de José Lins do Rego, como objetivamos mostrar, a sua obra ficcional é também memorialística, o que, a princípio, pode facilitar o trabalho do(a) pesquisador(a). No entanto, como também discutiremos, essas aproximações podem ter o efeito ilusório de que a literatura é transparente em relação ao real, tornando pouco visíveis as tensões que a elas são inerentes.

Tendo em vista todas essas questões, objetivamos, neste artigo, ao revisitar a referida pesquisa, discutir as potencialidades e os desafios implicados na mobilização de obras literárias como fontes nas investigações em História da Educação. Para isso, abordamos as diferenças entre as condições de produção envolvidas no desenvolvimento da pesquisa no campo naquele momento histórico – em relação à bibliografia disponível, à discussão teórico-conceitual e à materialidade dos acervos – e, em um exercício de «imaginação plausível», buscamos analisar possíveis efeitos que esses elementos teriam se a análise das fontes fosse realizada no presente.

2. As condições de produção da pesquisa no início dos anos 1990

No início dos anos 1990, o campo da História da Educação no Brasil estava se reconfigurando em novas bases. Embora já no século XIX e até os anos 1970 sejam encontrados trabalhos relevantes sobre o tema, principalmente vinculados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, às Escolas Normais e, com menos frequência, a instâncias acadêmicas, é sobretudo a partir de meados dos anos 1980 que se inaugura um novo momento de produção na área (Vidal e Faria Filho, 2003). Em 1993, duas grandes pesquisadoras do campo, Clarice Nunes e Marta Carvalho, diagnosticavam que, mesmo com a renovação havida, a produção acadêmica sobre a história da educação brasileira era, de modo geral, ainda marcada ora pela ênfase na história das instituições escolares e no uso da legislação como documentação principal, ora na história do pensamento pedagógico e na utilização de obras de grandes pensadores como fonte de pesquisa (Nunes e Carvalho, 1993). Nesse contexto, ainda eram incipientes os estudos que se baseavam em outros tipos de documentos, localizados em arquivos públicos ou privados, e em fontes pouco convencionais, como a literatura³.

³ Na área de História da Educação, destaco a existência, naquele momento, dos estudos de Maria Regina Antoniazzi (1991 e 1992) e de Eliane Marta Teixeira Lopes (1985 e 1991). Não se trata, aqui, entretanto, de fazer uma espécie de genealogia das pesquisas históricas que já haviam, até aquele momento, utilizado a literatura como fonte. Mesmo assim, era ainda algo relativamente raro e cercado de desconfiança.

O cotidiano escolar era, nesse cenário, uma instância do passado ainda quase desconhecida. Em um número especial do periódico *Teoria e Educação*, dedicado à História da Educação e publicado em 1992, Eliane Marta Teixeira Lopes se perguntava:

Certamente influenciada pela antropologia – mas não só – a história da educação se pergunta perplexa pelo cotidiano escolar de outrora. Tal como outros historiadores que instauraram a ‘outra história’ ou a ‘história vinda de baixo’ ou ainda a ‘história da gente comum’ trata-se de compreender a história da educação a partir de dentro, como é que se fazia a educação, como eram os comportamentos, de que maneira eram compostas as suas atividades de maneira a atingir seus objetivos, etc., etc. Esse ‘como’ é certamente a carne e o sangue dos ‘por quês’. (Lopes, 1992, p. III)

Além de todos esses fatores, na medida em que a comunidade acadêmica da área também estava em processo de constituição, eram relativamente raras as oportunidades de socialização dos resultados das pesquisas entre os(as) que pesquisavam temas semelhantes⁴. A interlocução com as discussões realizadas nos institutos e programas de pós-graduação em História também era, de modo geral, tímida. Nesse sentido, é importante destacar, mais amplamente, as condições que os(as) pesquisadores(as) tinham de realizar, de modo sistemático e rigoroso, levantamentos bibliográficos e revisões de literatura. A rede mundial de computadores havia sido criada em 1989, mas com acesso extremamente restrito. Não havia, desnecessário afirmar, repositórios, disponíveis online, de periódicos e trabalhos de mestrado e de doutorado. Os livros eram o principal veículo de disseminação do conhecimento científico nas Humanidades – e na Educação (Mueller, 2005). O levantamento bibliográfico era realizado de modo manual: consultávamos o maior número de bibliotecas, de livrarias e de empresas importadoras de livros a que tínhamos acesso e também os catálogos em que os resumos dos trabalhos de pós-graduação defendidos nas diferentes áreas e instituições eram

⁴ O principal *locus* nacional de debate da área era o GT 02, de História da Educação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), fundado em 1984. A Sociedade Brasileira de História da Educação somente viria a ser criada em 1999. Não havia nenhum periódico brasileiro dedicado especificamente à área: o impresso *História da Educação*, publicado pela Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, o mais antigo, foi fundado em 1997; a *Revista Brasileira de História da Educação* foi fundada em 2000, mesmo ano de criação da *Revista HISTEDBR*. O periódico *Cadernos de História da Educação*, por sua vez, teve seu primeiro número publicado em 2002. De maneira semelhante, os principais eventos da área, com exceção das Reuniões Anuais da ANPED, em que era possível apresentar trabalhos no GT 02, seriam criados naquele período e posteriormente. A primeira edição dos encontros promovidos pelo grupo HISTEDBR (UNICAMP) ocorreu em 1991; a do Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana em 1992; a do Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação ocorreu em 1996; a dos encontros da ASPHE em 1997; a do Congresso Brasileiro de História da Educação em 2000. Evidentemente, havia instâncias de debates mais amplas, como eventos e periódicos da área de Educação e de História, além dos encontros anuais da *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), iniciados em 1979, dos quais participavam, naquele momento, ainda poucos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as).

publicados. Assim, certamente, havia outras pesquisas no campo da História da Educação, com ênfase no cotidiano escolar e utilizando a literatura como fonte, realizadas no vasto território brasileiro, que desconhecíamos. O tratamento e a análise da documentação arduamente localizada em acervos dispersos – físicos – também eram artesanais: fichas, canetas coloridas, pastas e papéis se sucediam em um trabalho laborioso de dar inteligibilidade ao passado.

Além da bibliografia restrita, da dificuldade em obtê-la e dos demais aspectos das condições de produção da pesquisa acima elencados, também não haviam sido formulados e/ou traduzidos para o português alguns conceitos e procedimentos metodológicos que se tornariam centrais na produção acadêmica da área. Essas discussões certamente teriam trazido outros efeitos para o uso da literatura como fonte na História da Educação. É o que abordaremos no próximo tópico.

3. As novas condições de produção do conhecimento em História da Educação e a revisitação de algumas análises realizadas

Como indicamos em tópico anterior, as condições de produção da pesquisa em História da Educação no Brasil no início dos anos 1990 tiveram efeitos sobre as próprias análises realizadas. Neste momento do artigo, realizaremos um exercício de visitar algumas fontes mobilizadas na investigação e ensaiar outras possibilidades de perquiri-las, com base em alguns conceitos, procedimentos metodológicos e bibliografia que, naquele momento, eram inexistentes e/ou não estavam disponíveis no Brasil. Em razão do espaço de que dispomos neste artigo, centraremos nossas reflexões nos conceitos de forma escolar (Vincent, Lahire e Thin, 2001) e de cultura escolar (Julia, 2001), em sua relação com a bibliografia sobre a história da escola, e na operação de «jogos de escalas» (Revel, 1998). Outros conceitos, como o de representações, na perspectiva de Roger Chartier⁵, outras categorias de análise, como a de geração, discutida sobretudo no campo da História da Infância, e outro tipo de bibliografia, como aquela sobre a história das populações negras no Brasil, também poderiam ser abordadas.

3.1. *Os conceitos de forma e cultura escolar e suas relações com a bibliografia sobre história da escola: novas ferramentas para a análise do cotidiano da escola e da obra literária?*

Os conceitos de forma escolar e de cultura escolar foram gestados em meados dos anos 1990 na França e disseminados, entre os(as) pesquisadores(as)

⁵ O conceito de representações, no campo da História Cultural, formulado por Roger Chartier, foi difundido, no Brasil, sobretudo, por meio de dois textos: o primeiro deles constituiu a *Introdução*, denominada de *Por uma sociologia histórica das práticas culturais* da coletânea *A História Cultural: entre práticas e representações*, publicada em edição portuguesa e brasileira em 1990. O outro, *Le monde comme representation*, foi publicado nos *Annales* em 1989, e traduzido no Brasil em 1991.

brasileiros(as), principalmente a partir de 2001, quando traduções dos artigos de Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001) e de Dominique Julia (2001) foram publicadas em periódicos no País. As discussões trazidas por esses conceitos poderiam auxiliar na análise do cotidiano escolar do passado? De que forma? A análise da obra literária, por outro lado, principalmente em países situados no contexto latinoamericano, poderia complexificar esses mesmos conceitos, em uma perspectiva de decolonizar o saber, o ser e o poder (Quijano, 2019)?

No artigo citado⁶, publicado originalmente como capítulo no livro *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Vincent, Lahire e Thin (2001) analisam como, historicamente, a forma escolar de socialização emergiu e se consolidou nas sociedades ocidentais, particularmente no caso europeu. Esse processo que, na França, se iniciou no final do século XVIII e se prolongou até, principalmente, a primeira metade do século XIX, teria resultado em «um conjunto coerente de traços» (p. 37) que define um modo específico de socialização: o modo escolar. Entre esses traços, os autores destacam, em primeiro lugar, «a constituição de um universo separado para a infância» (p. 37), distinto de outros lugares onde se realizam as demais atividades sociais. Esse espaço, a escola, é cuidadosamente concebido e organizado. Além disso, os autores destacam como elementos constitutivos da forma escolar:

a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim –, é a de um novo modo de socialização, o modo escolar de socialização. (Vincent, Lahire e Thin, 2001, p. 38)

A forma escolar produz, assim, saberes e métodos pedagógicos que são próprios a ela, assim como sujeitos específicos – aqueles destinados a ensinar (os professores) e aqueles destinados a aprender (os alunos). Esses saberes são objetivados, codificados e acumulados por meio da escrita. Para os autores, a escola também é um lugar de aprendizagem de formas – supra-pessoais – de exercício do poder; não são os indivíduos, por exemplo, que aplicam os castigos, mas um conjunto de mecanismos pouco pessoais. Embora a forma escolar somente possa ser compreendida historicamente, apresenta certas características relativamente invariantes e permanentes (Vincent, Lahire e Thin, 2001). Nesse sentido, «Num espaço fechado e totalmente ordenado para a realização, por cada um, dos seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regulado que não pode deixar nenhum espaço a um movimento imprevisto, cada um submete sua atividade aos “princípios” ou regras que a regem» (Vincent, Lahire e Thin, 2001, p. 15).

O artigo de Dominique Julia, «La culture scolaire comme objet historique», por sua vez, resultado da conferência que proferiu na XV ISCHE (1992), havia sido

⁶ Tradução de Diana Vidal, Vera Lúcia Gaspar da Silva e Valdeniza Maria da Barra.

publicado em 1995 no periódico *Paedagogica Historica*, e sua tradução⁷ para o público brasileiro foi veiculada em 2001 no primeiro número da *Revista Brasileira de História da Educação*. O conceito de cultura escolar nos ajuda a compreender como a forma escolar produz um certo modo de funcionamento interno da escola. Segundo Dominique Julia (2001, p. 10),

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Essas normas e práticas se materializam em um espaço próprio – a escola – criado no século XVI, «com um edifício, um mobiliário e um material específicos [...]» (Julia, 2001, p. 13). Segundo o autor, elas também não podem ser analisadas sem considerar os «os agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação»: os professores (Julia, 2001, p. 11). Os corpos profissionais que se especializaram na educação nascem, segundo o autor, também a partir do século XVI. Desse modo, os saberes e hábitos requeridos de um futuro professor e o modo como eram recrutados ao longo da história constituem aspectos relevantes para se compreender a análise histórica da cultura escolar (Julia, 2001).

Os conhecimentos, por sua vez, são submetidos a uma progressão, que dão origem a classes separadas de alunos, classificados por níveis. Esse processo ocorreu, segundo o autor (Julia, 2001), nos períodos moderno e contemporâneo. Para ele, no entanto, como vêm mostrando a história das disciplinas escolares, esses conhecimentos «não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar» (Julia, 2001, p. 33).

São, portanto, esses três elementos – o espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e corpo profissional próprio – que, na visão do autor, são essenciais à constituição de uma cultura escolar (Julia, 2001). Trata-se, assim, de «uma pedagogia escolarizada nos mínimos detalhes: emprego do tempo, curso gradual de aprendizagem da leitura e da escrita, tecnologias de transmissão e de disciplina, centros de formação para os mestres» (Julia, 2001, p. 28).

No entanto, o trabalho de inculcação da escola não é absoluto. Julia (2001, p. 12) nos adverte que somente com o olhar para o funcionamento interno das instituições, é possível «evitar a ilusão de um poder total da escola». Nesse processo, destaca a «liberdade de manobra» do professor (Julia, 2001, p. 33), mas também a necessidade de se pesquisar como culturas tradicionais ou como culturas específicas de determinados grupos sociais – juvenis ou infantis, por exemplo – resistiram às tentativas de aculturação e de disciplinamento da escola ao longo da história.

⁷ Realizada por Gizele de Souza.

A cultura escolar somente pode ser compreendida, assim, quando também se analisam as relações que ela mantém, em cada período histórico, com outras culturas que lhe são contemporâneas, como a cultura religiosa, a cultura política ou a cultura popular (Julia, 2001, p. 10). A análise da cultura escolar pode, desse modo, trazer elementos para se identificar, em um sentido mais amplo, «modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização» (Julia, 2001, p. 11).

Para esse empreendimento de pesquisa sobre a história da cultura escolar, Julia (2001) nos adverte que as fontes também precisam ser diversificadas, sob o risco de, baseando-se apenas em textos reguladores e projetos pedagógicos, o(a) pesquisador(a) não consiga se aproximar das realidades do passado. Nesse sentido, o autor sugere a mobilização, como documentação, de exercícios/deveres escolares escritos; cópias de exames e de concursos; ditados da escola primária; cadernos de alunos; cadernos de professores; programas oficiais; revistas pedagógicas; autobiografias; manuais escolares. Quanto à literatura, o autor a menciona com desconfiança: «mas que tipo de veracidade atribuir à transposição literária?» (Julia, 2001, p. 18).

Analisemos, então, aspectos da obra literária de José Lins do Rego à luz de algumas dessas discussões. Como vimos, a invenção de um espaço específico para a escola é considerada, pelos autores, como fundamental para a invenção da forma escolar de socialização e para a produção da cultura escolar. A análise de *Doidinho* (1933/1977) nos revela, entretanto, que o internato onde se passa a narrativa funcionava na casa do diretor e de sua família. Não havia uma distinção nítida entre os espaços doméstico e escolar; situação que também pudemos constatar por meio da análise do prédio naquele momento ainda existente em Itabaiana. Essa não era uma situação isolada nem rara: salas de visitas de casas particulares, e às vezes o prédio todo, que serviam de residência para professores e parentes, salões de casas-grandes de engenho e alpendres de sítios eram alguns dos espaços que meninos e meninas viviam suas experiências de escolarização. Aulas públicas e particulares funcionavam em locais improvisados, sem instalações sanitárias, sem ventilação e sem iluminação adequadas. Essas constatações foram feitas, no período da pesquisa, com base nas autobiografias e nos relatórios de inspetores de instrução pública. No entanto, atualmente, há uma profusão de estudos que mostram essa realidade em várias localidades brasileiras, tanto no século XIX quanto no século XX, principalmente em suas primeiras décadas. As tensões entre o «governo da casa» e o «governo da escola» (Mattos, 1987; Faria Filho, Vidal, 2000), típicas do Oitocentos no Brasil – e certamente de vários outros países – parecem ter se prolongado por muito mais tempo do que a linearidade trazida nos estudos nos faz supor. Essa situação não era realidade apenas nas zonas rurais, mas também nas pequenas cidades e nas periferias dos grandes centros urbanos. A bibliografia sobre os grupos escolares, criados no Brasil a partir de 1893 e considerados como «templos da civilização» (Souza, 1998), também nos revela que a construção de prédios específicos para a ação escolar – com ensino seriado e um

corpo de profissionais que iam além do professor – resultou de um processo de tensões. A própria legitimação do grupo escolar como a forma mais adequada de socialização por meio da escola também não ocorreu sem disputas (Viega, 2012). Na Paraíba, o primeiro grupo escolar foi inaugurado em 1916 (Pinheiro, 2002).

Em relação ao tempo específico da forma escolar, é interessante destacar como as três dimensões dele constituintes, discutidas por Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 13) – «período da vida», «tempo no ano» e «emprego do tempo cotidiano» – se expressam no cotidiano escolar e na obra de José Lins do Rego e nas demais autobiografias analisadas.

A ideia do tempo escolar como período da vida aparece, concretamente, na preparação do enxoval dos meninos, quando se aproximava o momento de ingresso nos internatos. Constituía, simbolicamente, a ruptura com um mundo conhecido – a família e o engenho – e a inscrição em um novo espaço – comentado, mas não vivido. As páginas finais de *Menino de Engenho* são dedicadas a esse momento de preparação para a partida: «E preparavam o enxoval, faziam camisas de homem para mim, e calças compridas, e ceroulas. Tinha a mala nova cheia de roupa branca, para o internato» (Rego, 1932/1992, p. 109).

No dia da partida, o narrador Carlinhos assim se expressa, em uma narrativa que busca demarcar a nova etapa da vida: «Acordei com os pássaros cantando no gameleiro. Tocavam dobrados ao meu bota-fora. E uma saudade antecipada do engenho me pegou em cima da cama. Vieram-me acordar. [...] Uma outra vida ia começar para mim» (Rego, 1932/1992, p. 109).

O período da vida em que é necessário frequentar a escola, no entanto, não era tampouco único naquela sociedade e tempo histórico. Carlinhos chegou ao internato aos 12 anos, depois de frequentar aulas públicas em Pilar, mas havia colegas que chegaram ao colégio entre os 7 e os 16 anos (Rego, 1933/1977). Alguns deles haviam aprendido a ler e a escrever em casa ou com mestres particulares. Outros ingressavam na escola sem terem sido alfabetizados. Uma vez mais, a bibliografia que tem sido produzida sobre a história da escola no período mostra-nos que essas informações são verossímeis (Gouvêa, 2004). Como destacaremos a seguir, havia, no período e lugar estudados, uma «luta de representações» (Chartier, 1990) em torno dos papéis atribuídos à escola, mesmo no interior das elites, o que fazia com que as escolhas, pelas famílias, em torno de qual era a idade mais adequada à escolarização, pudessem ser distintas. O próprio Estado não tinha uma única legislação para todo o território brasileiro sobre o tema, o que, frequentemente, resultava em debates, nas esferas legislativa e executiva, sobre a obrigatoriedade e a frequência escolares (Oliveira, 2020).

A discussão trazida por Vincent, Lahire e Thin (2001) e por Julia (2001) também nos fornece ferramentas para pensar que esse período específico da vida destinado à escolarização é concebido, na narrativa literária, em dois tempos: o presente e o futuro. O presente materializava-se, para aquele grupo social, na sentença «colégio amansa menino», como se pode observar no trecho abaixo, também de *Menino de Engenho*:

Recorriam ao colégio como a uma casa de correção. [...] Perdera a inocência [...] Olhava o mundo através dos meus desejos e da minha carne. [...]
– Colégio amansa menino!
Em mim havia muita coisa precisando de freios e de chibata. [...]
– Menino safado, menino atrasado, menino vadio! [...]
Agora o colégio iria consertar o dismantelo dessa alma descida demais para a terra. [...] – Quando voltar do colégio, vem outro, nem parece o mesmo.
Todo mundo acreditava nisto. [...]
Queriam me endireitar, fazer de mim um homem instruído. [...]
Menino perdido, menino de engenho. (Rego, 1932/1992, pp. 118-120)

Esse presente, que traria civilização ao menino sem freios, teria, entretanto, consequências para seu futuro, o que nos remete ao segundo tempo a que nos referimos. Para parcela significativa da elite proprietária de terras daquele período, as faculdades de Direito constituíam o destino almejado para os seus descendentes: eram um passaporte para se tornarem funcionários públicos e se apropriarem do *ethos* da elite urbana e letrada em ascensão. Nas palavras do narrador, seu avô «Querida sem dúvida um neto, agora, para sua fome de bacharel fazendo figura, engrandecendo a família. Por que não seria eu esse seu neto procurado, esse enche-gosto de seus sonhos?» (Rego, 1933/1977, p. 90).

A segunda dimensão trazida por Vincent, Lahire e Thin (2001), «o tempo no ano», também pode ser explorada com base na obra literária de José Lins do Rego. Destaca-se, em *Doidinho* (1933/1977) e nas demais autobiografias analisadas, particularmente quando os estudantes estudavam em internatos, a regulação dos dias de aula e dos dias de férias, quando podiam voltar a conviver com suas famílias. Esse tempo, no entanto, também não era rigidamente demarcado. As aulas poderiam se iniciar em janeiro, fevereiro ou março e se encerravam em novembro ou dezembro, de acordo com o que determinava cada escola. As férias, no internato em que se passa a narrativa de *Doidinho* (1932/1977), ocorriam na Semana Santa, em junho (férias de São João) e no final do ano. Nas palavras do personagem Carlinhos, o tempo de espera para os intervalos sem aulas era dolorosa e ansiosamente aguardado. A metáfora da prisão é recorrentemente usada:

Maio estava quase no fim. E os dias de São João nos sorriam de fora das grades, com todas as promessas. Olhava para a folhinha da sala de estudos: 29, 30, 31. [...] 1º de junho, o mês gostoso dos 21 dias em casa. Contavam-se as horas. 240 horas; ainda tantas de aula, tantas para dormir. [...] A cada número novo da folhinha, calculava-se. Vencia-se um dia, anoitecia-se pensando no outro. (Rego, 1933/1977, p. 93)

A terceira dimensão – o emprego do tempo no cotidiano – também pode ser analisada na pesquisa. De modo semelhante ao que ocorria em relação à gestão das demais dimensões do tempo, havia certa flexibilidade e diversidade nas diferentes instituições. Havia também diferenças entre os alunos internos, semi-internos e externos. Na escola em que José Lins do Rego estudou, havia estudantes matriculados nos três sistemas e o emprego do tempo poderia se diferenciar entre

eles, embora compartilhassem o mesmo espaço e as mesmas tarefas. De modo mais geral, os alunos ingressavam nas escolas, públicas ou particulares, entre 7 h e 9 h, nelas permanecendo entre 12 h e 16 h. No INSC, os internos ficavam, até o horário inicial das aulas, na calçada, «cada um com seu tamborete» ou caminhando, dois a dois, pelos arredores do colégio, quando se comprava «rolete de cana» ou «pão sovado» (Rego, 1933/1977, p. 8). Nesses momentos, o Diretor passeava pela cidade, deixando em seu lugar, com olhar vigilante, o decurião, situação que se repetia no final das tardes. Após o almoço, os internos tinham meia hora de descanso e recolhiam-se, para dormir, às 21 h. A maioria das escolas, na época e lugar, já havia instituído o recreio (Meurer e Oliveira, 2016), com a finalidade de lanche e brincadeira. Durante 15 ou 20 minutos, meninos e meninas interrompiam a rotina entediante da escola. Nesses momentos, tornava-se menos rigoroso o controle das atividades. No INSC, o recreio era no pequeno quintal da casa; quando chovia, todos permaneciam na sala de jantar: «O nosso recreio era situado numa nesga de quintal, e o único jogo permitido – a conversa. O diretor, numa preguiçosa, lia jornais» (Rego, 1933/1977, p. 6). Além da rotina no interior da escola, os alunos do internato vivenciavam outras experiências fora do espaço escolar. Saídas para cortar o cabelo; idas à missa aos domingos e às aulas de catecismo; passeios periódicos pela cidade; idas ao cinema aos domingos; banhos de rio às terças e aos domingos compunham também o cotidiano. Mesmo que os internatos tivessem de ser, como prescreviam médicos e educadores, submetidos a regulações muito detalhadas, como têm mostrado diferentes estudos (Conceição, 2019), muitas instituições funcionavam de modo muito menos regrado.

Em relação aos conhecimentos constitutivos da forma e da cultura escolares, os autores (Vincent, Lahire e Thin, 2001; Julia, 2001) destacam duas características principais: o fato de serem codificados pela escrita e a sua progressão em etapas. A literatura, ao nos aproximar do cotidiano, nos fornece muitos elementos que nos permitem complexificar essas noções.

A escassez de materiais escritos fazia com que, muitas vezes, a oralidade tivesse um papel fundamental na escolarização. Embora a maior parte da ação escolar estivesse, de fato, baseada na escrita, a análise da obra literária e das autobiografias permite-nos afirmar que a tabuada e os exercícios de soletração, por exemplo, eram cantados, em coro. Embaixo dos bancos, os meninos balançavam os pés no ritmo da toada. Se um aluno destoasse da cadência da cantoria, era castigado com a palmatória. O narrador de *Menino de Engenho*, Carlinhos, afirma que, anos depois, ainda tinha, nos ouvidos, o ritmo das cantilenas (Rego, 1932/1992). A repetição e o recurso à memória constituíam, pois, a base do ensino. Essas práticas, no entanto, eram criticadas pelos poderes públicos e pelos intelectuais da época, engajados na renovação dos métodos pedagógicos (Xavier Júnior, 1913).

A ideia de progressão também merece ser relativizada. Na maioria dos casos, em um mesmo espaço e sob a regência de um único professor, os estudantes eram classificados por graus de conhecimento, medidos de acordo com os livros escolares que utilizavam. Quando chegou ao internato, Carlinhos foi submetido a um exame com essa finalidade:

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

– Vá buscar o seu livro de leitura.

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

– O senhor não sabe nada. A sua lição de amanhã é esta mesmo. Pode ir lá para dentro, onde estão os outros. (Rego, 1933/1977, p. 8)

D. Emília, a esposa do diretor, ensinava aos menores; Sr. Maciel, o diretor, aos maiores (Rego, 1933/1977). Existiam, assim, portanto, apenas duas grandes graduações. Como indicado, o modelo do grupo escolar, em que a seriação era constitutiva da ação pedagógica, ainda não havia se difundido plenamente no vasto território brasileiro.

A noção de cultura escolar também nos indica que, para a socialização por meio da escola, mobiliário e materiais específicos são imprescindíveis. A obra literária também nos faz relativizar essa ideia. Ela nos informa que, se as instalações gerais onde funcionavam as escolas eram improvisadas, os móveis e objetos de que se serviam os professores e alunos eram também precários. Cadeiras dos estudantes – às vezes esteiras, bancos ou caixas – e mesa do professor eram o mobiliário básico. Cadeiras especiais, mais confortáveis, poderiam ser trazidas pelos alunos de suas próprias casas ou reservadas pelo professor para os mais ricos (Rego, 1933/1977; Rego, 1956). Muitas escolas não tinham quadro-negro e os estudantes mais abastados traziam lousas de ardósia de casa. A improvisação, invenção e criação, por professores e estudantes, de materiais necessários à escolarização parece ter se estendido até, pelo menos, meados do século XX. Na ausência de cadernos, por exemplo, papéis de embrulho ou folhas de bananeira eram usados para a realização dos exercícios escolares, pelas camadas populares, em ambientes rurais ou urbanos (Frade, Galvão, 2016).

Em relação aos dois principais sujeitos da forma e da cultura escolares, o aluno e o professor, a literatura de José Lins do Rego e as demais fontes pesquisadas também nos ajudam a compreendê-los, de forma potente e complexa, no espaço e tempo pesquisados.

O ingresso na forma de socialização escolar representava, como também têm mostrado estudos realizados no campo da História e da Sociologia da Infância, em primeiro lugar, a transformação da criança em aluno (Narodowski, 1994). Essa mudança é expressa em diferentes momentos de *Doidinho* (Rego, 1933/1977) e nas demais obras analisadas. Um deles, repleto de lirismo, diz respeito a uma das primeiras experiências vividas no internato:

Já ao escurecer me chamaram:

Seu Maciel quer falar com o Carlos de Melo.

Era a primeira vez que me chamavam assim, com o nome inteiro. Em casa, era Carlinhos, ou então Carlos, para os mais estranhos. Agora, Carlos de Melo. Parecia que era outra pessoa que eu criara de repente. Ficara um homem. Assinava meu

nome, mas aquele Carlos de Melo não tinha realidade. Era como se eu me sentisse estranho para mim mesmo. Foi uma cousa que me chocou esse primeiro contato com o mundo, esse dístico que o mundo me dava. [...] O Carlos de Melo que me chamavam era bem outra coisa que o Carlinhos do engenho, o Seu Carlos da boca dos moradores, o Carlos do meu avô. (Rego, 1933/1977, p. 7)

A transformação do menino em estudante também é expressa nas passagens em que Carlinhos tem orgulho do uniforme da escola, mesmo que ele fosse sinônimo de sofrimento. No caminho feito entre o engenho e o internato, por ocasião das férias, passageiros do trem frequentemente perguntavam a ele o significado das letras gravadas no boné do seu uniforme: «Explicava satisfeito, sentindo um certo orgulho em decifrar para eles as iniciais do meu presídio.» (Rego, 1933/1977, p. 132). No decorrer da escolarização, o menino ia confirmando, a partir do modo como as pessoas passavam a tratá-lo e da maneira como passava a perceber-se, que o ingresso no mundo da escola lhe conferia outra posição no grupo social mais amplo e no meio familiar. A condição de estudante aproximava o menino do mundo dos adultos e, portanto, do mundo dos que ocupavam a posição primordial naquela sociedade. De volta ao engenho nas férias, Carlinhos passou a ter o privilégio de dormir no quarto do tio – homem adulto: «– Você agora é estudante» (Rego, 1933/1977, p. 104).

Em relação aos professores, a obra literária e as autobiografias revelam que não havia um corpo de profissionais consolidado. Responsável praticamente por toda a ação educativa na época, o professor era figura frequentemente exaltada por parte dos que estavam à frente das instâncias públicas de educação. Ao mesmo tempo, era também percebido como alguém sem condições de desenvolver um trabalho profissional competente, em consequência dos baixíssimos salários que recebia, da estreita dependência que mantinha com o poder oligárquico local e ainda, até 1884, quando é fundada a primeira Escola Normal, da ausência de instituições formadoras na Paraíba. O segundo professor do menino José Lins do Rego, João de Souza Cabral, encarna o protótipo do professor primário associado ao século XIX brasileiro. Indicado pelo coronel José Lins, sem diploma da Escola Normal, com baixa qualificação, o professor viu-se em situação difícil ao ser surpreendido pela visita de um inspetor escolar:

– Diga ao coronel que esteve aqui um fiscal do governo. Diga que eu conto com a proteção dele. [...]

Ao chegar fui logo dando recado ao meu avô. «Coitado de João Cabral; enquanto eu puder ninguém faz mal a ele.»

Nada aprendi com o mestre desgraçado. Somente fiquei mais próximo da infelicidade. (Rego, 1956, pp. 68-69)

Casos de professores nomeados por chefes políticos locais eram correntes na Paraíba no início do século. A estreita relação entre poder oligárquico e questões educacionais não era, entretanto, exclusividade da situação do estado. Demartini (1984), ao estudar a situação da educação no interior de São Paulo, na Primeira

República, com base nas memórias de professores, mostra que a criação e a manutenção de escolas, assim como a nomeação dos docentes, estavam diretamente relacionadas aos interesses políticos e pessoais – relações de parentesco e amizade – dos fazendeiros ou dos chefes políticos locais. Estudos mais recentes mostram que essa situação era mais comum do que se supunha (Oliveira, 2021). Nesse sentido, é importante relacionar a cultura escolar, como nos adverte Julia (2001), de outras culturas que lhes são contemporâneas, como, nesse caso, a cultura política.

Outro elemento, ainda relacionado aos sujeitos da escolarização e que seria constitutivo da forma escolar, também merece ser relativizado: a supra-pessoalidade das relações de poder. Quando analisamos o cotidiano da escola no passado por meio da obra literária, observamos, ao contrário, a pessoalidade. No INSC, por exemplo, Sr. Maciel era conhecido por aplicar os bolos de palmatória e D. Emília, sua esposa, em acolher e agradar os meninos (Rego, 1933/1977). Alguns estudantes, mesmo quando erravam as lições ou eram indisciplinados, não eram punidos, por serem de famílias influentes na região.

Por meio da análise da obra literária e das autobiografias é possível, portanto, compreender como, no funcionamento interno da escola no cotidiano, a forma escolar moldava certos modos de educar as novas gerações no tempo e espaço estudados. Pode-se, ainda, apreender, por meio dessa análise, a dinâmica da cultura escolar em ação. Por outro lado, a literatura nos ajuda a complexificar essas grandes categorias de análise, ao mostrar que os próprios sujeitos, em suas vidas ordinárias, produziam outros modos de vivenciar a escola, que não coincidem com a forma e a cultura escolares classicamente representadas. Provavelmente, a mobilização da literatura como fonte permitiria essa complexificação em qualquer país, mas se torna ainda mais vigorosa em países como o Brasil, na medida em que pode relativizar o caráter supostamente universal das referidas formulações teóricas.

3.2. *Jogos de escalas*

Outra noção que certamente teria efeitos na produção do conhecimento sobre o cotidiano da escola primária na Paraíba e a análise da obra literária como fonte, que não estava facilmente acessível no Brasil no início dos anos 1990, é a de «jogos de escalas», vinculada à tendência/prática historiográfica italiana da micro-história. Segundo Revel (1998, p. 20),

Ela [a abordagem micro-histórica] afirma em princípio que a escolha de uma escala particular de observação produz efeitos de conhecimento, e pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimentos. Variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama. Ou, para recorrer a um outro sistema de referências, mudar as escalas de representação em cartografia não consiste apenas em representar uma realidade constante em tamanho maior ou menor, e sim em transformar o conteúdo da

representação (ou seja, a escolha daquilo que é representável). Notemos desde já que a dimensão «micro» não goza, nesse sentido, de nenhum privilégio especial. É o princípio da variação que conta, não a escolha de uma escala em particular.

Embora não goze, nas palavras de Revel (1998), de um privilégio especial na produção do conhecimento, a dimensão «micro» do social foi a mais visitada pelos historiadores vinculados ao movimento. Nessas experimentações, o posicionamento da objetiva no cotidiano e na vida das pessoas comuns teve efeitos na compreensão de fenômenos antes analisados em uma dimensão macrosocial:

Todas [as experiências dos micro-historiadores] guardam uma distância crítica em relação à abordagem macrosocial que, sob modalidades diversas e muitas vezes tacitamente, por muito tempo dominou a pesquisa em história e em ciências sociais; todas se esforçam para dar à experiência dos atores sociais (o «cotidiano» dos historiadores alemães, o «vivido» de seus homólogos italianos) uma significação e uma importância frente ao jogo das estruturas e à eficácia dos processos sociais maciços, anônimos, inconscientes que por muito tempo pareceram ser os únicos a chamar a atenção dos pesquisadores. (Revel, 1998, p. 10)

Nessa direção, destaca-se a crítica realizada pelos micro-historiadores à historiografia tradicional que, ao colocar a lente nos macrofenômenos, tende a atribuir a «grandes arranjos anônimos» a explicação para o que ocorre nas demais dimensões do mundo social:

Todas ou quase todas [...] têm contudo em comum o fato de aceitarem como tal a existência de macrofenômenos cuja eficácia seria óbvia. O que outrora se atribuía à majestade, ao prestígio, à autoridade, ao talento de um personagem singular, hoje é situado com mais facilidade ainda na lógica dos grandes arranjos anônimos que são comodamente chamados de Estado, de modernização, de formas do progresso – mas também, de modo mais setorial, dos fenômenos clássicos como a guerra, a difusão da cultura escrita, a industrialização, a urbanização, entre muitos outros. (Revel, 1998, pp. 28-29)

Hoje, 30 anos depois de realizada a pesquisa sobre o cotidiano da escola primária com base na obra de José Lins do Rego, acreditamos que a formulação de Revel (1998) traria elementos para que nomeássemos um movimento realizado, na pesquisa, entre as múltiplas dimensões do real investigadas. Esse procedimento evidentemente não ocorreu apenas de forma intuitiva, mas certamente resultou da observação atenta das relações entre múltiplos contextos que autores vinculados à micro-história, já então traduzidos no Brasil, como Carlo Ginzburg (1976/1987), faziam em seus trabalhos empíricos.

Na pesquisa, como, então, a operação de jogos de escalas foi realizada? No processo de exploração exaustiva da obra de ficção, foi sendo sinalizada a necessidade de ultrapassar as informações nela indicadas, recorrendo a outras dimensões da realidade, reconstruídas com base em documentos e/ou na bibliografia sobre o tema. Trarei aqui alguns exemplos, alguns dos quais já explorados em outro

trabalho (Galvão, 1998). Em uma cena de *Doidinho* (Rego, 1933/1977), um dos alunos da escola afirmava que os familiares do outro estudante haviam perdido o poder naquele contexto social, pois eram proprietários de engenhos. Somente pudemos dar inteligibilidade a esse diálogo – e, portanto, à (re)construção das relações entre os sujeitos no cotidiano escolar – ao buscar compreender, de modo aprofundado, o processo de decadência dos engenhos banguês (que operavam de maneira, predominantemente, manual) e de emergência e consolidação das usinas (unidades fabris) naquele momento e lugar determinados. Para isso, recorreremos à bibliografia então disponível sobre o tema (Levine, 1980), que nos indicava que a mecanização do campo – e a sua associação à modernidade e ao novo – e a reconfiguração das relações de poder no interior das elites estavam em curso naquela região, uma das mais importantes do País na produção do açúcar. A pesquisa auxiliou, assim, a compreender fenômenos «maciços» como a «modernidade», esse grande arranjo anônimo de que nos fala Revel (1998, p. 28), de outras perspectivas, com base no posicionamento da objetiva no cotidiano.

De maneira semelhante, como compreender que, em algumas escolas, o menino José (Rego, 1956) não recebia bolos de palmatória, mesmo quando errava as lições (embora fosse sempre escolhido para bater nos outros). Como compreender as razões pelas quais o seu primeiro professor público, como referido, apesar de ser considerado um «louco» e «desqualificado», havia conseguido aquele emprego e nele continuava? Mais uma vez, tivemos de recorrer a outras escalas de observação para compreender a narrativa ficcional. Para isso, mobilizar outras fontes foi fundamental. Pudemos encontrar, nos Almanques da Paraíba de 1907 e 1908, na listagem dos professores públicos do estado, o nome do professor responsável pela aula pública estadual primária do sexo masculino no município de Pilar – João de Souza Cabral – e sua categoria funcional: professor «comissionado» e «não diplomado». Ainda nos almanques e em um livro escrito por um cronista sobre o estado (Tavares, 1910), localizamos a lista de propriedades do avô de José Lins do Rego e constatei que ele era um dos principais donos de terras da região: tratava-se de um «coronel». O coronelismo, fenômeno político característico da Primeira República brasileira, estudado em várias pesquisas, nos ajudou a compreender cenas do cotidiano escolar. Por outro lado, observá-lo a partir dessa lente permitiu analisar não apenas como o coronelismo se ramificava em várias dimensões da sociedade, mas também como a própria ação dos sujeitos no cotidiano produzia o coronelismo. Na atualidade, teríamos muito mais informações disponíveis para realizar esse movimento entre as diferentes dimensões do social em relação a esse e outros aspectos. Em uma rápida busca na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, com a seleção de jornais da Paraíba, no período de 1910 a 1919 e a expressão «coronel José Lins», foram localizadas sete ocorrências, todas no jornal *O Norte*. Em uma delas, veiculada em 11 de agosto de 1912, encontramos a informação de que o coronel José Lins, então prefeito de Pilar, estava envolvido em uma polêmica denominada o «caso dos prefeitos». O coronel é criticado pelo periódico. Em outra matéria, publicada em 18 de fevereiro de 1913, encontramos o nome do avô de José Lins do Rego como um dos 39 representantes municipais

em uma convenção do Partido Republicano Conservador. O objetivo da reunião era, segundo o impresso, eleger o então senador Epiácio Pessoa – que entre 1919 e 1922 seria presidente do Brasil – como presidente da comissão executiva do partido. Vários movimentos, no sentido dos jogos de escalas, poderiam ser realizados a partir dessas informações. Podemos pensar, aqui, na metáfora do social dobrado (Lahire, 2002): José Lins poderia ser desdobrado em diversas dimensões – o que significava ser um homem branco naquele tempo e espaço? Em que consistia ser proprietário de terras? O que representava ser reconhecido como coronel? O que indicava ser prefeito de um município do interior da Paraíba naquele momento? O que significava pertencer ao Partido Republicano Conservador?

Outras cenas do cotidiano escolar também somente puderam ser compreendidas por meio da operação de jogos de escalas. Ao nos defrontarmos com a afirmação, na narrativa literária, de que a «palmatória é proibida na Paraíba» (Rego, 1933/1977), uma vez mais, recorreremos a escalas intermediárias da realidade social: as políticas públicas relacionadas à educação no estado. Para isso, foi novamente necessário mobilizar outras fontes. Buscamos investigar, assim, se, na legislação educacional do período, havia alguma prescrição que confirmasse tal afirmação. Nessa perquirição, encontramos, em meio a documentos manuscritos organizados aleatoriamente no Arquivo Público do Estado da Paraíba, o decreto, de 1837, que regulamentou o ensino público na província após o Ato Adicional de 1834, em que se prescrevia o uso do castigo físico como meio eficaz de aprendizagem. Por intermédio da análise de outros documentos oficiais, pudemos constatar que, pouco a pouco, a palmatória foi sendo desaconselhada pelos poderes públicos, até que, no início do século XX, foi repugnada pela Diretoria da Instrução Pública, por simbolizar o que havia de mais arcaico frente à renovação dos métodos pedagógicos. No entanto, os textos literários e as autobiografias me confirmavam que ela continuava a ser usada; ao mesmo tempo, traziam elementos para compreender que, enquanto as escolas públicas estavam, naquele momento da história da Paraíba, passando por uma renovação nos métodos pedagógicos, abolindo os castigos físicos e instituindo o recreio, as escolas particulares continuavam seguindo os tradicionais processos de ensino. Diante dessas constatações, buscamos averiguar o porquê das diferenças. A análise de vários relatórios do Diretor da Instrução Pública da época permitiu constatar que, como mencionado acima, no início do século XX, a Paraíba assistiu a uma grande tentativa de renovação em seus processos educativos, em meio a diversas mudanças implementadas pela referida instância, quando esteve à sua frente o professor Francisco Xavier Júnior (ver, por exemplo, Xavier Júnior, 1913). Além do maior papel atribuído à fiscalização, a Diretoria construiu os primeiros prédios escolares, estimulou a nomeação de normalistas para o interior, instituiu o regime de concurso para o preenchimento das vagas nas escolas, intensificou a criação de cadeiras noturnas e buscou, entre outras medidas, grande mudança nos métodos de ensino, por meio do intercâmbio mantido com outras cidades. Ainda instigadas pelas questões trazidas pelas narrativas literárias e autobiográficas, buscamos investigar se havia alguma legislação que regulamentasse o ensino privado. Pudemos verificar que a

lei n. 360, de 1911, que reformulou a instrução pública no estado, deixava livre aos particulares o ensino em qualquer grau, ficando sujeito apenas à fiscalização do governo no que diz respeito à higiene, moralidade e estatística.

Quem, então, frequentava as escolas particulares naquele momento e lugar específicos? Dados sobre os colégios particulares e escolas públicas que existiam em Pilar e em Itabaiana e, especificamente, sobre o Instituto Nossa Senhora do Carmo, onde se passa *Doidinho*, puderam ser encontrados em outras fontes. Pudemos constatar, então, que em Itabaiana as opções para as famílias proprietárias de terras eram maiores em termos de escolarização para seus filhos do que em Pilar. Nos Almanques da Paraíba de 1911 e 1913, obtivemos dados sobre o total de alunos matriculados nas escolas dos dois municípios e sobre aqueles que prestaram exames públicos. As opções das elites em matricular os filhos em escolas particulares, mesmo que fossem menos «modernas», certamente se relacionava às possibilidades de socialização com outras famílias proprietárias e possivelmente constituíam um meio menos arriscado de alcançarem um dos objetivos almejados por parte delas em relação à escolarização: tornarem seus filhos bacharéis em Direito e, desse modo, terem mais possibilidades, como indicamos acima, de fazerem parte não mais de uma elite rural decadente, mas daquela que crescia no período – urbana e letrada.

Destaca-se, no entanto, como já referido, que, mesmo entre as elites rurais, não havia homogeneidade em suas concepções de mundo e práticas sociais, mas tensões e disputas. Nesse aspecto, destacamos mais uma cena encontrada em *Doidinho* (1933/1977). Elias era filho de um «senhor de engenho» das redondezas e, ao chegar ao internato, provocou estranhamento entre os estudantes e os adultos:

Chegava ali Elias para amansar. Tinha as mãos de trabalhador. E quando foi para a mesa, comer, não sabia usar o talher. D. Emília [a esposa do proprietário do internato] o ensinou a pegar, empurrando-lhe os dedos duros para o jeito de manobrar o garfo e a faca. Aquilo seria um escândalo no colégio. Um bicho daquele tamanho mais atrasado do que o Clóvis, com os dentes imundos, botando a faca na boca, e que nunca tinha andado de trem! (Rego, 1933/1977, pp. 79-80)

É possível observar, no trecho acima, diversos elementos – dos hábitos à mesa ao trem – que poderíamos associar à ideia do processo civilizatório (Elias, 1994) e à «modernidade». Podemos, ainda, interpretar esses e outros elementos como indícios da «luta de representações» a que nos remete Roger Chartier (1990). Por isso, torna-se importante compreender, como referido por Julia (2001), os modos de pensar e de agir que, em determinado período, concebem a aquisição de saberes apenas por meio da ação da escola. Naquele momento histórico, no entanto, a instituição escolar ainda buscava se legitimar no campo social.

Ainda em relação à «modernidade», é interessante destacar que, na narrativa literária, aparecem referências à participação ativa que tiveram as escolas nos processos de urbanização e modernização por que passava Itabaiana. Pudemos, então, reconstruir aspectos da história da cidade naquele período, principalmente

nas obras dos cronistas e em alguns almanaques. Desse modo, de posse de dados como o número de hotéis, lojas, padarias, farmácias, fábrica, hospital, armazéns, casas residenciais, população total, prédios públicos, etc. que possuía a cidade e informações sobre seu processo de modernização – primeira avenida, iluminação pública, jardins, praças, coretos, jornais e revistas, sistema de telefonia, de água, de luz elétrica – pudemos compreender melhor as relações estabelecidas entre os estudantes e a vida urbana e o significado assumido pela escola naquele contexto específico. Do mesmo modo, foi possível obter dados sobre o cinema inaugurado na cidade, que grande impacto causou sobre os estudantes da instituição em que José Lins do Rego estudou. Outra vez, é possível verificar a potência da literatura para explicar, por meio da objetiva focalizada no cotidiano, «fenômenos maciços» (Revel, 1998), como a modernização urbana ocorrida em diversos países e em várias cidades brasileiras. A focalização da objetiva em acontecimentos ordinários nos permite visualizar a força que tinham na construção da própria ideia de modernização. Eles não eram apenas efeitos de sua força invisível que, supostamente, regulava comportamentos e condutas, mas também a produziam.

Assim, com base na análise do cotidiano escolar, possibilitada pelas fontes literárias e autobiográficas, foi possível reconstruir aspectos das políticas educacionais do período e, ainda, questões mais amplas, relacionadas a outras esferas – sociais, econômicas, políticas e culturais – da sociedade, expressas nas tensões entre o velho e o novo, o rural e o urbano, o moderno e o arcaico, a barbárie e a civilização. O jogo de escalas realizado permitiu, ainda, visibilizar o papel dos sujeitos e das ações ordinárias da vida na produção de fenômenos maciços, muitas vezes compreendidos como motores da história.

4. Considerações finais

Ao finalizar este artigo, retomamos algumas questões que nos parecem importantes quando são discutidos as potencialidades e os limites de mobilização da literatura como documento em pesquisas no campo da História da Educação. Inicialmente, reiteramos a ideia de que os objetivos de pesquisa é que indicarão se a obra literária se constitui em fonte relevante e potente. Estudos sobre o cotidiano e sobre a cultura escolar do passado, assim como aqueles sobre representações sobre a escola e sobre trajetórias escolares de grupos sociais em determinados tempos e espaços, podem, certamente, se beneficiar largamente desse tipo de fonte, complexificando realidades trazidas por fontes mais convencionais.

Embora hoje a desconfiança em torno do uso da literatura como fonte tenha arrefecido, alguns cuidados são necessários para que seja realmente relevante na reconstrução do passado. Como mencionado, talvez o primeiro gesto do(a) pesquisador(a) seja situar o escritor e sua obra em um contexto de produção literária mais amplo, para que as aproximações e tensões entre ficção e realidade sejam avaliadas e a ficcionalização da vida não torne ainda mais opacos alguns elementos do passado. Nas obras de José Lins do Rego, por exemplo, as pessoas negras

aparecem, muitas vezes, de forma romântica e mitificada – e, em alguns casos, principalmente quando se trata de mulheres, de maneira que denominaríamos, contemporaneamente, de racista e sexista. Somente por meio do aprofundamento das matrizes literárias do autor e de seu envolvimento com o movimento regionalista-modernista, liderado por Gilberto Freyre, cuja obra vincula-se à ideia de que haveria uma democracia racial no Brasil, pudemos compreender que, muito mais do que o registro de uma suposta «realidade histórica», a obra do autor está ancorada em condições específicas de produção – e, ao mesmo tempo, contribui para a invenção de certos discursos. Além disso, é necessário afirmar que a literatura, até um tempo relativamente recente, era escrita, predominantemente, por homens brancos, que construía suas narrativas a partir desse lugar. Por isso, julgamos importante ampliar a documentação para autobiografias que, muitas vezes, por não terem o estatuto de obras literárias, são escritas por um perfil mais diversificado de autores(as). A história oral também se constitui, nessa perspectiva, uma poderosa ferramenta para nos aproximarmos do cotidiano e da experiência das pessoas comuns. O cruzamento de fontes é também fundamental, para ampliarmos e complexificarmos as informações trazidas na obra ficcional e para realizarmos os «jogos de escalas» (Revel, 1998), operação que nos possibilita uma leitura multidimensional do social, ultrapassando as realidades circunscritas sobre as quais a literatura geralmente se debruça.

O exercício a que nos propusemos aqui também permite reflexões de outras naturezas. Elas dizem respeito às condições de produção das nossas próprias pesquisas. Até que ponto os conceitos e os pressupostos teórico-conceituais têm efeitos sobre a inteligibilidade dos dados? Análises exaustivas e rigorosas da empiria são capazes de produzir resultados relevantes sobre o passado, mesmo quando guiadas por um arsenal bibliográfico e conceitual relativamente restrito? A tradução de artigos e livros, publicados inicialmente em países do hemisfério norte, pode ser considerada como mobilizadora do nosso olhar como pesquisadores(as)? Em que nossas pesquisas auxiliam, por outro lado, no processo de construção de uma história menos universalista e mais plural e, ao mesmo tempo, na complexificação das próprias teorizações? São questões ainda sem respostas definitivas.

5. Referências

- ANTONIAZZI, Maria Regina Filgueiras: «Guia de Fontes Literárias para o Estudo da História da Educação na Bahia», *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 72(172) (set./dez. 1991.), pp. 388-392.
- ANTONIAZZI, Maria Regina Filgueiras: «A literatura como fonte alternativa do estudo da história da educação», em ANPED, XV Reunião Anual, 1992, pp. 1-13.
- AZEVEDO, Neroaldo: *Modernismo e regionalismo: os anos 20 em Pernambuco*, João Pessoa, SEC/PB, 1984.

- BERNARDO, Fabiana de O.: *Frequência escolar e políticas de escolarização em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas (1892-1911)* (Tese Doutorado em Educação, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais), 2020.
- CÂNDIDO, Antônio: *Literatura e sociedade*, São Paulo, Nacional, 1980.
- CHARTIER, Roger: *A História Cultural: entre práticas e reapresentações*, Lisboa, DIFEL, 1990.
- CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da: «Pensões e enxovais: investimentos familiares com a instrução em internatos na corte imperial do Rio de Janeiro (século XIX)», *História da Educação*, 23 (2019), pp. 1-35.
- DEMARTINI, Zélia et al.: *Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da Primeira República em São Paulo*, São Paulo, CERU/INEP, 1984.
- ELIAS, Norbert: *O processo civilizador: uma história dos costumes*, v. 1, Rio de Janeiro, Zahar, 1994.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de e VIDAL, Diana: «Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil», *Revista Brasileira de Educação*, 14 (2000), pp. 14-34.
- FRADE, Isabel C. e GALVÃO, Ana Maria de O.: «Instrumentos e suportes de escrita no processo de escolarização: entre os usos prescritos e os não convencionais (Minas Gerais, primeira metade do século XX)», *Revista Brasileira de História da Educação*, 16 (2016), pp. 297-334.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira: *Escola e cotidiano: uma história da educação a partir da obra de José Lins do Rego (1890-1920)* (Dissertação Mestrado em Educação, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais), 1994.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira: «Problematizando fontes em História da Educação», *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 21(2) (1996), pp. 99-118.
- GINZBURG, Carlo: *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*, São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- GOUVÊA, Maria Cristina S. de: «Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar», *Revista Brasileira de História da Educação*, 8 (2004), pp. 265-288.
- JULIA, Dominique: «A cultura escolar como objeto histórico», *Revista Brasileira de História da Educação*, 1 (2001), pp. 9-43.
- LAHIRE, Bernard: *Homem plural: os determinantes da ação*, Petrópolis, Vozes, 2002.
- LEVINE, Roberto: *A velha usina: Pernambuco na federação brasileira (1889-1937)*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- LOPES, Eliane Marta S. T.: *Colonizador-Colonizado: uma relação educativa no movimento da História*, Belo Horizonte, Editora da UFMG, 1985.
- LOPES, Eliane Marta S. T.: *Da Sagrada Missão Pedagógica* (Tese Professor Titular, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais), 1991.
- LOPES, Eliane Marta S. T.: «Fontes documentais e categorias de análise para uma história da educação da mulher», *Teoria e Educação*, Porto Alegre, 6 (1992), pp.105-114.
- MATTOS, Ilmar H.: *O tempo Saquarema: a formação do Estado imperial*, São Paulo, HUCITEC, 1987.
- MEURER, Sidmar e OLIVEIRA, Marcus Aurélio T. de: «A invenção dos recreios nas escolas primárias paranaenses: o lugar da educação do corpo, dos sentidos e das sensibilidades na escola», *Revista Brasileira de Educação*, 21(64) (2016), pp. 225-247.
- MUELLER, Suzana Pinheiro Machado: «A publicação da ciência: áreas científicas e seus canais preferenciais», *DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação*, 6(1) (2005), pp. 1-12.
- NARODOWSKI, Mariano: *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique, 1994.
- NUNES, Clarice e CARVALHO, Marta: «Historiografia da educação e fontes», *Cadernos ANPED*, 5 (1993), pp. 7-64.

- OLIVEIRA, Eliana de: *Ingerência política e trabalho docente: o processo de organização do magistério público primário em Minas Gerais (1889-1918)* (Tese Doutorado em Educação, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais), 2021.
- PINHEIRO, Antônio Carlos F.: *Da era das cadeiras isoladas à era dos Grupos Escolares na Paraíba*, São Paulo, Autores Associados, 2002.
- QUIJANO, Anibal: *Ensayos en torno de la colonialidad del poder*, Buenos Aires, Del Signo, 2019.
- REGO, José Lins do: *Homens, seres e coisas*, Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1952.
- REGO, José Lins do: *Meus verdes anos: memórias*, Rio de Janeiro, José Olympio, 1956.
- REGO, José Lins do: *Doidinho*, Rio de Janeiro, José Olympio, 1977.
- REGO, José Lins do: *Menino de Engenho*, Rio de Janeiro, José Olympio, 1992.
- REVEL, Jacques (org.): *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*, Rio de Janeiro, FGV, 1998.
- SOUZA, Rosa Fátima de: *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*, São Paulo, Editora UNESP, 1998.
- TAVARES, João Lyra: *A Parahyba*, Parahyba, Imprensa Oficial, 1910.
- VIDAL, Diana e FARIA FILHO, Luciano Mendes de: «História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)», *Revista Brasileira de História*, 23(45) (2003), pp. 37-70.
- VIEGA, Juliana B.: *O processo de legitimação do grupo escolar como instituição de saber (Ouro Preto, Minas Gerais, 1900-1920)* (Tese Doutorado em Educação, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais), 2012.
- VINCENT, Guy; Lahire, Bernard e THIN, Daniel: «Sobre a história e a teoria da forma escolar», *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 33 (2001), pp. 7-47.
- XAVIER JÚNIOR, Francisco: *Relatório apresentado pelo Diretor da Instrução Pública e da Escola Normal ao Presidente do Estado Dr. João Lopes Machado, em 12 de fevereiro de 1912*, Almanaque do Estado da Parahyba para 1913, Parahyba do Norte, Imprensa Oficial, 1913.