

A detailed pencil sketch of a tropical landscape, viewed through an open window. The scene is filled with lush vegetation, including palm trees and various tropical plants. In the background, there are rolling hills or mountains under a clear sky. The window frame is visible on both sides, framing the view.

José Gledison Rocha Pinheiro

O Diário de Dalila

poética, testemunho e tragédia
na formação do indivíduo moderno

O DIÁRIO DE DALILA



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

José Bites de Carvalho

Reitor

Carla Liane N. dos Santos

Vice-Reitora



Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB

Diretora

Sandra Regina Soares

Conselho Editorial

Atson Carlos de Souza Fernandes

Liege Maria Sitja Fornari

Luiz Carlos dos Santos

Maria Neuma Mascarenhas Paes

Tânia Maria Hetkowski

Suplentes

Edil Silva Costa

Gilmar Ferreira Alves

Leliana Santos de Sousa

Mariângela Vieira Lopes

Miguel Cerqueira dos Santos

José Gledison Rocha Pinheiro

O DIÁRIO DE DALILA
poética, testemunho e tragédia na
formação do indivíduo moderno

Salvador
EDUNEB
2017

© 2017 Autor

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia. Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica, resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.

Depósito Legal na Biblioteca Nacional

Impresso no Brasil em 2017.

Ficha Técnica

Coordenação Editorial

Nerivaldo Alves Araújo

Coordenação de Design

Sidney Silva

Capa

Henrique R. Eça

Ilustração da Capa

Regiane Ferreira

Diagramação

Crisanmarsita Ipoméia Cordeiro de Oliveira

Revisão Textual

Ana Fátima Cruz dos Santos

Revisão de Prova

George Luís Cruz Silva

Maria Aparecida Porto Silva

Matheus da Conceição Amarante

Ficha Catalográfica - Sistema de Bibliotecas da UNEB

Bibliotecária: Fernanda de Jesus Cerqueira – CRB 162-5

Pinheiro, José Gledison Rocha

O diário de Dalila: poética, testemunho e tragédia na formação do indivíduo moderno/ José Gledison Rocha Pinheiro. – Salvador: EDUNEB, 2017.

351 p.

ISBN: 978-85-7887-334-9

1. Sociologia educacional. 2. Vida escolar. 3. Escola nova. I. Título.

CDD: 370.19

Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB

Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula

41150-000 – Salvador – BA

editora@listas.uneb.br

www.uneb.br

Esta Editora é filiada à



Associação Brasileira das
Editoras Universitárias

Em memória de Dalila Aouila Couri

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
INTRODUÇÃO	13
A HISTÓRIA COMO ENIGMA	35
Do encontro com o diário de Dalila	47
DECIFRAR UMA ESCOLA: O CONTEXTO DA ESCRITA DALILIANA	63
A “máquina de mundo” teixeiriana	72
Escola experimental: um exemplo de educação progressiva	88
O Plano Dalton	92
O Plano Dalton segundo a diretora e as professoras	107
UMA ESCRITA MELANCÓLICA DE RESISTÊNCIA	119
Uma prática institucionalizada	123
Os conselhos a uma vida “intensamente vivida”	126
Escrita, melancolia e resistência	152
REBELDIA E IMAGINAÇÃO ROMÂNTICA	159
A melancolia moderna e o sentimento de perda	162
As raízes românticas do imaginário simbólico daliliano	165
Iconoclastia e escrita disputada	179
INDIVIDUALIDADE E TRAGÉDIA CULTURAL MODERNA	211
Papai Pernilongo como romance de formação	212
O individualismo qualitativo dos românticos	226
Individuação como processo cultural	227
Escolanovismo e tragédia cultural	241
Combater a tragédia pela educação	246

O conflito da cultura moderna	248
O escolanovismo e o problema das formas culturais	251
O caráter testemunhal do diário de Dalila	257
DO DIÁRIO COMO HIGIENE MENTAL AO DIÁRIO COMO TESTEMUNHO	263
Anísio Teixeira e a higiene mental	269
O diário como “endoscópio”	276
Uma atividade também sublimadora	283
Arthur Ramos e a Seção de Ortofrenia e Higiene Mental	288
Um “ensaio de educação moral científica”	305
A moral científica e a superação das tradições	309
Uma resistência à “desromantização”	317
POR UMA OUTRA SUBJETIVIDADE MODERNA	321
REFERÊNCIAS	329

PREFÁCIO

O livro *Diário de Dalila: poética, testemunho e tragédia na formação do indivíduo moderno* é o tema/objeto condutor de um exitoso trabalho de pesquisa realizado sobre o “Diário de uma menina de 14 anos, fonte pertencente ao rico acervo do sociólogo Arthur Ramos, no interior da Biblioteca Nacional.

Trata-se de um estudo histórico-educacional focado na relação aluno/escola em dimensão ampliada, que nos permite dar a ver cada momento de um rico testemunho da experiência vivida por uma aluna na configuração da instituição escolar e do campo da ação pedagógica no cotidiano, por assim dizer, desafiadora de uma “nova” leitura do modelo de formação escolanovista em curso no Brasil.

Desde as primeiras páginas dessa instigante obra, o leitor é convidado a conhecer caminhos, itinerários, inquietações, enunciados e indícios. Dessa forma, captando as diferentes nuances e decifrando, também, as dimensões conflituosas de uma narrativa escolar, relacionada com a própria vida de Dalila, sujeito voltado para si, em seus instantes de busca por uma liberdade poética, literária, haja vista que almejava ser uma escritora.

De maneira sensível e inteligente, sem deixar de lado a marca do bom historiador de formação, o autor José Gledison Rocha Pinheiro se debruçou, de forma profunda, sobre o universo da cultura escolar (aluna, professora, direção, disciplinas, atividades escolares) lançando o olhar investigativo a partir da escrita cotidiana registrada no diário de Dalila Aouila Couri, uma jovem de aproximadamente 14 anos de idade, aluna do 5º ano, na Escola Experimental Manoel

Bomfim, no antigo Distrito Federal, entre os anos de 1933-1934. Ressaltando que, a referida instituição se propunha como modelo da renovação e, como tal, apresentada como instituição socializadora privilegiada de formação da chamada educação progressiva, voltada ao desenvolvimento da individualidade do aluno até o limite de suas capacidades “naturais”, como propugnava o modelo educacional em ascensão no Brasil.

Como nos adverte o autor, nesse espaço de tempo vivíamos a “ambição do projeto escolanovista” voltado à formação do indivíduo moderno brasileiro, ainda no contexto da consolidação dos primeiros anos da Era Vargas e, simultaneamente, o intenso debate no interior do campo intelectual acerca dos desafios da modernização social e cultural do país, como condição *sine qua non* para superar o histórico “atraso” brasileiro, definindo assim, um projeto de nação para o desafiador século XX, já nas primeiras décadas.

Podemos afirmar que, do ponto de vista das repercussões políticas, a educação ocupava cada vez mais espaço na pauta dos “compromissos” e preocupações do Estado, bem como, das posições de notáveis personagens, a exemplo de Anísio Teixeira, um dos nomes mais representativos dessa virtuosa geração do pensamento educacional renovador.

É exatamente nesse cenário histórico-educacional enfrentado por Dalila, que José Gledison da Rocha Pinheiro se propõe a compreender e dialogar com os escritos de “resistências” e “utopias”, na perspectiva do inconformismo da citada aluna com o modelo de saberes e práticas que se impunha no interior da Escola Pública Experimental Manoel Bomfim, criada por Anísio Teixeira, durante sua administração como Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal.

Munido de uma análise atenta e precisa da narrativa de um diário que se propunha como algo “orientado” aos processos restritos da

formação pedagógica, o autor vai decifrando a força da linguagem da in-subordinação da “alma daliliana” através de questionamentos que emergem de uma resistência aos padrões opressivos da individualidade no cenário de tempo e espaço escolar, gerador de impotências, desencantos.

Convém destacar que, através do vigoroso exercício indiciarista e acurada investigação, o autor vai aproximando o leitor de uma narrativa marcada por conflitos, tristezas, desesperanças e, porque não dizer, de uma solidão poética imensurável, capaz de impor desistência ou abandono de Dalila à citada escola moderna. Todavia, tais elementos dessa “escrita de si”, são indicadores necessários à compreensão de outros caminhos possíveis apontados pela própria Dalila, como saídas dos túneis estreitos do modelo formador da “educação moral científica”, no que tange as experiências e princípios escolanovistas numa dada época.

Enfim, a obra em questão trata de um estudo extremamente original e que passa a constituir o acervo dos grandes livros, contribuindo para redimensionar as perspectivas da história cultural da Educação no Brasil. Portanto, uma obra fundamental e necessária para pensar os desafios dos sujeitos da educação sob a ótica da escrita de resistência da cultura feminino-romântica de Dalila aos modelos de educação do século XX, em particular, o escolanovismo. A sua escrita como registro, marca o legado de um movimento individual na contramão de um processo que buscava alinhar os procedimentos da formação que determinariam a realização pedagógica desejada e pensada de acordo com aquele modelo.

Dr. Charliton José dos Santos Machado
Universidade Federal da Paraíba

INTRODUÇÃO

Este livro é uma adaptação da minha tese de doutorado, um estudo dedicado ao diário de Dalila, produzido quando ela tinha aproximadamente 14 anos, entre 1933 e 1934. O diário é um relato da sua condição de aluna, da Escola Experimental Manoel Bomfim, instituição de educação primária criada por Anísio Teixeira, em 1932, durante sua gestão como Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal.¹ Pautada nos referenciais da Escola Nova, a Escola Manoel Bomfim prometia reunir as condições ideais para o desenvolvimento da individualidade do aluno até o limite de suas capacidades “naturais”; já para a sociedade, ela garantia formar o novo homem brasileiro, preparado para responder aos desafios do mundo moderno que, aos poucos, despontava na capital do Brasil. Para quem queria, seguindo suas próprias inclinações, ser uma poetisa ou escritora, aparentemente tinha tudo para dar certo, mas a vida escolar de Dalila, apesar dos seus instantes poéticos e literários, foi marcada por conflitos, tristeza e desesperança. Melancólica, ela desiste da experiência de aluna e abandona a escola. Se não conseguiu realizar seu sonho, pelo menos deixou uma “obra”, seu diário, uma preciosidade para pensar as contradições do projeto escolanovista de formação do indivíduo moderno brasileiro.

Para conseguir ler e interpretar sua “obra” um tanto enigmática, foi preciso contar com o auxílio precioso de Bakhtin (2002, 2003, 2010) e Ginzburg (1989, 1991, 2003, 2007). Apostando numa prática historiográfica indiciário-dialógica, foi necessário ler e re-

¹ Posteriormente, em 1933, Diretor do Departamento de Educação. Ele foi gestor entre 1931 e 1935.

ler muitas vezes o diário para tentar desvendar o significado de um ou outro detalhe, de uma ou outra palavra. Paralelo a esse exercício de indiciarismo, fui convidando outros autores para o diálogo. Com Simmel (1994, 2004, 2005a,b,d,e, 2006, 2013a,b,c,d), busquei entender aquilo a que Dalila resistia e contra o que lutava. E, assim, foi ficando clara a forma da subjetividade estimulada por sua escola e que ela tanto se recusava a aceitar passivamente.

Programado para ser uma escrita de adaptação, o diário vai revelando um surpreendente caráter testemunhal, pois havia denúncia na sua escrita, e ela tinha a ver, com base em Benjamin (1984, 2012), com o processo de “reelaboração cultural” colocado em prática pelo ideário escolanovista da Manoel Bomfim. Conduzido por essa marca testemunhal, foi possível estabelecer uma ligação entre o diário e o Setor de Ortofrenia e Higiene Mental,² criado por Teixeira e chefiado por Arthur Ramos. Não demorou muito para que a imagem da formação pretendida pela escola fosse completamente abalada. De experiência enriquecedora, a formação de Dalila assumia uma face de tragédia (SIMMEL, 2005c) ou catástrofe cultural (DURAND, 2008). Mas, a resistência de Dalila ia muito mais longe, pois, contra um modelo de conformação subjetiva reducionista, baseado na ideia de “moral científica”, ela deixava frestas em seu diário por onde se podia ver outra imagem de indivíduo, muito mais rica e complexa, inspirada em sua cultura feminino-romântica.

Com base nisso, a principal razão, talvez, para ler esta obra, seja o interesse do leitor em conhecer mais sobre as contradições que envolveram a formação do indivíduo moderno pela escola no Brasil. Há um dramático jogo de perdas e ganhos culturais nesse processo. Em nome de uma cultura moderna, sacrificaram-se importantes elementos de tantas outras culturas que estão na base da formação

² Doravante, SOHM. O “S”, neste caso, pode significar serviço ou seção.

histórica do Brasil, daí a sustentação, neste livro, da ideia de que a formação escolar do indivíduo moderno é acompanhada de uma tentativa de “desromantização”, “desafricanização”, “desiberização” e “desindigenação” culturais. E, tomando como referência o romantismo e o pragmatismo como expressões da modernidade, também é possível sustentar a existência de uma tensão ou disputa entre diferentes concepções de indivíduo moderno no Brasil.

Para além desses aspectos, sem dúvida os mais importantes, pode interessar ao leitor o fato de que o diário foi uma espécie de acidente de percurso em minha pesquisa. Foi por acaso que tomei conhecimento dele já no final do primeiro ano de pesquisa no doutorado, em 2011. Até março de 2012, o diário era, no máximo, a referência de um documento anônimo e secundário a ser explorado na Biblioteca Nacional. Nele, os nomes próprios são, via de regra, ocultados. Foi preciso ler e interpretá-lo para desvendar o nome de sua autora. Sequer dava para saber em que escola Dalila estudava, se era pública ou particular, que série cursava, quem eram seus professores e diretores.

Se não bastasse, tive que empreender uma investigação *detetivesca* para saber se Dalila estava viva, quem era a sua família e onde morava. Embarcar nessa empreitada investigativa ajudava a descobrir o paradeiro do manuscrito original e ter acesso a Dalila e sua família, sem dúvida um ganho para a pesquisa, mas havia um risco em tudo isso, o de consumir um tempo significativo e comprometer, assim, a conclusão do trabalho. Os detalhes desse processo, eu revelei no primeiro capítulo.

Desde que iniciei a carreira de professor, ainda na educação básica, que uma questão, costumeiramente, chamava minha atenção: a relação de engajamento e de tensão dos alunos com a escola. Desafiado, fui estudar o problema e assim cheguei ao mestrado, em

2002. No ano seguinte, iniciei uma pesquisa em duas escolas públicas de Salvador, quando passei a articular epistemologia e linguagem para tentar compreender melhor essa relação que me parecia rica e, ao mesmo tempo, problemática. Em 2004, ao passar à condição de professor do curso de História da Universidade do Estado da Bahia, continuei muito próximo da escola pública, ao acompanhar e orientar estágios de formação.

Ao ingressar no doutorado, em 2011, a ideia era dar continuidade ao estudo de algo que parecia relevante para a universidade e para a escola. Sem perder de vista esse interesse, acabei aderindo, no entanto, a uma proposta ainda mais desafiadora, formulada pelo orientador da pesquisa: realizar uma abordagem histórica da relação dos alunos com o saber/com a escola. E assim fui atrás de pistas. Muitas eram as questões iniciais: que recorte espaço-temporal fazer e fontes utilizar? Que redefinições teóricas e metodológicas proceder e problemáticas estudar? Foi longo o percurso até chegar ao diário e ele assumir o lugar de principal objeto de estudo.

A opção pelo diário se justifica pela importância dele para estudar a relação do aluno com a escola em sentido amplo. Fiquei surpreso, na primeira vez que o li, saber que se tratava de um relato inteiramente dedicado ao cotidiano escolar. Ele faz parte do acervo de Arthur Ramos, localizado na Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

Na verdade, o diário é uma cópia datilografada (feita por Ramos ou por uma de suas assistentes de pesquisa), com 76 páginas, em papel formato ofício. Na capa de papel pautado que o envolve está escrito “Diário de uma menina de 14 anos”. É a produção de uma jovem que escreve, entre 1933 e 1934, na situação de aluna do 5º ano³ primário de uma escola pública do Distrito Federal.

³ Há uma grande probabilidade de que ela tenha sido aluna do 5º ano da Escola Primária, hipótese que sustento mais adiante.

Mas sobre o que estudar e que argumento sustentar, havia mais dúvida do que certeza. O diário, enquanto fonte, constitui um campo aberto para a História, como afirma Cunha (2009). São inúmeras as possibilidades que ele oferece. Como expressão de uma cultura letrada, como lembra essa autora, os diários permitem refletir sobre as modalidades de linguagem usada, os modos característicos de narrar de uma determinada época, os tipos de apropriação da língua, as relações entre oralidade e escrita formal, os diferentes graus de alfabetização etc. Enquanto artefato propriamente dito, são as transformações de sua materialidade que podem ser estudadas, seja em relação ao formato de seu suporte, aos tipos de instrumentos utilizados em sua produção e aos objetos que costumam ser guardados em seu interior. O diário pode ser tomado, ainda, como “registros de vida” de uma memória individual, desde que articulada a uma memória coletiva, ligada ao contexto mais amplo da escrita. Nesse caso, é o seu conteúdo que interessa (CUNHA, 2009).

De todas essas possibilidades, no entanto, era o diário como registro da vida escolar que mais me interessava. Já a questão a ser estudada, ela emergiu, por assim dizer, de três movimentos, paralelos e cruzados de pesquisa, um processo longo e difícil, repleto de dúvidas, desistências, mas de fortalecimento de algumas linhas de reflexão.

O primeiro movimento decisivo para a definição desse estudo se deu quando o diário passou a ser encarado como escrita de si, como prática cultural do indivíduo moderno. A escrita autorreferencial ou, simplesmente, escrita de si, integra várias formas do que passou a ser conhecida como “produção de si”, denominação essa assentada na suposição de uma relação “[...] entre o indivíduo moderno e seus documentos”. (GOMES, 2004, p. 10).

Para muitos estudiosos, segundo Gomes (2004), a escrita de si passou a ser divulgada, provavelmente, no século XVIII, quando pessoas comuns, anônimas, decidem produzir “uma memória de si”. Não por acaso, a língua inglesa acusaria o surgimento, no século XVII, dos vocábulos “biografia” e “autobiografia”, modalidades discursivas que atingem seu apogeu no século XIX, justamente no momento em que os museus são institucionalizados e que surge, em linguagem literária, o romance moderno (GOMES, 2004).

Tudo isso acompanhado da emergência de uma personagem, o cidadão moderno, que conquista, no século XVIII, direitos civis, e, no subsequente, direitos políticos; no fundo, um processo complexo e de longa duração, cheio de reveses, que atravessa o século XX e sofre os choques das grandes mudanças ocorridas no campo das comunicações (GOMES, 2004).

As práticas de produção de si envolveriam diversas ações, desde os atos de escrita propriamente dito, como autobiografias e diários, passando também pelo recolhimento de materiais, como fotografias, cartões postais e outros objetos, formando, assim, uma “memória de si”. O que importa reter disso tudo é que através dessas

[...] práticas culturais, o indivíduo moderno está constituindo uma identidade para si através de seus documentos, cujo sentido passa a ser alargado. Embora o ato de escrever sobre a própria vida e a vida de outros, bem como de escrever cartas, seja praticado desde há muito, seu significado ganha contornos específicos com a constituição do individualismo moderno. A chave, portanto, para o entendimento dessas práticas culturais é a emergência histórica desse indivíduo nas sociedades ocidentais. (GOMES, 2004, p. 11).

Foi justamente essa chave de leitura, a emergência histórica do indivíduo moderno, que gerou uma contribuição decisiva para a construção do problema da pesquisa. Em outras palavras, tomar o diário como uma prática cultural ligada à constituição do indivíduo moderno serviu de referência para o tipo de questão que poderia ser discutida a partir do diário de Dalila. Mais ligado à educação, em diversas pesquisas e textos, Souza (2004, 2006, 2008) discute aspectos teóricos da escrita (auto)biográfica e suas implicações para a formação, dando a ver o sentido da produção da narrativa para o sujeito em seus processos de conhecimento e de aprendizagem.

O segundo movimento decisivo é representado pela incursão na documentação da época para saber quais eram as intenções da escola onde estudava Dalila em relação à formação do aluno. Tais intenções tinham a ver com o próprio contexto histórico da época, isto é, com a obsessão de educadores, intelectuais e políticos de fazer o Brasil ingressar em determinada modernidade. Pedro Ernesto, prefeito do Distrito Federal, e Anísio Teixeira, seu Diretor Geral de Instrução, também expressam essa vontade. Formar um novo homem brasileiro, um indivíduo tipicamente moderno, é o que eles buscavam a partir de um complexo conjunto de intervenções institucionais no campo da saúde e da educação, na década de 1930, no Distrito Federal.

Nenhum dos movimentos anteriores de pesquisa, porém, faz sentido sem um terceiro e mais importante: a leitura das “paredes” dessa verdadeira “câmara escura” (LEJEUNE, 2008c) que é o diário de Dalila. Tudo começou a se complicar quando se constata que a decisão de escrevê-lo não partiu dela, mas da escola. Disputar o seu sentido é o que faz Dalila, por isso uma tensão atravessa de ponta a ponta sua escrita, um território contestado, conflitado. Aos poucos, percebe-se que o diário vira um campo de resistência à tentativa de

conformação de determinado modelo de subjetividade vinculado à ambição do projeto escolanovista em constituir um novo homem para o chamado Brasil moderno. Refletir sobre os conflitos de Dalila com a escola, sobre os sentidos mais sutis de sua resistência é o que promete fazer este livro.

Por fazer parte do acervo de Arthur Ramos, autor bastante estudado no meio acadêmico, não deixa de ser surpreendente que nenhum trabalho, até pelo menos 2015, quando concluí a pesquisa, tenha sido publicado sobre o diário de Dalila.⁴

Considerando, por outro lado, as produções em geral sobre diário, no Brasil, especialmente no campo da História da Educação, foi o trabalho de Cunha (2009) que mais se aproximou do presente estudo. Apesar disso, trata-se de uma aproximação apenas indireta, já que a discussão travada a partir do diário de Dalila é bastante específica em comparação com os temas tratados por Cunha. Esta se refere a dois diários produzidos por uma jovem gaúcha, na década de 1960, no Rio Grande Sul. É um material que guarda certa relação com a escola, seja pelo tipo de suporte usado pela diarista (cadernos escolares), seja pelo fato de o relato misturar anotações de atividades escolares e narrações do vivido. Apesar disso, não seriam diários da vida escolar, já que eles mesclariam aspectos gerais sobre o cotidiano com aqueles mais relacionados à condição de aluna. E quanto às possibilidades de temas a serem explorados a partir deles, a autora se refere a aspectos da cultura gráfica e a representações sobre acontecimentos ligados à História do Brasil e do Rio Grande do Sul; ela acrescenta, ainda, que eles permitiriam explorar, principalmente, “aspectos geracionais” (a partir do vocabulário usado e das vivências

⁴ Não que o diário tenha uma relação direta com Arthur Ramos ou só possa ser estudado estabelecendo uma relação com o trabalho ou a produção deste. Refiro-me à circulação de informação entre os pesquisadores acerca de sua existência.

e hábitos cotidianos) e questões ligadas a gênero (tomando como referências, por exemplo, a vida escolar, o lazer, as amizades).

Apesar, portanto, de relacionar uma série de aspectos ligados à escola, que poderiam ser estudados a partir dos referidos diários, a autora não faz referência ao uso deles para refletir sobre os processos de formação do indivíduo moderno no âmbito da educação.

Tomando como referência o contexto em que se dá a produção do texto de Dalila, vale a pena a menção a duas publicações importantes: Monarcha (1989) e Nunes (2000), por discutirem a gestão de Teixeira, no antigo Distrito Federal. Essas referências são importantes porque se tem algo contra o que Dalila resiste é a forma da subjetividade defendida pelo projeto escolanovista de Teixeira dos anos 1930.

Conforme Monarcha (1989), diante da emergente ordem urbano-industrial, na década de 1930, os escolanovistas buscavam transformar as instituições educacionais de modo a adequá-las à modernidade capitalista; isso significava reestruturar os pressupostos da chamada “escola tradicional”. A nova educação almejaria um mundo pautado na harmonia social, na cooperação e no progresso. Para o autor, enquadradas pelo contexto, a Sociologia ajudava estabelecer as novas finalidades sociais da educação, enquanto a Psicologia e a Biologia buscavam contribuir para um entendimento mais profundo das demandas da infância.

Já a Pedagogia passaria a valorizar os diferentes estágios do desenvolvimento infantil e as diferenças individuais na aprendizagem, no que Monarcha também realça o peso das instituições no processo de formação da subjetividade dos alunos. É nesse contexto de incorporação e valorização dos conhecimentos oriundos de diferentes áreas que a pedagogia escolanovista reivindicaria para si o *status* de científica, em contraposição à chamada “pedagogia tradicional”.

No seu programa de reforma educacional, os aspectos metodológicos e técnicos seriam extremamente valorizados e o ideal de homem prático, imagem do “homem novo”, suplantaria a ideia de “homem culto”. Esse “homem novo”, contudo, por estar inserido numa sociedade “mutante”, deveria atuar com direção e consciência. Se, conforme Monarcha (1989), para Herbart, identificado como representante da “pedagogia tradicional”, o intento da educação era o alcance da “perfectibilidade humana”, para Dewey e Durkheim interessava a “adaptabilidade humana”.

Para Monarcha (1989), a Escola Nova, que a princípio significava um projeto de reconstrução pedagógica, paulatinamente se transforma em uma pedagogia social, comprometida com um novo modelo de homem e de sociedade. Nesse amplo projeto de inserção do Brasil na modernidade capitalista, a força nevrálgica estaria na cultura, especialmente na ideia de uma “cultura pragmática”, por isso moderna, em contraposição a outras julgadas metafísicas e sem direção.

A cultura era o caminho para a concretização “[...] de uma ampla reforma das consciências, maneira pela qual realizava-se o essencial do projeto liberal: a revolução dentro da ordem”. (MONARCHA, 1989, p. 17). Estaria em jogo uma “utopia racional”, baseada numa identificação entre “razão e dominação”. A educação significaria “reconstrução social” e ao mesmo tempo “regeneração moral”, e, assim, o homem estaria pronto para assumir o domínio sobre a natureza. Construir um “Estado racional” e através dele promover a reordenação e disciplinamento, excluindo tudo que representasse o fragmentário, o contraditório, o heterogêneo, era a estratégia dos escolanovistas, conforme Monarcha (1989).

Nesse cenário, o motor das mudanças históricas passaria a ser dado pelo par antinômico tradição *versus* modernidade. Na perspectiva de

uma história linear progressiva, os “sujeitos políticos”, sob a direção do Estado racional administrador, passariam à condição de simples agentes a serviço da modernidade.

A tradição, para os pioneiros, não era peso morto que se prolongava pelo tempo; ao contrário, era força viva e atuante que agia no presente. Daí a necessidade de uma revolução cultural. (MONARCHA, 1989, p. 22, grifo do autor).

Com base em Monarcha (1989), a Escola Nova estabelece uma relação de empatia entre a sociedade e os pioneiros, ao apostar no aperfeiçoamento do homem e na justiça social. Seus princípios seriam facilmente identificáveis: gratuidade, laicismo, obrigatoriedade, educação pública, co-educação, escola única, dever do Estado. Mas a educação que estava pautada nesses valores significava uma revolução no interior da ordem, segundo Monarcha. Para ele, ao se referir à educação escolanovista,

A leitura evolucionista da história oculta o círculo contraditório no qual os liberais se encontram: a favor do povo, na luta contra o obscurantismo e o despotismo (no caso brasileiro, as oligarquias e o aristocracismo), mas contra esse mesmo povo, em nome da razão, isto é, da ordem e do progresso. (MONARCHA, 1989, p. 23, grifo do autor).

Independente da matriz historiográfica que orienta as reflexões de Monarcha, sua obra destaca aspectos que serão retomados em várias partes deste livro. É possível concordar com o autor em muitos aspectos. De fato, o projeto escolanovista, incluindo o de Teixeira, tinha o propósito de lançar o Brasil nos trilhos de uma modernidade capitalista. Seu encantamento pela nação “mais moderna” do

mundo, os EUA, não deixa dúvida quanto a isso. Realmente, esse projeto tinha a intenção de fazer uma verdadeira revolução cultural por meio da educação, de modo a atender às expectativas de uma sociedade moderna em permanente mutação. Não há como negar que um “novo homem” era o que Teixeira defendia para o Brasil, cuja visão de mundo estivesse ajustada aos novos tempos marcados pela técnica e pela ciência.

Outra visão é a de Nunes (2000) que discorda de Monarcha em aspectos fundamentais. Para a autora, havia ocorrido, no âmbito da administração de Teixeira, nesse momento, a construção de um *métier pédagogique*, pela articulação entre psicologia aplicada e estatística. Construção essa que teria exigido, sob certo “equilíbrio”, a classificação de professores, alunos e escolas. Essa linha de equilíbrio, segundo ela, fora fornecida pelas noções centrais de “inquerito” e de “reconstrução” enquanto categorias definidoras da “realidade”. Elas implicariam, por sua vez,

[...] uma crítica à cultura, à sociedade e à educação existentes, para que, dela, novas representações empurrassem o movimento das instituições na direção de uma ‘civilização industrial e democrática’, de uma cultura secularizada, de uma escola que efetivamente ensinasse. (NUNES, 2000, p. 357, grifo do autor).

Se essa crítica tinha como alvo a educação tradicional, alguns de seus valores, porém, seriam preservados e atualizados, a exemplo da erudição, que se articularia com conteúdos oriundos das ciências, tendo o cuidado de excluir dela o “[...] aspecto conservador de adereço inútil, de ornamentação” (NUNES, 2000, p. 357). Além disso, a capacidade do indivíduo era mobilizada e valorizada, segundo

Nunes. Desse modo, as categorias de inquérito/reconstrução teriam contribuído para a revisão crítica e a ampliação do sentido das técnicas no processo educacional, do ponto de vista humano-social.

Para a autora, no lugar de operar com a ideia de carências individuais, Teixeira defende que era desejável não somente identificar como incentivar as potencialidades de cada um, favorecendo o próprio crescimento e sua articulação com os interesses da vida social. Ressalva Nunes (2000), no entanto, que alguns colaboradores de Teixeira, dentre eles Lourenço Filho e Arthur Ramos, encararam essa necessidade de mapeamento dos atributos individuais numa perspectiva estritamente tecnicista. Seria o caso de Ramos, por exemplo, chefe da SOHM,

[...] cuja visão autoritária das práticas de vida das classes mais pobres da população levou-o a tematizá-las com o intuito de que o conhecimento produzido em torno delas gerasse propostas preventivas e corretivas a serem colocadas em execução no âmbito da escola e da família. (NUNES, 2000, p. 358).

Porém, sem adentrar muito na discussão sobre a atuação dessa seção, por enquanto, basta ler o que Teixeira escreve sobre a sua finalidade para que logo seja gerada uma desconfiança sobre essa suposta exclusividade tecnicista e autoritária de alguns parceiros de trabalho do educador baiano. Ao definir tal objetivo, Teixeira deixa claro seu caráter preventivo e corretivo. Também é problemático esse esforço de Nunes no sentido de tentar descolar a figura de Teixeira de alguns de seus colaboradores, a exemplo de Ramos e de Lourenço Filho. Até para evitar que essa tentativa seja ainda mais reforçada, no caso da SOHM, por exemplo, vale a pena deixar claro, desde já, que ela foi criada por Teixeira, e não por Ramos,

como anunciam muitos pesquisadores. Ela é criada em setembro de 1933 e instalada em janeiro de 1934, com a chegada de Ramos ao Rio de Janeiro. Ainda sobre higiene mental, havia entre Ramos e Teixeira, uma estreita relação (ALMEIDA, 2011), com o primeiro se esforçando bastante, inclusive, para atender às expectativas educacionais do segundo (SCHREINER, 2003). Não por acaso, em 1933, por sugestão de Peixoto, Ramos (1934) prepara a obra “Educação e Psicanálise”, de modo a oficializar “[...] sua aliança com Teixeira, traçando a proximidade das ideias da escola nova de J. Dewey com a Psicanálise, pois ambos ‘dirigindo-se ao indivíduo, visariam a sociedade’”. (SCHNEIDER, 2003, p. 14).

Sobre as contribuições da SOHM, Nunes (2000) destaca a importância do inquérito feito sobre castigos aplicados às crianças tanto em casa como na escola, sem dúvida uma ação relevante. Afirma que a atuação dessa seção fora restrita, no âmbito das escolas, e ampla quando se considera as palestras públicas, os cursos de formação de professores, os cursos de férias, as publicações, as divulgações através do cinema e do rádio. Embora, de fato, o serviço higienista privilegiasse mais o meio social, o livro de Ramos, “A criança-problema”, testemunha que a atuação dele nas escolas experimentais foi bastante significativa. Sem muito questionar, Clarice Nunes (2000) se refere ao “inquérito” promovido por Ramos acerca das “mentalidades pré-lógicas”, das “representações coletivas”, com ênfase nas religiões “negro-fetichistas” do Brasil. Da mesma forma sublinha o papel de Ramos na criação de círculos de pais para promover uma ação conjunta com a família de modo a corrigir os “maus hábitos” na infância. Ela menciona as várias formas de atuação da SOHM, realçando o peso dado por esse serviço ao papel da família e do tipo de habitação na eclosão de distúrbios na infância, que acabariam afetando negativamente o trabalho da escola.

Clarice Nunes (2000) considera que o serviço comandado por Ramos, ao lado de outros, oferecia modelo explicativo e normas, com o intuito de uma “homogeneização da população”, através da intervenção da família, da escola, do meio social sobre as personalidades “embrionárias”. Mas, no caso de Teixeira, apesar de ter endossado

[...] o papel disciplinador da escola sobre a cidade, ao lidar com a heterogeneidade das classes populares e de suas crianças dentro dela, ele não o fez, como alguns de seus colaboradores, de forma a identificar a heterogeneidade como carência de atributos intrínsecos ao sujeito pobre. (NUNES, 2000, p. 595-596).

Quanto à heterogeneidade, no entanto, é preciso considerar que ela constituía um obstáculo ao ensino, segundo Teixeira, daí a importância dos testes de inteligência na organização de turmas mais homogêneas. Curiosamente, Ramos foi um dos que mais criticou esses testes; mesmo assim, Teixeira não os abandonou. Pelo contrário, em “Limitações da democracia”, capítulo de seu livro “Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos” (TEIXEIRA,⁵ 1934d), o leitor se surpreende com a defesa entusiasmada que o autor faz dos testes de inteligência para a distribuição das ocupações sociais, segundo os diferentes níveis de inteligência dos alunos.

Cruzando imagens da escola e da cidade, Nunes (2000) discute algo que na época seria novo ou tratado com superficialidade. Trata-se da contribuição da escola para a emergência

⁵ Nota do editor: Embora a norma NBR 10520/2002 da Associação Brasileira de Normas (ABNT) preconize que quando houver coincidência de sobrenomes de autores acrescentam-se as iniciais de seus prenomes, excepcionalmente, as citações de Anísio Teixeira serão indicadas apenas pelo sobrenome.

[...] de um estilo de vida urbano moderno, com tudo que isso implica em termos de novas regras de comportamento, valores ou, se preferirmos, um novo *ethos*, que gozou de ampla aceitação em nossa sociedade até, pelo menos, meados da década de sessenta. (NUNES, 2000, p. 579).

O que Nunes não problematiza é o processo de formação desse novo *ethos*.

São justamente as contradições envolvidas na formação desse novo *ethos* que Dalila dá a ver através de seu diário. E dado o alcance social dos problemas colocados por ela, é possível articular sua experiência com a de seus colegas, ainda que sejam de classes sociais muito distintas. Vale frisar, no entanto, que não é objetivo desta obra articular tais experiências, já que a reflexão é exclusivamente voltada para o diário.

Antes de adentrar na estrutura do livro, vale a pena algumas palavras sobre a presença dos referenciais teóricos com os quais dialoga. Dada a complexidade das questões trazidas por Dalila, foi necessário recorrer a pensadores de diferentes correntes ideológicas e teóricas e de diferentes áreas do conhecimento. Dentre esses autores, é possível citar como principais: Bachelard, Benjamin Löwy, Löwy/Sayre e Simmel. Para além de todas as diferenças existentes entre esses autores, pelo menos em um ponto é possível estabelecer uma aproximação não somente entre eles, mas entre eles e a própria Dalila: o Romantismo. Não que se tenha partido do Romantismo para selecionar os autores com os quais dialogar. O parâmetro foi, na verdade, o próprio diário de Dalila.

Quanto à estrutura geral do livro, a narrativa está estruturada de modo a permitir uma articulação entre os capítulos, sempre com

o intuito de buscar novos significados para o mesmo fenômeno: a resistência daliliana.

No primeiro, discuto a opção, do ponto de vista teórico-metodológico pelo que chamei de indiciarismo-dialógico, articulando Bakhtin (2003, 2010), Bakhtin/Volochínov (2002) e Ginzburg (1991, 2003, 2007). Conto, através de “exercícios de indiciarismo”, minha aproximação com as obras de História da Educação, ao tentar buscar pistas de documentos históricos que permitissem sondar de forma mais direta a relação dos alunos com a escola/com o saber. Historio o modo como tomei conhecimento de um material de campo produzido por Ramos, na década de 1930, com cerca de duas mil crianças das escolas experimentais. Relato como, a partir da checagem desse material (fichas de observação, entrevistas, questionários etc.), acabei me deparando, acidentalmente, com o diário de Dalila. Sigo, até o final do capítulo, relatando o esforço para tentar descobrir a identidade completa de Dalila e a partir daí buscar o contato com ela ou sua família, no intuito de conhecer mais sobre a história de seu diário, bem como saber se o manuscrito original ainda existia.

O segundo é todo dedicado a explorar o contexto da escrita daliliana. Partindo das especulações do capítulo anterior, sustento, com base em outros detalhes da documentação de Ramos, que Dalila realmente estudava na Escola Experimental Manoel Bomfim. Cruzando informações suas com jornais antigos, faço um levantamento das principais informações sobre a escola, no tocante à estrutura física, número de alunos, modalidade de ensino atendida, turno de funcionamento etc. Alternando as escalas de observação da pesquisa, exploro o contexto urbano mais amplo onde estava inserida a escola; pontuo algumas especificidades da política pública de Pedro Ernesto (prefeito do Distrito Federal) e a inserção de

Teixeira nesse contexto, destacando as relações de convergência entre ambos quanto ao objetivo que a educação deveria almejar.

Adentro nas principais ideias que norteavam o projeto teixeiriano de implantar, no Rio, um modelo de escola progressiva. Situo o lugar da escola experimental nesse projeto e a representação que Teixeira fazia dela. Sabendo que a Escola Manoel Bomfim operava com o Plano Dalton, método de ensino importado dos Estados Unidos, mostro o caminho que percorri até explorar “Prática de Pedagogia Social”, obra dedicada ao assunto, cuja autora, Alba Canizares Nascimento, era, coincidentemente, superintendente educacional da rede de ensino do Distrito Federal, quando a lançou em 1933. Tomando por referência questionários respondidos pela diretora e algumas professoras da Escola Manoel Bomfim (material existente no acervo de Ramos), evidencio quais eram, segundo elas, os objetivos educacionais a serem alcançados e as opiniões que tinham sobre o Plano Dalton; destaco ainda suas insatisfações em relação à administração central, apesar dos alinhamentos entre seus discursos e os de Nascimento e de Teixeira. Finalizo perguntando como reagiu Dalila, aprendiz de poeta/escritora, ao audacioso projeto escolanovista de constituição de uma subjetividade voltada para os interesses da economia urbano-industrial. Indago até que ponto havia lugar para ela no que chamo de “máquina de mundo liquefadora”.

No terceiro, exploro intensamente o diário de Dalila. Começo discutindo o complexo processo envolvido em sua produção, deixando claro que se tratava de uma prática institucionalizada dirigida às alunas. Nesse processo, situo o papel da professora Dulce⁶

⁶ Professora de Linguagens que acompanhava o diário.

(e também de Samartino, diretora da escola) como destinatária direta do diário e o controle que ela exercia sobre a escrita de Dalila.

Tomo como critério para a exploração dos conteúdos do diário a relação que Dalila deixa entrever entre os acontecimentos mais intensamente vivenciados na condição de aluna e os conselhos de Dulce a respeito deles. Com base nessa articulação, demarco quatro aspectos gerais em torno dos quais giram os conselhos de Dulce: a relação inicialmente conflituosa com a professora de Matemática; as dificuldades em lidar com a metodologia de ensino da escola; a manifestação amorosa por um colega; e seu estado melancólico. Com base nas atitudes de Dalila e na forma como ela reage aos conselhos, levanto a hipótese de que seu diário pode ser considerado uma escrita de resistência. Como *locus* desta, defendo que ele se transforma num jogo de relações de força entre seus valores e aqueles que guiam o projeto escolanovista de sua escola. Fecho a reflexão com a necessidade de interpretação do significado social de sua melancolia, o que faço no capítulo seguinte.

O quarto parte então de aspectos de uma longa e riquíssima tradição sobre a melancolia no Ocidente, para interpretar seu significado social em Dalila. Parto da hipótese de que a melancolia daliliana tem a ver com o sentimento de perda em relação a certos valores que fazem parte do imaginário simbólico com o qual ela interage. Explorando algumas pistas de seu diário, principalmente suas leituras literárias, chego a uma hipótese mais refinada, a de que ela está ligada a um imaginário romântico extremamente rico e complexo, cujos valores se chocam com aqueles presentes no ideário escolanovista moderno. Discuto a presença desses valores tomando como referência aquela que é talvez a imagem poética mais reveladora do seu imaginário romântico no diário: o que se pode chamar, em linguagem bachelardiana, de devaneio do céu estrelado. Finalizo o capítulo

deixando em aberto a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre um desses polos de valores presente na imagem.

No quinto, partindo de “Papai Pernilongo”, livro que faz Dalila despertar o gosto pela escrita, discuto a questão deixada em aberto pelo capítulo antecedente, isto é, o outro polo de valores de seu imaginário romântico, representado por certo ideal de individualidade; argumento que esse ideal aponta para uma concepção de formação, que muito difere do modelo defendido pelo projeto escolanovista. Sigo aprofundando a discussão de modo a ficar claro no final, no entanto, que Dalila vivenciava esse valor como perda; e, levando em consideração o abandono da escola por parte dela, especulo sobre um certo teor testemunhal de seu diário, questão que é debatida no capítulo subsequente.

No sexto, reflito sobre o teor testemunhal do diário, colocando como ponto de partida a hipótese de que este era, na verdade, um método de ortofrenia e higiene mental disfarçado de prática pedagógica. Sustento que a higiene mental na Escola Manoel Bomfim começou antes mesmo da implantação da seção chefiada por Ramos, em 1934. Pontuo os principais aspectos que possivelmente foram levados em conta para a transformação do diário em instrumento de higiene mental. Avanço na discussão para mostrar o modo como atuou a SOHM e a avaliação que Teixeira fazia dele. Tomando como referência a ideia de Teixeira de que a higiene mental era, na verdade, um “ensaio de educação moral científica”, discuto suas implicações para as culturas que, segundo ele, estariam assentadas numa “moral tradicional”. Assim, chego mais claramente ao teor testemunhal do diário de Dalila, que tem a ver com a tentativa da escola em forçar, sutil e estrategicamente, um processo de “desromantização” de sua subjetividade. Concluo comentando sobre os aspectos de violência

envolvidos no processo de “elevação cultural” prometido pelo projeto escolanovista. Situo o abandono da escola nesse contexto e a presença de um fundo de resistência que pode ser encontrado mesmo nas palavras resignadas da última entrada⁷ de seu diário.

Finalizo, retomando as discussões feitas ao longo do livro para tentar esboçar a forma da subjetividade moderna defendida pelo ideário escolanovista da Escola Manoel Bomfim. Sustento que ela assume uma forma individualista, ao mesmo tempo racionalista, quantificadora, iconoclasta, desencantada, desenraizada e masculina. Em contrapartida, especulo sobre as possibilidades de configuração de uma outra subjetividade moderna com base no imaginário romântico de Dalila.

⁷ A entrada é o que se escreve em uma mesma data.

A HISTÓRIA COMO ENIGMA

Pressionado pela necessidade de uma abordagem histórica da relação do aluno com a escola/o saber, e munido de algumas intuições indiciário-dialógicas, talvez eu tenha repetido o gesto milenar do caçador que se agacha sobre a trilha para examinar as pegadas deixadas pela presa; mas a trilha, agora, tinha outro nome: linguagem, superfície sígnica, onde se esperava encontrar ecos de vozes dos alunos situados em algum lugar do passado. Diante da necessidade de buscar nomes que pudessem fazer parte da pesquisa, a prática historiográfica indiciário-dialógica se mostrou o caminho mais promissor do ponto de vista metodológico. Para saber o que os alunos diriam sobre sua relação com a escola/o saber, era preciso, claro, “conhecê-los”. De que lugar e tempo falavam? Onde encontrar essas vozes? Algum filtro inicial era necessário estabelecer. Herdado do projeto inicial de pesquisa, o interesse mais específico sobre os alunos das escolas públicas dos meios populares acabou servindo de critério, de modo que não era possível recuar tanto assim no tempo, no máximo, às primeiras décadas do século XX, pois é mais ou menos nesse momento que, no caso do Brasil, as camadas populares passam a encontrar condições um pouco mais favoráveis para o ingresso na escola pública.

A primeira estratégia foi, então, buscar na própria produção já existente, dos pesquisadores que se interessavam pela condição dos alunos, pistas que pudessem me levar a identificar nomes. Dessa produção, porém, apenas dois trabalhos enveredavam mais explicitamente por uma abordagem historiográfica: Ramos do Ó (2003) e Freitas (2005). Consultando a obra do primeiro, particularmente, “O Governo de si mesmo – modernidade pedagógica e encenações

disciplinares do aluno liceal” (Ó, 2003), chamou a atenção tanto o objeto de estudo – o aluno liceal – quanto o recorte temporal estudado – final do século XIX e primeira metade do século XX.

Dois aspectos, todavia, contribuíram para que eu desistisse de um estudo mais dedicado a essa importante obra: o fato de ela explorar o contexto de Portugal, ao invés do Brasil; e, principalmente, porque minha intenção não era bem averiguar o tipo de ator social que era produzido, tomando como parâmetro o discurso institucional. Era o aluno que me interessava estudar, mas do ponto de vista dele mesmo, tomando como referência seu próprio discurso, para então estudar sua relação com a escola. Mobilizado ainda pela necessidade de definição dos recortes temporal, espacial e identificação de pistas que levassem a algum tipo de fonte, resolvi explorar a obra de Freitas (2005) “Alunos rústicos, arcaicos & primitivos: o pensamento social no campo da educação”.

Nessa obra, o autor chama a atenção para o modo como os alunos pobres são representados pelo pensamento social da elite intelectual brasileira, na primeira metade do século XX. O que mais atraiu minha atenção na leitura foi a afirmação de que a escola era, nesse momento, um lugar especial para transformar o não-moderno em moderno, o rústico em polido, o ignorante em um ser de luz. Numa das tantas maneiras de apresentar o objetivo de sua obra, o autor revela algumas pistas do modo como essa cultura dita arcaica fora tratada nessa instituição tida como um dos lugares de passagem para o moderno:

Este é um livro que convida o leitor a visitar, por um pouco, as lidas educacionais para que possamos recuperar momentos nos quais os testes de inteligência, o estudo antropométrico, a classificação e a verificação da maturidade compuseram um léxico considerado ‘adequado’ às funções da escola com vistas a fazer dessa instituição central na personalidade

do Ocidente um lugar de morte da assim chamada cultura popular. (FREITAS, 2005, p. 15).

Embora predominasse uma imagem negativa desses alunos, como o próprio título da obra sugere, para Freitas, outras representações menos problemáticas também circularam nesse momento. Nessas outras visões consideradas mais generosas, haveria uma maior sensibilidade para com os alunos pobres, sua cultura e seu modo de vida. Logo, a relevância do autor explorar as representações em disputa em torno do aluno pobre, destacando a importância de alguns educadores e intelectuais para uma maior aceitação social da presença das camadas populares na escola. Como exemplo desse tipo de educador ele cita Anísio Teixeira. Para Freitas, o “americanismo” de Teixeira deveria ser reexaminado, para que fosse possível, dessa forma, analisar os efeitos de suas ações sobre o próprio repertório teórico que ele teria contribuído para disseminar. Nesse sentido:

Quando observamos itinerários intelectuais, acompanhamos, ao mesmo tempo, uma travessia. A extensão dessa travessia e suas dificuldades de percurso, por vezes, conduzem o intelectual a abandonar parte da ‘bagagem interpretativa’ preparada e escolhida anteriormente para enfrentá-la em suas dificuldades. O intelectual pode distanciar-se do próprio território argumentativo diante das dificuldades que outro território – o da cultura local – se lhe impõe como desafio analítico. (FREITAS, 2005, p. 110).

O autor realça ainda mais esse ponto de vista ao fazer referência às palavras de advertência de Richard Morse e Rubem Barbosa Filho, de que o pensamento ocidental capitula antes às forças que ele mesmo faz eclodir. Como exemplo de mudança em relação às

próprias ideias, Freitas cita o caso da escola única, ideia rejeitada pelo educador baiano no início dos anos 1920, mas defendida após o contato com a obra de Omer Buyse “*Méthodes américaines d’éducation*”. Acrescenta que após a ida aos Estados Unidos, Teixeira não somente muda de pensamento em relação à escola única, como também passa a defender cada vez mais os princípios da democracia. Quanto à questão da cultura sertaneja, da local e da ibérica, Teixeira teria assumido uma posição mais aberta a revisões na década de 1950. Como bem demonstra Xavier (1999), nos anos 1950, Teixeira se cercou de importantes estudiosos para levar adiante seu projeto de modernização escolanovista, fazendo do Brasil a imagem de um imenso laboratório. Para Freitas (2005), tal foi a força desse momento, que levou Teixeira a fazer uma autocrítica quanto ao seu passado como educador. Para sustentar seu ponto de vista, ele sublinha as próprias palavras de Teixeira num dos documentos do Centro Regional Pesquisas Educacionais (CRPE):

[...] o que assistimos nas primeiras décadas deste século e que só ultimamente se vem procurando corrigir foi a aplicação precipitada ao processo educativo de experiências científicas que poderiam ter sido psicológicas, ou sociológicas, mas não eram educacionais, nem haviam sido transformadas ou elaboradas para aplicação educacional. (CRPE, Dossiê 1, 16, p. 4 apud FREITAS, 2005, p. 113).

Esse fragmento de texto aparece na palestra “Ciência e arte de educar”, feita por Teixeira, em 1957, pela ocasião do encerramento do “I Seminário Interestadual de Professores”, ocorrido em São Paulo. Como complemento do raciocínio acima, ele acrescenta ainda:

De outro lado, tomaram-se de empréstimo técnicas de medida e experiência das ciências físicas e se pretendeu aplicá-las aos fenômenos psicológicos e mentais, julgando-se científicos os resultados porque as técnicas – tomadas de empréstimo – eram científicas e podiam os tais resultados ser formulados quantitativamente. Houve, assim, precipitação em aplicar diretamente na escola ‘conhecimentos’ isolados de psicologia ou sociologia e, além disto, precipitação em considerar esses ‘conhecimentos’ verdadeiros conhecimentos. (TEIXEIRA, 2006a, p. 70-71, grifo do autor).

Diante dessas palavras, algumas perguntas podem ser lançadas aqui: que aplicações científicas precipitadas foram essas? Teixeira teria participado de alguma delas? Como e quando? Se com aquelas palavras, pronunciadas junto aos professores, o palestrante fazia uma espécie de *mea culpa* é uma questão em aberto.

De qualquer forma, se estivesse interessado nas representações sociais dos educadores e intelectuais sobre a relação do aluno com a escola, a obra de Freitas abria uma excelente perspectiva de pesquisa. Mas o que me interessava, como já afirmei, era a relação com a escola do ponto de vista dos alunos, e por isso uma pergunta me acompanhou durante toda a leitura do livro de Freitas: como esses alunos, considerados rústicos, primitivos e arcaicos, reagiram a essas representações? Como eles se relacionavam com uma escola que se esforçava para fazê-los ingressar compulsoriamente⁸ no mundo moderno? Além disso, continuavam ecoando as palavras do autor sobre a hostilidade da escola moderna para com a “cultura popular”.

Dado o interesse de Freitas nos alunos das camadas populares, passei a explorar outra obra de sua autoria, produzida, dessa vez, em

⁸ Ver SEVCENKO, 2003.

parceria com Maurilane de Souza Biccas (FREITAS; BICCAS, 2009): “História social da educação no Brasil” (1926-1996). Conforme as palavras dos autores, a obra

[...] conta a história da chegada da escola pública ao cotidiano da maior parte das crianças e adolescentes do Brasil. Narra a história da difusão e consolidação da escola popular de massas no país e de sua conquista pelo povo. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 11).

A primeira parte do livro cobre o período da história da educação básica no Brasil até o final da década de 1950. A segunda, vai de 1960 a 1985. Quanto ao recorte espacial, os autores deixam claros seus filtros predominantes (Rio de Janeiro e São Paulo), embora afirmem que o leitor pode encontrar ao longo da obra

[...] a presença dos muitos interiores, dos muitos sertões, dos muitos brasis. O nordeste, as Minas Gerais, o sul do país, os mangues do Recife deixam suas marcas nas páginas deste livro. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 35-36).

Como minha preocupação era buscar nas dobras e malhas da linguagem alguma pista para chegar até as vozes dos alunos, deixei de lado as restrições espaciais.

A parte do livro que mais me interessou foi àquela dedicada ao exame da história da educação nos anos 1930, particularmente ao período em que Teixeira geriu a educação, no Distrito Federal, entre os anos de 1931 e 1935. Não que essa década tivesse algo especial e nem que o trabalho de Teixeira fosse meu foco. Não se tratou disso. Na verdade, o que despertou minha atenção foi uma pesquisa educacional realizada por um dos parceiros de trabalho: o médico e antropólogo Arthur Ramos, que chegou ao Rio de Janeiro em

1934, passando a chefiar, a convite de Teixeira, o SOHM, criado pelo Decreto nº 4.387, de 8 setembro de 1933, que consolidou a organização técnica e administrativa do aparelho de direção do sistema educacional e instituiu o Departamento de Educação do Distrito Federal.

No mesmo ano em que assumiu o cargo, Ramos deu início a uma pesquisa sobre o cotidiano dos alunos nas escolas experimentais criadas por Teixeira para servir de laboratórios de experimentação educacional e a formação dos professores no Instituto de Educação. Eram cinco as escolas experimentais: Bárbara Ottoni, Manoel Bomfim, Argentina, Estados Unidos e México. A pesquisa durou cinco anos (1934-1939) e observou cerca de duas mil crianças. Ao final dela, em 1939, Arthur Ramos publica a obra “A criança problema: a higiene mental na escola primária”, onde apresenta os resultados alcançados.

Freitas e Biccás (2009) destacam como umas das contribuições dessa pesquisa o fato de ter colaborado para a formação de uma base de dados sobre os alunos, a partir da qual foi possível criar relações mais estreitas entre escola e família. Para Barros (2011), uma das maiores estudosas da obra de Ramos, a contribuição mais significativa dele foi ter possibilitado que muitas crianças deixassem de ser consideradas anormais e assim fossem reintegradas ao sistema público de ensino.

De fato, das duas mil crianças observadas, Ramos chega à conclusão que 90% delas deveriam ser consideradas crianças-problemas e não crianças anormais. Essa constatação faz com que ele opere um deslocamento conceitual:

Criou-se o conceito de ‘criança-problema’, em substituição ao termo pejorativo e estreito de ‘criança anormal’, para indicar todos os casos de desajustamento caracterológico e de conduta da criança ao seu lar, à escola e ao currículo escolar. (RAMOS, 1949, p. 22-23, grifo do autor).

Apesar desse deslocamento e da preocupação de Ramos com os diagnósticos apressados, a própria definição já deixava indícios de que muitos outros emblemas e etiquetas passariam a ser usados para classificar as crianças “difíceis”. Segundo a definição anterior, a criança dita anormal é, na verdade, uma criança problema, porque possuiria um defeito de “caráter”, de conduta, e não um déficit mental.

Em meio a uma série de dúvidas e curiosidades, passei a ler algo nas páginas do livro de Freitas e Biccas (2009) que me colocava de certa forma no caminho de uma longa jornada de pesquisa: deparava-me com a voz de uma “criança-problema”. É que os autores traziam um exemplo vindo do próprio material de campo da investigação, na verdade, de um fragmento do livro de Ramos, publicado sobre a pesquisa. Trata-se de trechos da ficha 141, da observação 19, produzida pelo SOHM, sobre uma típica criança problema que estudava na Escola Bárbara Ottoni:

D.F.⁹, menina de 8 anos, de cor preta. O pai, brasileiro, côr preta, servente da Escola Militar, alegre, boa saúde. Castiga os filhos com chicote, principalmente quando D.F. não aprende a gramática que êle ensina. A mãe, brasileira, côr preta, é cozinheira e analfabeta; fala muito e zela pelos filhos. Dois irmãos, um menino de 13 anos, interno num colégio e uma menina de 6 anos. Todos os avós já faleceram. Moram em quarto alugado numa casa de habitação coletiva. Não há acomodação para a menina. Vizinhança má. Vão raramente a cinema e passeios. Poucas visitas de parentes. Nada de anormal na história obstétrica materna nem no desenvolvimento da menina. Deita-se às 22 horas, levanta-se às 6; dorme em leito comum a uma irmã de 6 anos, no

⁹ No livro de Ramos, os nomes são ocultados, diferente da ficha de observação original, onde são explicitados.

mesmo quarto dos pais. Brinca em casa sozinha; trabalha muito em casa, ajudando a mãe. (RAMOS, 1949, p. 84-85).

Já na escola, D.F.

[...] brinca com companheiros; gosta muito de brinquedos de roda. Faz desordens na turma, tendência a dominar, atormenta os colegas com beliscões, implica e briga com os colegas, conta fanfarronadas, chora facilmente, é tagarela, mente muito. Não é asseada; está sempre mastigando pedacinhos de papel; tem o tique de pestanejar. É agitada, agressiva, imaginativa, bulhenta, fala constantemente e dá gargalhadas espetaculares. Pêso 24K800, altura 1m245. Linfatismo pronunciado. (RAMOS, 1949, p. 84-85).

Em 1935, ela participa de uma entrevista, assim registrada por Ramos:

- D., você gosta muito de estudar, porque está ficando vagarosa?
- Eu ando cansada.
- Cansada de quê? Você brinca tanto!
- Em casa eu trabalho muito.
- Que faz você?
- Ajudo a mamãe. Enquanto ela lava roupa dos fregueses, eu varro e limpo os móveis. Depois lavo a roupa tôda de casa e passo a ferro. Mamãe faz o almoço de véspera, à noite e pela manhã faz o jantar. Eu também olho o fogo e as panelas, enquanto ela faz outros serviços.
- Quando é que você brinca?
- Só aos domingos, à noite. Papai não deixa brincar nos outros dias. Depois do jantar, quando guardo a louça que lavei, vou estudar com o papai.

- Que ensina êle?
- Gramática. Já sei os pronomes e quando se escreve letra maiúscula ou minúscula. Se eu não respondo direito, entro na pancada.
- Você apanha?
- Se apanho... e de chicote!
- Como é este chicote?
- É uma correia amarrada num pau... (RAMOS, 1949, p. 85).

A ficha de D.F. traz a seguinte observação final:

Novembro de 1935 - conversamos com a mãe da menina, esclarecendo-a sobre os inconvenientes dos maus tratos e castigos corporais, e ela nos prometeu amenizar os trabalhos em casa e agir junto ao pai, para não espancar mais a criança. (RAMOS, 1949, p. 85).

Freitas e Biccás não chegam a tecer um comentário mais detalhado sobre esses dados, são apenas citados para exemplificar a importância social do trabalho do SOHM. Sobre o conceito cunhado por Ramos (1949), afirmam que:

A criança problema era, antes de tudo, a criança que trazia para dentro da escola as instabilidades de sua vida particular e os reflexos de hábitos adquiridos em todas as suas esferas de sociabilidade extra escolares. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 81).

Um certo teor crítico sobre esse conceito aparece quando afirmam que ele acabou, infelizmente, com o tempo, ficando associado a criança pobre, a criança favelada. Referem-se aos anos 1950, quando o conceito foi reapropriado, no contexto dos chamados estudos de comunidade, mas mantendo o teor clínico que a ideia assumiu nos

anos 1930, cuja preocupação era com a repercussão dos problemas das famílias pobres na escola.

Os dados dessa ficha de observação foram retirados da primeira parte do livro de Ramos (1949), denominada “As causas”, mais precisamente do capítulo IV, intitulado “A criança escorraçada”. Se for levado em conta que o tema ocupa seis dos nove capítulos destinados a essa primeira parte do livro, o “escorraçamento” seria uma das principais, senão a principal causa de “desajustamento” na escola. As outras causas podem ser deduzidas pelos títulos dos demais capítulos: Capítulo I – Herança e ambiente; Capítulo II – A criança mimada; Os capítulos III, IV, V e VI são dedicados ao escorraçamento; Capítulo VII – As constelações familiares; Capítulo VIII – O filho único; Capítulo IX – Avós e outros parentes.

Sobre o modo como esses desajustamentos se manifestam na escola, os títulos dos capítulos da segunda parte do livro dão uma boa pista: Capítulo X – “A criança turbulenta”; O capítulo XI é conclusão do anterior; Capítulo XII – “Tiques e ritmias”; Capítulo XIII – “As fugas escolares”; Capítulo XIV – “Os problemas sexuais”; o XV e o XVI são continuidade do anterior; Capítulo XVII – “Mêdo e angústia”; XVIII dá continuidade ao tema; Capítulo XIX – “A pré-delinquência infantil: a mentira”; XIX – “A pré-delinquência infantil: os furtos”.

O escorraçamento é o polo oposto da criança mimada, afirma Ramos (1949). Ela viveria em contexto muito desfavorável, porque privada de amor. “A sua série é enorme: são os meninos castigados fisicamente, os mal dotados, os feios, os ilegítimos, os enteados, os órfãos...”. (RAMOS, 1949, p. 74). Como consequência, seriam crianças medrosas e desconfiadas e reforçariam cedo tendências instintivas agressivas, anulando muito precocemente seu sentido de comunidade. Seriam egoístas e esse egoísmo aumentaria com o tempo, porque se sentiriam deslocadas da sociedade, com sérias

dificuldades de adaptação. Na escola, dificilmente demonstrariam ânimo, e seu rendimento seria baixo, já que as atividades que lhe são recomendadas seriam vistas como castigo.

Pensando do ponto de vista dos alunos, algumas questões surgiam acerca da obra de Ramos, de suas interpretações e do próprio significado da SOHM. O “diagnóstico” feito por ele acerca de D.F, por exemplo, reforçava uma desconfiança: até que ponto o conceito de “criança problema” não contribuiu para a criação de outros tantos estereótipos, dessa vez, mais sofisticados e com o aval científico? Em que medida os problemas identificados por Ramos não eram formas de resistência ao modelo de escola e ao próprio SOHM? Que outras leituras poderiam ser feitas das reações da “criança problema”?

De todo modo, deixando de lado as condições em que D.F. fora entrevistada, o simples fato de “ouvir” sua “voz” já constituía um incentivo a mais para explorar a obra e o material de pesquisa de Ramos e tentar assim identificar outras falas diretas. Muito material de campo fazia parte do livro de Ramos, mas quase tudo se reduzia a fragmentos de fichas de observação. Querendo ou não, no entanto, delineava-se aí um possível recorte temporal e espacial para a investigação: de 1934 a 1939, tendo o antigo Distrito Federal como referência espacial.

Mas ainda faltava explorar diretamente o material de pesquisa de Ramos, localizado na Biblioteca Nacional. Preparando a visita que faria a esta, consultei, no início de fevereiro de 2012, a obra “Arquivo Arthur Ramos: inventário analítico”, produzido pela Biblioteca Nacional, sob a organização de Faillace (2004). Como o próprio nome sugere, trata-se de um guia para orientar a identificação do material a ser consultado, já que o acervo é bastante amplo, com mais de quatro mil documentos. Na lista, aparecem fichas de problemas, questionários, inquéritos com professores e pais de estudantes, notas com descrição de castigos aplicados aos alunos,

registro de conversas de crianças, conferências produzidas pelo autor, dentre outros. Um documento, em particular, dessa lista chamou minha atenção: “DIÁRIO de uma menina de 14 anos. [S.l.], 1933-1934. 76 p. Orig. Dat. 38,1,1”. (FAILLACE, 2004, p. 439).

Esse interesse pelo diário se explica pelas possibilidades que ele podia oferecer à pesquisa. Eu já tinha, nesse momento, certa leitura acumulada sobre ele enquanto gênero discursivo. Eram muito vivas as reflexões que a leitura dos textos de Lejeune (1997, 2008a, b, c) e Cunha (2009) havia provocado. Como toda escrita pessoal, o diário é marcado por tensões e dilemas do mundo de que é testemunho (CUNHA, 2009). Ele deixa entrever as marcas dos impasses e dramas vivenciados por seu autor no momento da escrita.

Assim, era a possibilidade de dar a ver a complexidade dos processos de apropriação do mundo que fazia com que eu dirigisse uma atenção especial ao diário. Além disso, como o diário aparecia numa lista de documentos relacionada à pesquisa realizada por Ramos, aumentavam ainda mais as expectativas de que ele pertencesse a uma aluna, e assim trouxesse, quem sabe, alguma informação sobre sua relação com a escola.

Do encontro com o diário de Dalila

Nos primeiros contatos com a Biblioteca Nacional, em meados de março de 2012, me ative ao reconhecimento dos documentos que interessavam explorar: os materiais utilizados por Arthur Ramos na pesquisa feita nas escolas experimentais e o diário. Em seguida, selecionei aqueles documentos que interessavam transcrever. O diário só passou a ocupar um lugar de destaque na pesquisa após uma primeira leitura exploratória. A expectativa era saber se sua autora deixava pistas sobre sua vida escolar. Ao abri-lo, as primeiras palavras eram reveladoras:

Não sei estar na escola sem a coleguinha R...;¹⁰ como eu, muitos colegas gostam dela; por isso, hoje, não a vendo no grupo, fomos busca-la em casa. Apareceu-nos á porta com um interessante pijama (24/05/1933).

Continuei a folheá-lo, lendo-o aleatoriamente. Aos poucos, fui me dando conta de que a autora do diário narrava sua condição de aluna. A entrada de 17/07/1933 deixava explícito o assunto tratado pelo diário:

Nele acham-se resumidos fatos de minha vida de colegio que muito caras me são. [...]

Não havia mais dúvida! O diário passava à condição de principal objeto de estudo. Essa era a única certeza de momento, pois à medida que o examinava e passava lentamente suas páginas, como num gesto de alguém que se preparava para explorar um território desconhecido, muitas dúvidas iam surgindo... Quem tinha escrito ele, já que o nome de seu autor não aparecia explicitamente? Onde estava o original, já que se tratava de uma cópia datilografada? Onde morava e estudava sua autora quando o escreveu? No Rio de Janeiro mesmo? Numa das escolas experimentais onde Artur Ramos tinha feito à pesquisa? Sua autora estava viva?

Na capa do diário aparece apenas: “Diário de uma menina de 14 anos”. Na lista dos documentos de Arthur Ramos não havia mais nenhum diário. É na entrada do dia 27/06/1933, ao descrever seu envolvimento nos preparativos da Festa de São João, que a autora deixa escapar “acidentalmente” seu nome.

¹⁰ Os nomes das pessoas citadas no diário são geralmente omitidos. Eles aparecem abreviados pela primeira letra do nome seguida de três pontos. Quando se trata de professora, o nome vem sempre antecipado da letra “D”, abreviatura do pronome de tratamento “Dona”.

Dalila, seu caderno está em cima da minha mesa. Pode ir busca-lo. [...] (27/6/1933).

É graças ao caráter dialógico da linguagem (Bakhtin, 2003; Bakhtin/Volochínov, 2002) que o nome de Dalila irrompe em seu próprio discurso; é graças ao outro que isso acontece. Aqui, as palavras de Bakhtin (2003, p. 373-374) soam eloquentes:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativa-emocional. Em princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo.

O nome “Dalila” surge explicitamente mais duas vezes no diário. Na segunda, ele está rasurado; utilizando uma lupa disponível no setor de manuscritos da biblioteca, foi possível enxergar que a parte rasurada formava, com a letra “D”, o nome “Dalila”. Por último, ele se deixa ver porque uma colega o pronuncia:

L... hoje me amolou tanto! Eu já estava triste, aborrecida, amolada da vida e ela ainda veio perturbar o meu sossego, com seus beijos e abraços (coisas que eu não gosto). Não pude me conter e lhe disse umas coisas bem desagradáveis. Nem assim ela me deixou em paz. Resolvi então fazer umas macaquices no recreio da merenda... Chamou-me de maluca, mas nem assim ela me deixou em paz. Toda hora perguntava: “Dalila você gosta de mim? Ah! diz! Eu gosto tanto de você”... E eu como não gosto dessas coisa[s], já sabe, zanguiei-me com ela. Mas continuei a ser amolada (31/7/1933).

Consultando os documentos do acervo de Ramos, particularmente uma lista de alunos que participaram de sua pesquisa, constatei a existência de uma “Dalila” apenas, com sobrenome Paura. Os dados que aparecem são os seguintes: Ordem: 407; Ficha 56; Escolaridade: 4ª; Sexo: Feminino; Idade: 13 anos; Nacionalidade: Brasileira. Restava descobrir se a Dalila do diário tinha o mesmo sobrenome. É na entrada em que se reporta a um diálogo que teve com uma colega, durante um recital de poesia no clube literário, que Dalila deixa a pista acerca de seu sobrenome:

[...] *Quando vi que tinha chegado a minha vês pedi á R... que não me chamasse naquela hora, porque eu ainda queria reler o meu papel, pois ia dize-lo de cór. Mas ela não deu ouvidos ao meu pedido e disse bem alto: “D...A...”* [...] (09/08/1933) [data mais provável].

Como se pode ver, os sobrenomes não coincidiam, mesmo assim segui no levantamento de novas informações sobre Dalila Paura. Na página 340 de “A criança problema...”, era possível ler as seguintes observações sobre D.P. (iniciais de Dalila Paura):

Obs. 210 (Escola “Estados Unidos”, ficha n. 56 do S.O.H.M.) D.P., menina de 15 anos, côr branca. O pai, italiano, engraxate, enérgico, colérico. A mãe, italiana, costureira, teve três abortos provocados. 8 irmãos, três moças, de 23, 20 e 17 anos, duas meninas, de 13 e 10 anos, três meninos, de 8, 7 e 4 anos. Moram em casa alugada, em sobrado, sem acomodação para a menina, que dorme no mesmo quarto, com os irmãos. Nada de anormal na história obstétrica materna, e no desenvolvimento progresso da menina. Sempre teve dificuldade do sono: sonambulismo. Deita-se às 21horas, demora a conciliar o sono; dorme no mesmo leito com

os irmãos, de 8 e 10 anos, têm medo de escuridão e isolamento. Brinca em casa e na Escola; gosta de brinquedos agitados; tendência a dominar as companheiras; sua atitude não é natural em face do outro sexo. É desobediente, tendência a dominar, atormenta os colegas com empurrões e apertões. Conta fanfarranadas, é tagarela e embirante; mente e furta; esconde o que é dos outros. Tem o tique de roer as unhas. É agressiva, irônica e imaginativa, orgulhosa, bulhenta, desleixada. Muito curiosa e voluntariosa. Pesa 44 quilos e 200 gramas e tem 1m 50 de altura. O exame orgânico revelou hipertrofia das amígdalas, desvio do septo nasal; sofre de miopia; caracteres sexuais secundários bem desenvolvidos; menstruada regularmente. Do seu registro de observações: “1935 – Com colegas, a quem sugestionava, furtava dinheiro das bolsas das professoras, e muito calma negava, até que foi surpreendida em flagrante. Escondia o dinheiro furtado dentro dos sapatos. Gosta de apertar os colegas, com certa intenção sexual...” (RAMOS, 1949, p. 340).

Ao cotejar essas informações com outras, presentes no diário, era possível até identificar algumas aproximações: idade (15 anos),¹¹ tipo de morada (casarão de dois andares), tamanho da família (extensa), certos traços do perfil psicológico (típica criança problema na visão de Arthur Ramos). Mas os contrastes entre as “Dalilas” eram muito significativos para justificar a insistência numa linha de investigação baseada justamente na proximidade entre seus perfis, pois, para além das diferenças de sobrenome, elas pareciam pertencer a classes sociais muito distintas. Os indícios vinham de uma mesma entrada:

¹¹ Dalila declara ter 14 anos em 1933. Arthur Ramos inicia sua pesquisa em 1934 e informa que Dalila Paura tinha 15.

Depois de estar prontinha para sair, recebo uma telefonema de uma coleguinha, dizendo-me que não havia aula, porque Dr. A... havia morrido. [...] Estamos sem arrumadeira e cozinheira. Que massada! Somos cinco moças em casa e quando acontece [de] ficarmos sem empregada, o trabalho de casa cai todo para cima de mim e A... (principalmente eu que sou mais velha que ela) (12/8/1933).

Aos poucos, foi ficando claro que não valia a pena continuar insistindo nessa comparação; se, em algumas situações, valia a pena persistir em determinada hipótese, em outras, o desafio era saber desistir dela. Passei então a explorar os indícios que ajudavam a definir as referências de lugar da escrita de Dalila. Em nenhum momento ela cita o nome da escola onde estudava. Porém, ao descrever seu cotidiano escolar, ela deixa várias pistas de que pelo menos morava e estudava no Rio de Janeiro, capital. A referência mais explícita de que residia no antigo Distrito Federal aparece ao se referir a uma excursão da escola, da qual não chegou a participar:

Ora perdi uma boa ocasião de me divertir. Fui uma boba... Mas eu não julguei que fosse tão boa a excursão que varios alunos fizeram às belas praia[s] do Rio [...] (14/07/1933).

Embora nas referências da Biblioteca Nacional o diário apareça identificado com a expressão “[S.L.]” (sem lugar), havia uma pista que reforçava a hipótese de que se tratava de um diário produzido por uma aluna da rede pública do Distrito Federal. Na capa de papel pautado, que envolve o diário, aparece timbrado, à esquerda e na vertical: “Prefeitura do Distrito Federal”. Além disso, pelo fato de o diário ter sido encontrado no acervo de Ramos, havia pelo menos uma suspeita de que se tratava de uma aluna de alguma das escolas experimentais, suspeição essa reforçada por um detalhe: Dalila se referia à sala de aula como laboratório, seja o de Matemática, Geografia ou Linguagens.

Supondo que Dalila havia estudado numa das escolas experimentais, passei a comparar os “nomes” das professoras que apareciam no diário com aqueles fornecidos pela documentação¹² da pesquisa de Ramos. Não foi fácil esse confronto, por vários motivos. Primeiro, porque os nomes próprios mencionados no diário são comumente omitidos, como já ficou claro em passagens anteriores. Se não bastassem essas dificuldades, havia o problema das datas, já que, embora o diário fosse preciso em relação a elas, o mesmo não pode ser dito dos documentos do acervo de Ramos. Dalila escreve sobre um cotidiano escolar de 1933,¹³ basicamente, enquanto Ramos se refere a uma pesquisa realizada a partir de 1934. Essa diferença temporal impunha alguns cuidados ao processo de comparação, devido à dinâmica das nomeações, transferências e exonerações muitos comuns no serviço público. Dadas às inúmeras dificuldades, restringi a comparação, pelo menos num primeiro momento, aos nomes das professoras e da diretora citados por Dalila. Ela se refere à professora “D.D.” e à diretora “D.S.” inúmeras vezes no diário, são os nomes mais recorrentes. Depois de se referir a uma colega, pondo em xeque a sinceridade de sua amizade, por um “descuido”, Dalila (ou quem copiou o diário) deixa escapar o nome da professora “D.D...”, que lhe destina um “conselho”:

Palavras de D. Dulce¹⁴: não desconfie tanto D...! A vida é boa e encerra encantos e felicidades subtis que a desconfiança [d]esfaz. Sê alegre, boa, e despreocupada que a vida te sorrirá (16/06/1933).

¹² Há, no acervo de Ramos, uma lista com nomes de professores que participavam de cursos de aperfeiçoamento na área de educação. Além disso, há entrevistas escritas fornecidas por algumas professoras e diretoras das escolas experimentais.

¹³ Apenas uma entrada do diário se refere ao ano de 1934, momento em que Dalila já se encontra fora da escola.

¹⁴ O nome rasurado na entrada do dia 31/05/1933, logo no início do diário, é o de Dulce. Com ajuda de uma lupa foi possível chegar a essa conclusão, mas as circunstâncias não deixavam claro se realmente se tratava da professora de Linguagens.

Esse trecho exemplifica bem a forma como os nomes aparecem no diário. Dalila se refere a “L...”, sua colega, a sua professora, “D.D...”, e a si mesma, “D...”. Consultando os nomes de professoras que aparecem em listas e entrevistas¹⁵ do acervo de Arthur Ramos, foi possível identificar as seguintes professoras com o nome “Dulce”: Maria Dulce Sodré Cardoso, Dulce de Oliveira Leitão e Dulce Goulart. De todos eles, o de Dulce Goulart era o que mais chamava a atenção, por se tratar de uma professora especializada em linguagem, diferente das outras, que tinham outras habilitações. Essa informação era importante porque não havia dúvida de que a professora Dulce, citada no diário, era a responsável pelo laboratório de Linguagem.

Surgia assim uma primeira pista de onde Dalila poderia ter estudado, pois Dulce Goulart, conforme a documentação de Ramos, era professora da escola Experimental Manoel Bomfim. Maria Magdalena Samartino Carregal era o nome da diretora dessa escola, conforme Ramos. Mas por que Dalila a chamaria de “D.S.” era a dúvida. Considerar o “S” como abreviação de Samartino era apenas uma possibilidade. Para que as comparações prosseguissem eram necessários mais dados sobre as escolas experimentais, para além do acervo de Ramos.

Embalado por essa expectativa, ainda em 2012, passei a consultar diversos arquivos e centros de documentação existentes na cidade do Rio de Janeiro. Cheguei a explorar o Arquivo Nacional, o Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, o Arquivo Público da Cidade do Rio de Janeiro, o Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro e o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), mas em nenhum desses locais consegui identificar documentação relacionada às escolas experimentais criadas por Teixeira.

¹⁵ Pela data de outros documentos existentes na pasta, tudo leva a crer que se tratava de um levantamento inicial, realizado em 1934.

Apesar das dificuldades da pesquisa e dos desafios impostos pelos limites de tempo, não abandonei a necessidade de esclarecer onde Dalila havia realmente estudado e se seu diário original ainda existia, o que seria possível caso houvesse um contato direto com a autora do diário ou sua família. Resolvi então retornar ao Rio de Janeiro, em 2013, para complementar alguns dados documentais e empreender novas explorações de pesquisa.

Pelas pistas acumuladas até aquele momento, era mais sensato começar a explorar o acervo da Escola Manoel Bomfim, mas antes resolvi considerar as referências de espaço para reforçar a hipótese de que ela havia estudado realmente nessa instituição.

Dalila abre a entrada do dia 26/07/1933 com uma informação bastante pontual, mas muito interessante do ponto de vista espacial:

Vieram assistir ao nosso club literario, duas alunas da escola Prudente de Moraes e dois da escola Soares Pereira.

Essa passagem deixava escapar que sua escola era provavelmente próxima daquelas citadas acima, já que era razoável pensar que dificilmente seria possível fazer o deslocamento dos alunos se não houvesse uma proximidade entre as instituições. De qualquer forma, essa hipótese ganha força quando se considera as distâncias entre as escolas Prudente de Moraes e Soares Pereira a partir dos endereços¹⁶ da época. Em 1933, das cinco escolas experimentais, apenas três haviam sido instaladas: Bárbara Ottoni, Manoel Bomfim e Argentina. Quando se compara os endereços antigos dessas três escolas, tomando como referência o ano de 1933, percebe-se que a instituição mais próxima da Soares Pereira e Prudente de Moraes era a Manoel Bomfim.

¹⁶ Consultando o Jornal do Brasil de 1931 e 1932, obtêm-se os seguintes endereços: Escola Prudente de Moraes: rua Ennes de Souza, nº 36, Tijuca; Escola Soares Pereira: Avenida Maracana, s/n, Tijuca.

Com base nesse conjunto de evidências, entrei em contato com duas escolas municipais, para checar se nelas havia alguma documentação remanescente da antiga escola experimental. A primeira delas, apesar de se chamar, também, Manoel Bomfim, não tinha uma relação direta com a escola mais antiga, que permaneceu ativa até 1942, quando foi fechada e toda a sua documentação transferida para a Escola Municipal Barão de Itacurussá. Infelizmente, nesta também não foi possível identificar documentação referente à Manoel Bomfim.

Se não era possível ter acesso à documentação da antiga Escola Manoel Bomfim, restava seguir outro caminho de pesquisa, que tornasse possível, quem sabe, o acesso a Dalila ou sua família. Para tanto, era necessário descobrir pelo menos o nome completo de Dalila. A pista para explorar esse caminho estava presente na entrada do dia 06/06/1933, quando Dalila se refere à visita que faz a dois museus:

Não era do meu agrado fazer a excursão que D.D... e D.L... iam fazer com varios alunos, pois, tinha muito que estudar. Mas L... [rasurado] e outras colegas, insistiram tante[tanto], que eu não pude, de maneira alguma, deixar de ir. Não estava devidamente uniformizada e por isso, fui obrigada a voltar á casa. Demorei-me um minuto. Antes de sairmos, D.S... chamou a atenção sobre a pintura, mais que depressa, limpei meu rosto. Gostei imensamente do passeio; fomos a dois museus, mas o que mais me agradou foi o museu historico. Diverti-me muito lá. Vi canhões, roupas, mesas, cadeiras, carruagens, espadas, quadros que eram verdadeiras maravilhas, estatuas e até uma dentadura, que, se não me engano, foi de D. João III quem a perdeu numa guerra. Si eu fosse escrever tudo que vi e apreciei nesta excursão, não havia cadernos e nem tempo que chegassem. Impressionou-me muito, a grade e a madeira, onde foi preso e enforcado Tiradentes.

Como se pode notar, ela afirma que chegou a visitar nesse dia dois museus, dentre eles o Museu Histórico. Apesar de não revelar o nome do segundo, é possível deduzir que se trata do Museu Nacional

(conhecido também como Museu Imperial), cuja especialidade era História Natural. Ele já existia nessa época e fazia parte do roteiro de visitas dos alunos das escolas públicas (PEREIRA, 2010; SILY, 2012). Com base nessas informações, mantive contato com o setor de arquivos de ambos os museus, com a expectativa de localizar o registro das escolas e dos alunos que visitaram os museus no dia 06/06/1933. Apenas o Museu Nacional tinha registro das visitas, mas não desse dia.

Restava então apelar para os dados da vida escolar progressa de Dalila. Ela diz ter estudado, antes de 1933, em três escolas. Não chega a revelar o nome da terceira. Cita as demais: Santos Anjos e Santa Dorotéia.¹⁷ Tentei deduzir o ano em que ela havia frequentado o Colégio Santos Anjos, pela pista deixada na entrada do dia 08/08/1933, quando comenta sobre antigas amizades:

C... E... foi minha colega nos Santos Anjos. Eramos amicíssimas. Dedicávamos uma á outra a mesma amizade. Eu bobinha que era, para satisfazer a E... T..., menina muito prosa e convencida, briguei sem razão alguma com C... Esta, coitada, mostrou-se muito triste e sentida. Saí do colegio sem poder fazer as pazes como era o meu desejo, [...] Passaram-se dois anos, e eu não mais tive noticias de C... Sempre pensando nela e muito aborrecida comigo mesma. Não sonhava reve-la. Hoje, porem, conversando com P.. [rasurado] soube que a C... tinha saído do colegio e que ia muito á sua casa, e que sempre se queixava por eu ter sido tão indelicada e ingrata.

Tomando como referência o ano de 1933, era possível deduzir que ela havia estudado nos Santos Anjos em 1931. Nesse mesmo

¹⁷ O Santa Dorotéia ficava em Nova Friburgo segundo ela. Atualmente, não existe estabelecimento de ensino com esse nome no município. Não cheguei a aprofundar a pesquisa, mas tenho a impressão de que Dalila se referia, na verdade, ao Colégio Nossa Senhora das Dores, fundado pelas irmãs de Santa Dorotéia, no final do século XIX. Numa consulta informal aos responsáveis pela instituição, fui informado que o Colégio nunca havia mudado de nome, o que reforça a suspeita de que Dalila se referia ao Colégio pelo nome da congregação.

colégio, situado na cidade do Rio de Janeiro, estudava, em 1933, uma de suas irmãs:

A Z... está nos Santos Anjos, vai às 8 da manhã e voa [volta] às cinco ou seis da tarde. E eu e a A... somos as vítimas (12/08/1933).

No início de agosto de 2013, estive no Colégio Santos Anjos para saber se existiam históricos de alunos datados entre o final dos anos 1920 e o início do anos 1930. Infelizmente, nenhum documento foi localizado. Restou entrar em contato, sob recomendação da instituição, com a responsável pelo Centro de Memória do Colégio, a irmã Maria Luiza Lepori Gonçalves.¹⁸ Sobre o período em que eu estava interessado, a irmã informou que restaram apenas certificados de premiações concedidas a alunas que haviam se destacado em alguma atividade escolar. Após algum tempo consultando a pasta de 1931, encontramos uma premiação em nome de Dalila Aouila, com a seguinte mensagem em francês: “Melle Dalila Aouila a mérité les Accessits d’orthographe, de Lecture, de Style et Dessin”.

Numa tradução livre, lê-se: “A senhorita Dalila Aouila mereceu as menções honrosas em ortografia, leitura, estilo e desenho”. Se o sobrenome contribuía para se chegar à conclusão de que se tratava realmente da autora do Diário, o tipo de prêmio recebido apenas reforçava a certeza, pois, além de apreciar imensamente a leitura e a escrita, a Dalila do diário sonhava em ser uma poetiza ou escritora.

¹⁸ Segundo um resumo histórico produzido pela irmã Maria Luiza Lepori Gonçalves (2012), o Colégio dos Santos Anjos foi fundado, no Brasil, em 1893, e era dirigido pelas Religiosas da Congregação dos Santos Anjos, de origem francesa. Teria passado a funcionar no endereço atual (Rua Dezoito de Outubro, nº 1) em 1900. Até 1928, nele havia um curso primário e outro de humanidades. Em 1929, o curso de humanidades foi convertido em curso secundário. No ano seguinte, foi inaugurado o Curso Comercial, transformado, por sua vez, em 1931, em Curso de Perito Contador.

Quanto à sua irmã, “Z.”, não encontramos uma referência direta a ela, mas registrei, de qualquer forma, o prêmio recebido por Julieta Aouila, em 1933, que fazia o Curso Comercial. Já na pasta de 1930, encontramos uma menção a Aida Aouila.

Retomando a leitura do Diário para checar os nomes das irmãs de Dalila, na entrada do dia 14/6/1933 podia-se ler:

D.L... riu-se muito de Aida, no numero: Martires da fogueira, porque ela executou seu papel sem graça nenhuma. Aborreci-me com isto e acho que ela em vês de rir devia ter ensinado.

Ela se refere ao ensaio do número a ser executado pelas colegas na festa de São João. Curiosamente, se reporta a “Aida” como alguém conhecida, a ponto de dispensar uma referência mais formal. E dada à circunstância na qual o nome de Aida é citado, era como se esta estudasse também na Escola Manoel Bomfim. De fato, o nome de “Aida Aouila” aparece na lista de Ramos, como aluna da Escola Manoel Bomfim; apesar disso, não consegui localizar a sua ficha de observação (produzida pelo SOHM), nem referência a ela no livro “A criança problema”. Mas a entrada do dia 26/08/1933 reforçava em definitivo a hipótese de que Aida era realmente a irmã de Dalila:

Assim que cheguei, encontrei a R... com um figurino, mostrando a todas as meninas, como seria o vestido do bailado, que será feito na primeira reunião do Circulo de Pais. O vestido é uma gracinha, mesmo, apropriado para bailados. Estavam todas muito contentes, mas eu fiquei tristeissima! Lembrei-me logo que Mamã havia dito que não queria que eu e minha irmã tomassemos parte em festa alguma que houvesse.

Quanto a se Julieta e “Z...” eram a mesma pessoa, o enigma só foi esclarecido depois de um levantamento em jornais antigos do Rio

de Janeiro, utilizando o sistema de busca da Hemeroteca Digital, da Biblioteca Nacional. Seu nome aparece numa nota de missa de 7º dia, no Jornal do Brasil de 1999:

JULIETA AOUILA SALAMONI
(ZAZÁ)

MISSA DE 7º DIA

José Antônio e Zilda Salamoni e filhos, Edgard e Nadia Tabet e família, Fernando e Ana Teresa Salamoni e filha, Antônio Felipe e Jaqueline Flutt e filhos, Dalila Aouila Couri e família agradecem as manifestações de pesar, por ocasião do falecimento de ZAZÁ, e convidam para a Missa de 7º Dia, Domingo, dia 10/10/99, às 10:00 horas, na Igreja Nossa Senhora do Líbano, Rua Conde de Bonfim, nº 638, Tijuca, RJ. (JORNAL DO BRASIL, 9 out. 1999).

Ficava claro por que Dalila chamava Julieta de “Z...”. Em outra nota, aparece o nome de Dalila, de suas filhas e pessoas próximas convidando parentes e amigos para a missa de sétimo dia de seu marido:

WALDEMAR MELHEM COURI
ADVOGADO
(MISSA DE 7º DIA)

Dalila Aouila Couri, Sonia, Norma e Nadia, Alberto Dines, Paulo Gaba Jr, Joanna Paula e Patrícia convidam para a Missa de 7º Dia de seu queridíssimo marido, pai, sogro e avô, Waldemar Couri, neste domingo, 28/3/93, às 10h na Igreja Nossa Senhora do Líbano, na Rua Conde de Bonfim, 638 Tijuca. (JORNAL DO BRASIL, 26 mar. 1993).

Com o apoio de Lilia Diniz, secretária do conhecido jornalista Alberto Dines, citado na nota acima, consegui um contato direto

com uma das filhas de Dalila: a jornalista Norma Couri. Chegamos a nos encontrar na Biblioteca Nacional, em agosto de 2013. Ela ficou surpresa com a notícia do diário. Ninguém em sua família tinha conhecimento dele e sua mãe nunca havia comentado a respeito. Esclareceu que sua mãe tinha, de fato, vários irmãos: Virginie, a mais velha, Paulo, Ouffik, Maria Antonieta (a Neném), Julieta (Zazá), Aida e Antonio. Dalila, segundo Norma, nasceu no Rio de Janeiro, era descendente de imigrantes libaneses e faleceu no dia 15 de março de 2010, prestes a fazer 94 anos de idade.¹⁹ Disse que sua mãe não chegou a ser uma escritora, nem prosseguiu nos estudos, mas era uma pessoa culta e que gostava de ler. Sobre o período em que Dalila estudou na escola primária, nada sabia a respeito, apenas acrescentou que sua mãe não chegou a concluir o que hoje se conhece como educação básica.

De qualquer forma, o mais importante para a pesquisa era saber em qual das cinco escolas experimentais Dalila havia realmente estudado, para que se pudesse compreender melhor o lugar do seu discurso. Conhecer mais sobre o contexto de sua enunciação podia potencializar o poder de interpretação sobre o diário. Era preciso então seguir explorando os indícios que podiam fortalecer ainda mais a hipótese de que ela havia realmente sido aluna da Escola Manoel Bomfim. São essas preocupações com o contexto da escrita de Dalila que animam o próximo capítulo.

¹⁹ Em resposta a algumas perguntas feitas por escrito, através de e-mail, Norma informa que a idade de sua mãe foi aumentada em aproximadamente dois anos. Ela acredita que sua mãe tinha um pouco menos de idade quando escreveu o diário, talvez 12 ou 13 anos, e não 14 anos.

DECIFRAR UMA ESCOLA: O CONTEXTO DA ESCRITA DALILIANA

Se alguma dúvida ainda pairava sobre a identificação da instituição onde Dalila havia estudado, ela foi completamente superada com a última consulta feita à documentação de Ramos, sobre as respostas dadas pelos alunos da Escola Estados Unidos a um “inquérito vocacional”, aplicado em 1934. Em que consistia esse “inquérito”? Os alunos deviam escrever uma redação sobre o que gostariam de ser quando crescessem. Ao examinar essas redações, acabei encontrando, acidentalmente, 11 respostas dadas pelos alunos da Escola Manoel Bomfim. Acidentalmente porque a única escola, das experimentais, que tinha pasta com esse tipo de material era a Estados Unidos.

Uma das respostas chamou a atenção pela referência a Samartino, sobrenome da diretora da Escola Manoel Bomfim. Eis o trecho do fragmento da redação, sem identificação:

Mas voltando o assunto atraz não quero ser professora tambem por que para nós sermos nomeadas custa muito, e depois ha aquelas exigencias todas. Por isso é que não quero. Pretendo fazer um exame esplendido tanto que D. Samartino disse que não se precisa estudar fora em exame de Admissão porque o metodo desta escola ja prepara [...] (1934).²⁰

Trata-se, na verdade, da segunda folha da redação “vocacional”, a primeira, ao que tudo indica, fora extraviada. Examinando o restante do material, encontrei outras redações, com vistos de Dulce Goulart, outro indício importante de que se tratava da Escola Manoel

²⁰ Essa data é apenas provável, já que o documento encontra-se junto a outros referentes a um tipo de atividade realizada no ano de 1934.

Bomfim. Numa dessas redações, o aluno, ao preencher o cabeçalho, insere: “2ª Experimental” (na época, era comum se referir assim à escola ao invés de utilizar o nome). Constatado então que se tratava de material pertencente a outra escola, sugeri ao setor de manuscritos da Biblioteca Nacional que criasse uma pasta exclusiva para a Escola Manoel Bomfim, a fim de abrigar o material incorretamente atribuído à escola Estados Unidos.

Ficava então esclarecido que, a professora citada por Dalila, no diário, era, de fato, Dulce Goulart, assim como a diretora mencionada era Maria Magdalena Samartino Carregal. Se ela se referia a esta como D.S., era por causa do sobrenome “Samartino”.

Identificar a escola onde Dalila havia estudado foi uma descoberta da maior importância para a pesquisa, já que o diário não trata de outra coisa senão do cotidiano vivido por ela nessa escola. Conhecê-la um pouco mais era o próximo desafio. Cabia perguntar, por exemplo, em que contexto social ela estava situada, quais eram as suas condições físicas, quantos alunos aproximadamente atendia; se era mista ou não; que modalidade de ensino contemplava; qual era a situação do seu quadro docente e que fundamentos pedagógicos orientavam sua prática de ensino.

Algumas informações mais gerais sobre a escola, como turno de funcionamento, sexo dos alunos atendidos, séries contempladas, estrutura física, aparecem como pistas no próprio diário:

Todos os dias, á hora da merenda, temos ido á Biblioteca, ensaiar o bailado, mas nunca o conseguimos fazer direito, porque os meninos ficam impossivei[s], começam a empurrar as portas e a fazer um barulho horrivel (29/05/1933).

E eu, que tambem tinha o pensamento distante, tomei-lhe as flores, tambem distraída. Depois com o mesmo alheamento joguei-as

no canteiro e fui tomar conta do 1º ano, a mandado de D.S... (05/06/1933).

A prova de português foi muito interessante e divertida e ouvi dizer por alguns alunos do 4º ano que a minha foi a melhor, será verdade? estou ansiosa por saber. Não tenho coragem de dar uma palavra sequer com D.S..., senão: 'Boa tarde' quando chego e "até amanhã" quando saio, tal é a maneira com que ela me olha (01/07/1933, grifo do autor).

Dois outros fragmentos deixavam indícios de que Dalila era aluna do 5º ano primário:

Não tenho mais vontade alguma de sair da escola, pelo contrario, fico triste quando penso que este é o ultimo ano que vou passar nesta Escola (31/05/1934).

Depois da merenda, vi uma colega do 5º ano, arrancando flores do canteiro (5/06/1933).

Com base nesses fragmentos, é possível afirmar que na escola existiam turmas de 1º ao 5º ano. Além disso, era uma escola mista, onde estudavam alunos de ambos os sexos. Esses dados são confirmados e enriquecidos pelas informações da prefeitura, publicadas no Jornal do Brasil, em 17/01/1935; elas se referem aos anos 1934/1935, e podem ser resumidos nos Quadros 1 e 2 a seguir.

Escola			Tipo de prédio	Tipos de ensino
Designação	Denominação	Endereço		
2. ^a Experimental	Manoel Bomfim	Rua Conde de Bonfim, n° 648 – Tijuca	Alugado	1 ^a a 5 ^a série

Quadro 1 – Dados gerais da escola Manoel Bonfim, Tijuca, Rio de Janeiro, 1934/1935

Fonte: Jornal do Brasil, 17 jan. 1935.

Número de salas	Número de turnos	Número de turmas nas séries por ano					Total de alunos
		1°	2°	3°	4°	5°	
5	1	1	1	1	1	1	200

Quadro 2 – Dados quantitativos da escola Manoel Bonfim, Tijuca, Rio de Janeiro, 1934/1935

Fonte: Jornal do Brasil, 17 jan. 1935.

Provavelmente, em 1933, a escola já tinha essa estrutura. Com base no endereço, foi possível identificar o tipo de imóvel alugado pela prefeitura para funcionar como escola:

TIJUCA. Vende-se ou aluga-se o lindo palacete da rua Conde Bomfim n. 648 com amplas accomodações para familia de tratamento, pode ser visto diariamente de 1 ás 5 da tarde. (JORNAL DO BRASIL, 12 ago. 1931).

Pelo anúncio, tratava-se de um bairro residencial, habitado por camadas sociais de elevada renda, ideia que é corroborada por Villaça (2001), para quem esse perfil social predominou até pelo menos a década de 1950. A camada social à qual pertencia Dalila e o fato de ela morar próximo da escola reforçava tal característica. Ao narrar um encontro que teve com a professora Dulce, na rua, ela deixa novas pistas sobre o lugar onde morava e estudava:

Em caminho á papelaria, encontrei-me com a L... que vinha com muita pressa, com medo de chegar atrasada. Achei graça e disse-lhe que não havia aula e ela então resolveu ir comigo. Chegando á papelaria, não gostei da côr da cartolina, e era a unica que tinha. Como a casa de D.D... era perto, resolvi ir lá, para saber se levava aquela mesma ou não. Mas não chegámos á casa dela, porque estava na casa da mãe de A... e nos vendo passar, veio á janela e começamos a conversar a respeito da cartolina, ficou decidido que ela compraria na cidade (12/08/1933).

Pelo visto, a escola ficava numa área mais afastada do centro do Rio. Apesar disso, a Tijuca já tinha pelos menos traços de subcentro (VILLAÇA, 2001) da Zona Norte. Grosso modo, isso significa dizer que o bairro era uma espécie de réplica em tamanho menor do centro da cidade, do ponto de vista de comércio e de serviços. Uma forma de lazer encontrada nele é deixada como uma pista indireta por Dalila:

Jogamos hoje hand-ball. Que jogo interessante! mas o que eu não achei interessante foi o nosso lado ter perdido... D.R... já fez dois "teams". O nosso com o nome de America e o outro com o de Batuta. Batuta ganhou. Mas como dizem que America é azarenta, vamos pedir a D.R... para mudar o nome para Campeão. Só assim vamos ver si seremos mesmo "campeões" nesse jogo. R..., M..., D..., N... e eu somos do mesmo lado, que coisa boa! (25/08/1933).

O nome "América" se refere provavelmente ao clube de futebol do bairro. Quem morava nessa região contava com o futebol e também o cinema como forma de lazer (OLIVEIRA; AGUIAR, 2004). Além disso, a região contava com uma quantidade expressiva de estabelecimentos de ensino (OLIVEIRA; AGUIAR, 2004).

No início da década de 1920, o bairro, e a própria Conde de Bomfim, já contavam com vias pavimentadas e calçadas arborizadas. Era uma região onde era possível encontrar diversos palacetes (CARDEMAN; CARDEMAN, 2004). Nela circulavam, disputando espaço, bondes e automóveis.

Na verdade, a feição urbana do Distrito Federal já tinha passado por grandes transformações, principalmente entre o final do século XIX e início do XX; focada na intervenção do tipo espacial e sanitária, entraram para a história as drásticas mudanças empreendidas pela administração Pereira Passos (1902-1906). Houve um intenso processo de reurbanização, mudando radicalmente as feições da cidade. Áreas como Copacabana e Estácio, consideradas isoladas, foram incorporadas pelas novas avenidas. As transformações foram tão drásticas, que a cidade se viu partida em duas zonas, Sul e Norte, dando início a uma política administrativa de sempre privilegiar a zona central e urbana da cidade, em detrimento da Zona suburbana e rural (GAWRYSZEWSKI, 1988). O Rio do novo código urbanístico, com traçado planejado, racional e técnico, convivía com outro, onde

predominavam as vielas, becos, malocas, lugares habitados pelas camadas populares marginalizadas (SEVCENKO, 2003).

Essa lógica administrativa, no entanto, teria sido rompida, segundo Sarmiento (2001), com a chegada do interventor Pedro Ernesto (1931-1935) à prefeitura, momento em que escreve Dalila. Com Ernesto, a política urbana sofreria uma significativa mudança de sentido. Suas prioridades seriam outras, em relação às administrações anteriores, passando a privilegiar basicamente as áreas de saúde e educação. A intenção era integrar a Zona Oeste, região predominantemente rural, e fortalecer a presença do poder público na Zona Norte, numa área habitada por um grande contingente de trabalhadores (MOURELLE, 2010). O prefeito buscava, assim, uma aproximação deliberada com as camadas populares, ao tempo em que aumentava a influência do poder público sobre áreas da cidade até então marginalizadas. Aos poucos, essas regiões passaram a integrar o planejamento do Estado, que significava atender “[...] as camadas pobres em sua demanda por melhores condições de saúde, além de inseri-las em um projeto educacional que as integrasse na economia capitalista urbano-industrial”. (MOURELLE, 2010, p. 83).

O processo de reformulação da saúde começou, em 1933, com um decreto municipal que previa a criação de hospitais centrais, regionais e periféricos, bem como a construção de dispensários, de modo que uma rede de estabelecimentos de saúde começa a se espalhar por diferentes lugares do Rio de Janeiro (GAWRYSZEWSKI, 1988; SARMENTO, 2001). Mas, para o prefeito, a medicina deveria ser usada não apenas para cuidar das doenças, curar o corpo, ela deveria ter também um caráter formativo, isto é, deveria contribuir para o aprimoramento das condições de bem-estar da população, bem como de sua “elevação” física (SARMENTO, 2001).

Assim como no caso da saúde, a cidade também teria se beneficiado com as novas ações educativas: houve investimento na área de formação de professores, na construção de salas de aula, especialmente em áreas consideradas negligenciadas pela administração antecessora. Entre 1932 e 1935, o prefeito chegou a inaugurar 26 prédios escolares, construídos em regiões indicadas como prioritárias pelo Diretor de Educação, Anísio Teixeira, em bairros populares do subúrbio e nas regiões consideradas rurais da Zona Oeste (GAWRYSZEWSKI, 1988; SARMENTO, 2001); 800 professores foram contratados e cerca de 30.000 estudantes foram beneficiados (MOURELLE, 2010). São números relevantes, porque, até o início dos anos 1930, aproximadamente 80% dos estabelecimentos funcionavam em prédios alugados pelo poder público. Muitos não tinham espaço e iluminação adequados, além de apresentarem problemas de falta d'água (MOURELLE, 2010).

A “utopia renovadora” de Pedro Ernesto, como lembra Sarmento (2001), almejava, a partir de intervenções sanitárias e educacionais, a construção de uma nova sociedade, de novos cidadãos. Conforme afirma Sarmento (2001, p. 132-133), o “homem novo” que se desejava criar seria adaptado “[...] à nova ordem econômica industrial, capacitado a dispor livremente dos benefícios fornecidos pelo Estado [...]”, mediante uma rede de bens e de serviços considerados públicos. A constituição do “homem novo”, “elevação” física, moral, social, econômica e cultural, visaria o modelo de uma sociedade democrática e liberal. Essa “elevação” geraria as condições para que o cidadão participasse efetivamente da vida civil, política, e se integrasse às novas relações da economia urbano-industrial.

É o Rio moderno que se buscava fortalecer cada vez mais. É nesse projeto arrojado que se engaja Teixeira, a convite de Pedro Ernesto. Enquanto signatário do movimento escolanovista, Teixeira se afinava

com os objetivos de Ernesto. Ambos estavam comprometidos com a constituição do “novo homem”, o indivíduo moderno brasileiro.

Sem levar em conta esse objetivo e o contexto educacional da época, fica difícil compreender a criação da Escola Manoel Bomfim, baseada apenas em critérios sociais, já que ela, ao contrário das demais experimentais, estava situada num local habitado por camadas predominantemente abastadas²¹ da sociedade e com presença marcante de várias instituições tradicionais de ensino. É a luta por hegemonia educacional, por disputa em torno da formação do indivíduo moderno brasileiro que parece explicar em parte o motivo para a criação da Escola Manoel Bomfim, no Bairro da Tijuca. Xavier (2004, p. 27) resume bem o caráter complexo dessa disputa, que

[...] envolveu a luta por posições no aparelho de Estado, pelo controle da educação escolar e por posições na memória e no imaginário coletivo. Desenrolava-se uma luta renhida para ampliar e consolidar as conquistas de cada grupo, seja no âmbito das realizações práticas, como as reformas coordenadas por Fernando de Azevedo e em seguida por Anísio Teixeira no Distrito Federal, seja no âmbito da construção de uma comunidade de ideias, no intuito de obter o apoio e a legitimidade

²¹A própria adoção do diário como prática pedagógica já é um indício de que se tratava de uma escola que atendia a uma elite social, sem que excluísse outras camadas sociais, pois, para muitos estudiosos desse tipo de gênero discursivo, a exemplo de Cunha (2007, 2009) e Lejeune (1997), trata-se de uma prática de escritura de “mulheres burguesas”. “Estudos já empreendidos permitem afirmar que uma significativa produção de diários íntimos (notadamente femininos) coincide com a ascensão política e social da burguesia e com o conseqüente desenvolvimento da vida nas cidades” (CUNHA, 2007, p. 48). Por outro lado, as mulheres pertencentes às camadas populares geralmente permaneciam excluídas dessa prática, seja por causa de seu acesso restrito à escolarização, seja porque não desfrutavam do isolamento exigido por esse tipo de escrita (CUNHA, 2009).

indispensável ao coroamento de seus esforços e à realização de seus objetivos.

Não é à toa o forte teor responsivo dos textos de Teixeira, nessa época, de sua crítica implacável à chamada escola tradicional. Em outras palavras, havia muitas outras motivações, além de sociais, para a instalação da segunda escola experimental, no Bairro da Tijuca, mais precisamente, na Rua Conde de Bomfim. É simbólico que a Escola Manoel Bomfim tenha sido criada no mesmo ano em que foi lançado o “Manifesto dos pioneiros da educação nova”. Algumas das ideias centrais do manifesto orientam o planejamento da educação no Distrito Federal.

A “máquina de mundo” teixeiriana

A ideia de Teixeira, ao assumir a educação no Rio de Janeiro, era implantar o modelo de Escola Progressiva no sistema escolar. Era assim que a escola nova era chamada nos Estados Unidos, segundo ele. Argumenta que “escola nova” nada mais é do que a instituição já transformada. Já a escola progressiva teria um sentido mais dinâmico e remeteria a um tipo de compreensão específica da relação escola-sociedade. A ideia que Teixeira tem dessa relação constitui talvez uma das principais chaves de leitura para sua obra, nesse momento. Vejamos como o autor representa a escola na sua relação com a sociedade, em diversos momentos da obra “Educação progressiva”:

A chamada theoria da educação nova é a tentativa de orientar a escola no sentido do movimento, já accentuado na sociedade, de revisão dos velhos conceitos psychologicos e sociaes que ainda ha pouco predominavam. [...] Transforma-se a sociedade nos seus aspectos economicos e sociaes, graças ao desenvolvimento da sciencia, e com ella se transforma

a escola, instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para sua estabilidade, como de ponto de apoio para a sua projecção. [...]

A escola é o retrato da sociedade a que serve. A escola tradicional representava a sociedade que está em vias de desaparecer [...]. Como a escola tradicional, ella [a progressiva] é a replica da sociedade renovada em que vivemos. [...] Como a escola deve ser uma replica da sociedade a que ella serve, urge reformar a escola para que ella possa acompanhar o avanço “material” de nossa civilização e preparar uma mentalidade que moral e espiritualmente se ajuste com a presente ordem de cousas. (TEIXEIRA, 1933a, p. 11-40).

Entre escola e sociedade deveria existir uma relação de “equilíbrio”, com a primeira sempre buscando atender às demandas da segunda, sempre almejando acompanhar seu movimento. E aqui não importa se a escola é “nova” ou “tradicional”, ela deveria sempre se adequar ao contexto no qual se encontrava. Daí é possível entender as preocupações de Teixeira (1933a) com as condições locais nas quais ela estava situada, e é por isso que não é em qualquer lugar que a chamada escola nova deveria ser implantada. Ela deveria ser criada onde houvesse pelo menos sinais de “modernidade”. A ideia central aqui é a de “ajustamento”,²² pois a escola seria a réplica, o retrato da sociedade a que servia. Uma escola que não observasse esse “mandamento” acabaria formando indivíduos “infelizes” e “desajustados”.

O problema que preocupa Teixeira (1933a) é o descompasso que teria passado a existir, na sua época, entre escola e sociedade.

²² São vários os autores colaboradores de Anísio que operavam com a ideia sociológica de “ajustamento”. Delgado de Carvalho, por exemplo, era um especialista no assunto. Toda a segunda parte de sua “Sociologia aplicada” (especialmente destinada à Escola de Professores) é dedicada ao assunto.

Ou seja, a escola, a “tradicional”, teria passado a representar um mundo em vias de extinção. No Rio, apesar dos esforços das reformas educacionais, era preciso continuar avançando no sentido de diminuir o descompasso entre uma e outra. Ou seja, o Rio não só comportaria como exigiria um novo modelo de escola:

Se, para todo o Brasil, com as suas profundas desigualdades sociaes, economicas e geograficas, não é ainda generalizavel o novo conceito da escola, para o Rio de Janeiro (D.F.) é indiscutivel que elle se applica. Tratando-se do centro mais avançado do paiz e sua unidade federada mais condensada, em que já vão actuando as influenciais profundas da civilização moderna, o problema se põe aqui do mesmo modo que nas grandes capitaes occidentaes. (TEIXEIRA, 1932, p. 312).

O mundo moderno, segundo Teixeira (1932), anuncia sua presença pelas transformações vertiginosas nos meios de comunicação no transporte, nas formas de lazer, no estilo das moradias, no traçado urbano, nos sistemas de iluminação e abastecimento de água etc. Tudo isso já se anunciava no Rio. E, seguindo à risca o modelo teixeiriano da relação escola-sociedade, esse mundo moderno emergente exigia uma “escola progressiva”. Ele esclarece as razões:

Porque se destina a ser a escola de uma civilização em mudança permanente (Kilpatrick) e porque, *ella* mesma, como essa civilização, está trabalhada pelos instrumentos de uma sciencia que ininterruptamente se refaz. (TEIXEIRA, 1933a, p. 20).

A escola progressiva se pautaria então na ideia de

Educação em mudança permanente, em permanente reconstrução, buscando incessantemente reajustar-se ao meio dinâmico da vida moderna, pelo desenvolvimento interno de suas próprias forças melhor analisadas, bem como pela tendência de acompanhar a vida, em todas suas manifestações. (TEIXEIRA, 1933a, p. VI).

Nota-se que o traço fundamental da modernidade, em Teixeira, é a mudança. Um valor em si mesmo. E, impressionado com a velocidade de tais mudanças da vida moderna, ele chega a afirmar:

As mudanças são tão aceleradas que, se a distância e a diferença de ritmo entre a escola e a sociedade permanecessem as mesmas de outros tempos, ao terminarmos a nossa educação escolar, seria necessário começá-la de novo, tão longe e, tão adiante já se acharia a vida. (TEIXEIRA, 1933a, p. 114).

A imagem que surge dessas palavras parece se confundir com a de um “mundo fluido”; e, com base em Simmel (2005d), talvez não fosse exagero considerar que a escola correspondente a ele poderia ser chamada também de “escola fluida”. É a força dessa labilidade que justifica o fato de Teixeira preferir o nome “progressiva” a “nova” para a escola moderna. Numa perspectiva crítica, Simmel (2005d) considera a labilidade o principal traço do mundo moderno, sendo o dinheiro seu maior símbolo. Ele circula, flutua, navega pelas mais diferentes situações da vida, seguindo, por assim dizer, o fluxo total das coisas. E, para atenuar as dificuldades de circulação, tudo é amolado, alisado,

polido, aparado, para diminuir sua superfície de atrito e assim ganhar mobilidade. Todo esse processo seria válido para coisas e indivíduos.

Diante desse mundo em permanente mutação, não demora a surgir a pergunta:

Por que progredimos? Que foi que se deu no mundo para que pudessemos, em tão pouco tempo, mudar tanto que um romano teria menor surpresa em se encontrar na corte de Luís XV, do que teria um contemporâneo de Pedro I que surgisse hoje no Rio? (TEIXEIRA, 1933a, p. 23).

Para Teixeira (1934d), essa força responsável pelo progresso é a ciência. E essa mesma força responsável pela “fluidez” do mundo também seria responsável pelo jugo da natureza. Atribuindo um poder idealizado e ilimitado à ciência, ele afirma: “Pela primeira vez [...] o homem pode fundar a sua civilização não no governo e domínio sobre outros homens, mas no domínio e governo da natureza”. (TEIXEIRA, 1934d, p. 142). Não por acaso, ele anuncia seu tempo como fazendo parte de uma “Era Científica”.

Porém, a ciência estaria não apenas permitindo o progresso material, a “fluidez” do mundo e o domínio da natureza, mas, também, contribuindo para a criação de uma nova “mentalidade”. Ela estaria determinando “[...] que a nova ordem de cousas de estavel e permanente passasse a dinamica”. (TEIXEIRA, 1933a, p. 24). Tudo estaria em devir, em estado de transformação incessante. Consequentemente, o homem passaria a tudo ver a partir das lentes da mobilidade. E, assim, o homem teria adquirido o “[...] habito de mudar, de transformar-se, de ‘progredir’, como se diz”. (TEIXEIRA, 1933a, p. 24).

O tempo todo ele estaria construindo e reconstruindo seu ambiente, sentindo-se como autor dessas mudanças e “progressos”.

Nesse ímpeto de tudo transformar, o homem até teria chegado a pensar que só a dimensão material do mundo seria alcançada. Ilusoriamente, teria imaginado que tanto a ordem social como a moral “[...] eram eternas e obedeciam a ‘verdades eternas’ que não sofriam os choques e contrachocos da sciencia experimental”. (TEIXEIRA, 1933a, p. 24). Acontece que essas antigas ordens também teriam sofrido abalos. A família, a comunidade, os hábitos, os costumes teriam mudado. Numa palavra, agora “raciocinava-se”:

Si em sciencia tudo tem o seu *porquê* e a sua *prova*, prova e porquê que se encontram nos resultados e nas consequencias dessa ou daquela applicação; si em sciencia tudo se subordina á experiencia, para, á sua luz, se resolver, - por que tambem não subordinar o mundo moral e social á mesma prova? E é ahi que está a maior transformação de nossos dias. (TEIXEIRA, 1933a, p. 24-25, grifo do autor).

Para ele, a ordem moral e a social acompanhavam, de certa forma, o ritmo das mudanças materiais. Desse modo, as mudanças provocadas pela ciência seriam bem mais profundas e universais do que se admitia; acompanhando os mesmos princípios que orientavam as transformações do mundo material, o homem moderno experimentaria algum tipo de mudança mais ou menos audaciosa no âmbito também da vida moral e social.

Só um esclarecido e nítido *porque*, por elle visto e por elle sentido, lhe pode determinar a sua acção. A velha ordem, pre-estabelecida, seja ella religiosa ou tradicional, não lhe merece já respeito. (TEIXEIRA, 1933a, p. 25, grifo do autor).

É como se o homem moderno agisse com mais autonomia em relação à autoridade e fundamentasse suas ações exclusivamente na razão, de modo que a própria relação com a natureza também mudava diante do espírito científico.

Tudo isso aponta para a primeira grande diretriz da vida moderna, que deveria orientar a reconstrução escolar e caminhar em direção à educação progressiva: trata-se do espírito científico, que em Teixeira (1933a, 1934d) se confunde com metodismo ou experimentação científica. Sobre essa primeira diretriz, deve-se destacar inicialmente a mudança de atitude espiritual por parte do homem; as tradicionais atitudes de submissão, medo e desconfiança seriam substituídas pelas de segurança, otimismo e coragem. Em outras palavras: “O methodo experimental reivindicou a eficácia do pensamento humano” (TEIXEIRA, 1933a, p. 26). Por outro lado, não interessaria à ciência produzir outras verdades eternas para substituir as anteriores. Como a própria verdade ganha *status* de provisória,

O acto de fé do homem moderno esclarecido não repousa nas conclusões da sciencia, repousa no methodo científico, que lhe está dando um senso novo de segurança e de responsabilidade. (TEIXEIRA, 1933a, p. 27).

Ao lado da ciência, Teixeira (1933a, p. 29-30) aponta outro fator de grande impacto para a vida moderna, contribuindo assim para ampliar ainda mais a imagem de mundo “fluido”:

A industria está tornando possível a completa exploração dos recursos materiaes do planeta e, mais do que isto, está articulando e integrando a terra inteira. Graças á machina, não somente o homem multiplicou o rendimento de seu trabalho - na America, o trabalho ac-

tual de um homem equivale ao de 40 homens fisicamente validos, como pela facilidade do transporte e da comunicação criou uma nova interdependencia entre todos os pontos do globo. Não somente somos immensamente mais ricos, como temos, além disto, um sentimento novo de profunda dependencia dos demais centros de produção ou de cultura. A industria está integrando o mundo inteiro em um todo interdependente. Não só a materia prima, mas a idéa e o pensamento, hoje, são propriedades communs de todo homem. O vapor, o trem, o automovel e o aeroplano, como o telegrapho, o telefone e o radio, põem todo o mundo em comunicação material e espiritual.

Salta aos olhos, mais uma vez, um mundo não apenas “fluido”, como também “globalizado”, o que Teixeira chama de “unidade planetária”. Fundindo a “fluidez” com a “globalização”, talvez se possa falar, em termos de imagem, de uma grande máquina de mundo moderno, ao mesmo tempo “global” e “fluida”. Essa é outra importante chave de leitura para interpretar a obra de Teixeira e compreender melhor o sentido da educação progressiva. Não por acaso, o industrialismo seria a segunda diretriz da vida moderna, que deveria orientar a transformação da escola em direção a uma educação progressiva.

Para Teixeira (1933a), o mundo “global” impacta diretamente na forma de pensar do homem moderno, fazendo com que ele passe a raciocinar em escalas muito mais amplas, transformando sua ideia de espaço, indo muito além de suas referências tradicionalmente construídas de local, de nacional. O ideal seria buscar conciliar esse sentimento de pertencimento mais tradicional com a interdependência inerente ao mundo globalizado. Mas a indústria também teria trazido muitos desafios, como a mudança das tradicionais funções

econômicas da família, além de provocar uma “superespecialização do trabalho”. Este teria se tornado uma mera

[...] tarefa, desintegrada na vida do homem, que sente, assim, cada vez mais, que ele é uma simples ‘peça da machina’, não havendo lugar para pensar, nem para ter essa natural satisfação de saber o que está fazendo e que o que está fazendo vale a pena. (TEIXEIRA, 1933a, p. 31).

Mas esses são problemas que a escola deveria enfrentar, buscando formar um homem que indaga e soluciona, por si mesmo, seus próprios problemas.

Assim, se Teixeira realça alguns aspectos negativos do industrialismo, eles parecem ser muito mais um problema do “homem desajustado”, do “homem tradicional”, do que do homem moderno propriamente dito. Mais do que nunca era preciso

[...] preparar o homem novo para o mundo novo, que a machina e a sciencia estão exigindo. Até agora, temos um homem ainda antigo, excedido e subjugado pela sua própria criação. A machina, que o vem libertar, o está escravizando. O industrialismo, que lhe vem dar conforto e força, o está fazendo morrer a fome. A liberdade de julgamento pessoal e de auto-direcção o está asphyxiando, transmutada em tragico tumulto de idéas e propósitos. (TEIXEIRA, 1933a, p. 117).

Em outras palavras, enquanto o “homem antigo” sofria com as consequências da ordem industrial devido à sua falta de preparo, o homem moderno desfrutava dela e ao mesmo tempo enfrentava os problemas que se colocavam em seu caminho.

Desse mundo “fluido” e “globalizado”, sustentado, por sua vez, em duas grandes diretrizes da vida moderna, ciência e industrialismo, emerge uma forma de pensar racional, dinâmica, especializada e, ao mesmo tempo, “aberta”.

E quando se diminui drasticamente a escala de observação (GINZBURG, 2007) para “ver” mais de perto essa grande máquina de mundo teixeiriana, percebe-se que sua menor unidade fundamental é o indivíduo (TEIXEIRA, 1933a). Essa é a outra grande chave de leitura para compreender a educação progressiva. O indivíduo, ao contrário das classes ou grupos sociais, era flexível, móvel, capaz de se deslocar com facilidade. Não por acaso a educação progressiva operaria uma verdadeira revolução copernicana,²³ segundo Teixeira (1933a), ao fazer girar o eixo da escola para a criança, isto é, para o indivíduo. Essa “revolução copernicana” muda a finalidade da escola, que “[...] deve hoje preparar cada homem para ser um indivíduo que pense e que se dirija por si, em uma ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável”. (TEIXEIRA, 1933a, p. 33).

A terceira e última diretriz que deveria guiar a transformação social da escola é a democracia, sendo,

[...] essencialmente, o modo de vida social em que ‘cada indivíduo conta como uma pessoa’. O respeito pela personalidade humana é a idéia mais profunda dessa grande corrente moderna. (TEIXEIRA, 1933a, p. 31, grifo do autor).

Aqui entra, claro, a questão da liberdade, que, segundo Teixeira (1933a), assume um sentido específico na modernidade, já que se trata da capacidade que o indivíduo teria de orientar sua própria vida, recorrendo apenas a uma “autoridade interna”.

²³ Ideia de Dewey reapropriada por TEIXEIRA (1933a).

Se as diretrizes anteriores constituíam os fundamentos sociais para a transformação da escola, os fundamentos psicológicos implicavam uma mudança radical na concepção de aprendizagem. Que visão radical é essa? Para Teixeira, na educação tradicional, a aprendizagem é basicamente apoiada na memorização. Já na educação nova, “Aprender significa ganhar um modo de agir. “Aprender significa a aquisição de uma determinada habilidade” (TEIXEIRA, 1933a, p. 41). Essa “fórmula” também se aplicaria às ideias. Ou seja, “Aprendemos, quando assimilamos uma coisa de tal jeito que, chegado o momento oportuno, sabemos agir de accôrdo com o aprendido”. (TEIXEIRA, 1933a, p. 41).

Coerente com a ideia de que a escola progressiva devia formar o homem para resolver seus próprios problemas, Teixeira (1933a, p. 42) anuncia o novo caráter da aprendizagem:

[...] não se aprende sinão aquillo que se pratica. Aprender é um processo activo de reagir a certas cousas, seleccionar reacções apropriadas e fixal-as depois no organismo. Não se aprende por simples absorpção.

Quando se analisa, como um todo, por assim dizer, essa “máquina de mundo” teixeiriana, saltam aos olhos dois aspectos. O primeiro é que a escola se compromete em constituir a forma da subjetividade demandada por essa “máquina de mundo” urbano-industrial. O perfil da subjetividade moderna pensada por Teixeira (1933a, 1934d) se ancora na ideia de indivíduo e tem como símbolo o que ele chama de “espírito científico”. Aqui predomina, como ele mesmo afirma, o raciocínio, a razão, a objetividade. Em Simmel (2005d, 2013a), mas numa perspectiva crítica diferenciada, o modelo de sujeito moderno é também o indivíduo, e, o intelectualismo, o

entendimento e a quantificação são os que definem, em linhas gerais, o perfil da subjetividade moderna.

O segundo aspecto diz respeito às condições que a escola deveria colocar em prática para alcançar seu objetivo. É como se ela tivesse que reproduzir, no seu interior, com o máximo de esforço possível, aquilo que Simmel (2013a) chama de “estilo de vida” moderno. Três fatores, segundo ele, caracterizam o moderno “estilo de vida”: o distanciamento, o ritmo/simetria e a velocidade (SIMMEL, 2013a). O distanciamento tem a ver com a separação estabelecida entre o “eu” e o mundo, entre o “eu” e os outros indivíduos ou ainda entre o “eu” e a natureza (SIMMEL, 2013a; WAIZBORT, 2006). O distanciamento é provocado, em Simmel (2005b, 2013a), por dois fatores interligados: o dinheiro, enquanto mediador das relações, e a intensificação da vida nervosa.

Teixeira tem plena consciência da importância do distanciamento quando se refere, por exemplo, aos impactos do mundo industrial na família e nas comunidades tradicionais:

Cada individuo se sente ligado a uma grande série de interesses massivos e desconhecidos, dos quaes depende a sua segurança, a sua estabilidade, a sua propria subsistencia. Em vez, da “cellula social”, a familia, com a sua pequena industria, bastando-se a si mesma, e sendo a base moral e economica da sociedade, a grande interdependencia moderna quebrou todos esses laços de contacto pessoal para criar um grande organismo de inimaginavel extensão que controla e dirige a vida moderna. Si a familia é affectada, pelo menos em sua base economica, a comunidade, a antiga comunidade, comprehendida em uma base de relação individual e de estricta solidariedade, está virtualmente destruida. Os pequenos grupos se organizam hoje em uma multidão

de planos – amigos, socios, companheiros de prazer, colegas de profissão, etc. – mas nunca no antigo plano da vida inteira de cada um subordinada à íntima solidariedade da comunidade. (TEIXEIRA, 1934d, p. 61-62).

No caso da escola, trata-se de criar situações em que o aluno seja incentivado a atuar como indivíduo. Como se verá adiante, estimular o trabalho individual e o poder de decisão do aluno foram algumas das estratégias utilizadas. Trata-se da própria condição que estimula o indivíduo a atuar como tal.

Sobre a velocidade, é a diferenciação intensa das coisas que traz a sua sensação (SIMMEL, 2005b; 2013a). Quanto mais elas se diferenciam, maior é essa sensação. Na escola, o sentimento de velocidade talvez seja mais bem representado pela variação de estímulos oferecida aos alunos.

Simetria e ritmo são estratégias de ordenação do tempo e do espaço (SIMMEL, 2013a). Mas o ritmo encerra uma ambiguidade, como bem destaca Waizbort (2006), porque ele expressa regularidade e alteração ao mesmo tempo. A combinação entre ritmo e simetria é melhor percebida quando tais elementos são associados à ideia de sistema, à demanda de organização deste:

A fim de poder atribuir às coisas ideias, sentido e harmonia, é preciso começar por representá-las de modo simétrico, por igualar as partes do todo e ordenar estas em torno de um ponto central. (SIMMEL, 2013a, p. 582, tradução nossa).²⁴

²⁴ “*A fim de poder atribuir a las cosas ideas, sentido y armonia, hay que empezar por representarlas de modo simétrico, por igualar las partes del todo y ordenar estas en torno a un punto central*”.

Dos três aspectos do estilo de vida moderno, é o ritmo/simetria o que mais se destaca no sistema educacional do Distrito Federal pelo grau de sofisticação que assumiu. Basta mencionar a complexa e dinâmica organização do sistema de ensino, baseado na formação de turmas homogêneas de indivíduos, sem perder de vista as ligações existentes entre indivíduo, escola e sociedade.

Para quem, como Teixeira, modernidade e ordem se confundiam, o sistema de ensino do Rio, em 1932, lhe parecia um imenso caos. Em sua avaliação, nenhuma inovação metodológica vingaria, nesse contexto, e o professor continuaria mergulhado em dificuldades. Logo, iniciar um processo de organização das turmas com base em critérios chamados de científicos. Articulado o Serviço de Promoção e Classificação de Alunos com o de Testes e Escalas, ele implementa um paulatino processo de classificação dos alunos e de organização das turmas. A partir das diferenças individuais dos alunos, organizavam-se classes mais homogêneas, o que foi possível, segundo ele, graças a um estudo rigorosamente estatístico, no qual se considerava idade, repetência e níveis de inteligência (TEIXEIRA, 1932). Ele esclarece com mais detalhes ainda essa complexa organização na qual se converte a escola:

A classificação pelo nível intellectual deverá então completar-se com os demais elementos de idade chronologica e aproveitamento escolar, para constituição de grupos homogeneos, que marchem em velocidades diferentes de progresso educacional. Para cada um desses grupos se exigirá programma diferenciado quanto á quantidade de materia e rythmo de ensino, embora todos sejam substancialmente identicos em directrizes e natureza dos assuntos escolares. (TEIXEIRA, 1932, p. 335).

Ao lado dos testes de inteligência, que deveriam obedecer a um crescente rigor técnico, Teixeira estabelece uma série de instruções para a promoção e a classificação dos alunos. São quatorze itens ao todo, sendo possível imaginar o quanto os professores, diretores e inspetores tiveram de se esforçar para compreender a complexa lógica do novíssimo sistema de montagem da máquina organizacional escolar. Entre as instruções mais gerais estão:

2. As classes de cada serie serão organizadas em dois niveis de aproveitamento – A e B – (atrazado e adiantado), havendo promoção do nivel A para o nivel B da mesma serie, bem como do nivel B de uma serie para o nivel A da serie seguinte.

3. Essas classes serão, por sua vez, divididas em tres grupos distintos, V, X, e Y, significando diferentes velocidades de programma, isto é, o grupo V será obrigado a satisfazer, em cada periodo, o programma minimo, o grupo X o programma normal e grupo Y o programma mais desenvolvido e enriquecido.

4. A classificação dos alumnos para os diferentes grupos V, X e Y, isto é, retardado, normal e avançado, se fará pela verificação da capacidade de aprender dos mesmos alumnos; [...]

8. Para classificação na serie ou anno, secção A ou B, grupo V, X ou Y – serão levados em conta o aproveitamento, a velocidade desse aproveitamento, a applicação e a idade chronologica. [...]

12. A idade chronologica do alumno será considerada como indice do seu desenvolvimento social (idade social), bem como de seu ajustamento chronologico ás series, considerando-se normaes as idades de 6^{1/2} a 8 annos para a 1^a serie, 8 a 9 para a 2^a

serie, 9 a 10 para a 3ª, 10 a 11 para a 4ª, 11 a 12 para a 5ª. (TEIXEIRA, 1934a, p. 84-86).

Com o tempo, o desenvolvimento e a capacidade educacional do aluno passaram a ser avaliadas em amplos dados de carácter médico e científico-social, que incluíam desde o Teste Coletivo de Inteligência de Terman (com base na escola de Binet de Q.I.), o Teste ABC (de Lourenço Filho), bem como as medidas físicas do Setor Antropométrico e as informações caracterológicas da SOHM (DÁVILA, 2006). É fácil entender a razão para tanto aprimoramento, já que

A unidade do systema escolar não é o districto ou a escola, mas o alumno. Qualquer dos serviços de uma Directoria Geral que diga respeito á organização da escola só funciona, verdadeiramente, quando conhece o alumno e o acompanha através do systema escolar, ou mesmo, da cidade. (TEIXEIRA, 1934b, p. 53).

A imagem que se tem até aqui já é suficiente para perceber o carácter rítmico-simétrico do sistema de ensino, mas ela é apenas parcial porque permite perceber somente a relação existente entre indivíduo e escola. Se esta era uma réplica da sociedade, basta recorrer a outra definição de educação em Teixeira (1934c, p. 18), para que a imagem da “máquina de mundo rítmico-simétrica” seja completa:

A escola regula a distribuição social. Dahi não ser a educação escolar mais do que um esforço para redistribuir os homens pelas diversas occupações e meios de vida em que se repartem as actividades humanas. Assim entendida, toda educação escolar é profissional. Toda educação visa preparar o homem para alguns dos grandes typos de occupação. Mesmo a chamada educação geral nada mais é do que

a educação indispensável a um sem numero de ocupações que podem ser exercidas com aquisição tão sómente de certas technicas fundamentais de cultura. A escola primaria, pois, é uma escola profissional.

Agora se percebe que a imagem de grande e complexo organismo é muito mais ampla. A sofisticada classificação dos alunos reflete a refinada articulação que deveria existir entre indivíduo, escola e sociedade. A classificação, portanto, tem um caráter, ao mesmo tempo, pedagógico e social, já que a função maior da escola era contribuir no processo de distribuição dos lugares sociais dos indivíduos.

Escola experimental: um exemplo de educação progressiva

É com base nesses fundamentos gerais da educação progressiva que é possível pensar a escola experimental. Esta não seria outra coisa senão um modelo de escola progressiva, que operaria com todas as diretrizes da vida moderna, exploradas anteriormente: espírito científico, industrialismo e democracia. Uma representação possível do que poderia ser uma escola experimental, para Teixeira, aparece justamente em sua obra “Educação Progressiva” (1933), ao se referir às visitas que fez a muitas delas. Para ele,

Nada ahi lembra as escolas tradicionais que estamos habituados a vêr. São casas de crianças, onde a vida corre alegre, divertida, cheia de côres, movimento, riso e som. As classes são salas de *bric-à-brac*. Ha de tudo. Em uma adoravel desordem. Os *alumnos* - tal nome não tem siquer sentido nessas escolas - por toda a parte, em conversa, trabalhando, planejando, presidindo clubes ou discutindo coisas a fazer. Nesta sala, toda uma cidade armada

no chão. Com linhas de bonde, luz electrica, correios, corpo de bombeiros, tudo enfim que constitui uma cidade. Um grupo de 30 crianças ergueu-a do chão em um ou dois annos de actividade. A iniciativa e o espirito social dessas crianças parecem milagres. Adiante, um estudo sobre transporte. Todo um museu de gravuras, de modelos e de exemplares reaes de meios de communicacão. Monographias interessantissimas. Uma estranha alliança dos recursos technicos dos nossos dias com a imprecisão das capacidades infantis. No *auditorium*, um concerto de 200 crianças. Todos os instrumentos construidos pelas mãos desses meninos maravilhosos. A musica, composta por aqueles artistas liliputianos. Enfim, sai-se com a impressão de um conto de fadas. (TEIXEIRA, 1933a, p. 56, grifo do autor).

Quanto à implantação desse tipo de escola, no Rio de Janeiro, ela devia ser vista como fazendo parte do contexto das reformas educacionais, que vinham ocorrendo desde o final da década de 1920, no Rio (TEIXEIRA, 1934e). Desde esse momento, conforme Teixeira, um espírito de curiosidade vinha incentivando a aplicação de métodos mais modernos na educação primária. Esse impulso renovador, contudo, carecia ainda, segundo ele, de um acompanhamento mais adequado por parte da Diretoria Geral, que teria deixado de oferecer as condições mais adequadas para o controle, incorporação e generalização dos resultados alcançados. Buscando modificar tal situação é que se teria planejado, sem descuidar do incentivo geral ao ímpeto renovador do ensino, a instalação de cinco escolas experimentais.

A instalação dessas escolas foi acompanhada, conforme Teixeira (1934e), de muita dificuldade, devido a um conjunto de circunstâncias financeiras e administrativas, que fugiam ao controle

do Departamento de Educação. Numa espécie de balanço dos trabalhos administrativos realizados até 1934, o autor afirma que essas escolas deviam ser consideradas

[...] modestas escolas-laboratorios, onde se estão ensaiando com grande proveito para as crianças e para os professores e em condições tão livres e tão favoráveis quanto possível, algumas das técnicas da escola renovada. O método de projectos e a escola-comunidade na Escola Barbara Ottoni, o método de Dalton na Escola Manoel Bomfim, e o sistema de organização escolar, chamado Platoon, nas escolas Argentina e Estados Unidos,²⁵ estão sendo executados com a maior honestidade e o maior escrupulo. (TEIXEIRA, 1934e, p. 113).

Quanto às suas condições, elas seriam perfeitamente idênticas às demais escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, tanto do ponto de vista das instalações quanto em relação ao corpo discente e docente.

As únicas diferenças se encontram no propósito de ensaiar integralmente um novo método, nos estudos e debates que ali se realizam e na atitude experimental dos professores, que examinam, ensaiam, verificam os resultados e estão sempre prontos a suspender os julgamentos, a re-examinar o problema e a estudar e re-estudar continuamente os processos de ensino e de educação. (TEIXEIRA, 1934e, p. 113).

²⁵ Na segunda edição dessa obra, a Escola México é incluída como mais uma a aplicar o sistema de ensino Platoon, importado dos EUA e adaptado a algumas escolas experimentais.

Apesar dos detalhes fornecidos por Teixeira sobre as condições de instalação dessas escolas e de deixar claro que elas se baseavam no modelo teórico de educação progressiva, ficava a dúvida, quanto à Escola Manoel Bomfim, sobre o que significava o Plano Dalton. Teixeira não detalha em momento algum o que seria essa orientação teórico-metodológica. E destrinchá-la era fundamental para dar sentido a muitos detalhes e momentos narrados por Dalila em seu diário.

A busca por referências bibliográficas acerca do assunto, nos Boletins de Educação Pública, se mostrou ineficaz, porque a seção dedicada às publicações se reduzia a informar os títulos das obras. A estratégia foi buscar indícios nos jornais antigos. Na seção “Educação e Ensino”, item Bibliografia, do Jornal do Brasil, de 06/02/1934, acabei encontrando uma referência crucial para entender o Plano Dalton: a obra, de Alba Canizares Nascimento, “Prática de Pedagogia Social”. Na sinopse apresentada pelo jornal, aparecia uma referência direta ao Plano Dalton. Ao ler as credenciais da autora, na contracapa do livro, percebi que não se tratava de uma simples bibliografia geral sobre o tema.

Além de professora de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal Wenceslau Braz (transformada, segundo a própria autora, em “Instituto de educação” por Teixeira), de especialista no Plano Dalton, Alba Nascimento era também Superintendente de Educação Pública do Distrito Federal. Não era um nome desconhecido, já que no levantamento que fiz sobre o quadro docente e administrativo da Manoel Bomfim, com base no diário e nos jornais da época, havia uma forte suspeita de que Alba Nascimento tinha sido inspetora da Escola Manoel Bomfim. As datas são importantes para explicar essa hipótese.

Na entrada do dia 10/06/1933, Dalila se refere à inspetora como dona “A.”. Na época, não havia inspetora por escola, e, sim, por distrito, e o nome da inspetora do 7º distrito, onde ficava a Escola Manoel Bomfim, era Celina Padilha, mas o nome (seguindo a dica de

Dalila) não coincidia, e a razão disso é simples explicar. Não coincidia porque as escolas experimentais tinham uma jurisdição específica, não ficavam subordinadas ao distrito, e, sim, diretamente à Diretoria Geral de Instrução Pública (depois, Departamento de Educação). Além disso, há mais dois aspectos relevantes. Primeiro, por que Dalila se reporta a “A.” como inspetora, e não superintendente? Justamente porque, em 10/06/1933, quando ela escreve, Alba ainda não tinha sido nomeada para o novo cargo, o que aconteceu em 8 de setembro de 1933, conforme o Jornal do Brasil de 16/09/1933. Segundo, e mais importante, ela era a pessoa mais indicada na administração para orientar a Escola Manoel Bomfim, já que era uma especialista no Plano Dalton.

O Plano Dalton

Para Nascimento (1933), entre os ensaios e experiências que vinham sendo realizados, mundialmente, tanto do ponto de vista empírico como teórico, o Plano Dalton²⁶ era um dos mais arrojados sistemas educacionais, apoiado numa psicologia fundamentalmente “científica”. Combatido intensamente por alguns, defendido contundentemente por outros, o Plano Dalton seria um dos mais completos e avançados sistemas educacionais para a constituição do “[...] HOMEM FORTE, do *self-man*, do homem robusto de corpo e inteligência por que bradam as sociedades atuais em suas grandes dificuldades”. (NASCIMENTO, 1933, p. 53, grifo do autor). Reforçando ainda mais o compromisso do plano com a formação de um homem vigoroso e obstinado, ela acrescenta: “Dominam hoje os capazes de grandes e continuados esforços. Vencem os corajosos, os habéis, os bem aparelhados pelos saber e pela técnica, numa

²⁶ Criado por Helen Parkhurst, na década de 1920, foi aplicado na cidade de Dalton (Georgia, EUA).

palavra, OS FORTES”. (NASCIMENTO, 1933, p. 63, grifo do autor). Não por acaso, o plano, segundo ela, vinha sendo praticado em países considerados adiantados, como Estados Unidos, Uruguai, Inglaterra, Holanda, Rússia, Japão e China.

Essa preocupação com a ideia de homem forte já aparece na Inglaterra do século XIX, segundo Gay (1995), principalmente por parte daqueles mais preocupados com a competição econômica, que aumentava cada vez mais, de mãos dadas com a modernidade. A preocupação era com o perfil “afeminado” dos chamados burgueses cultos (GAY, 1995). Em seu lugar, defendia-se a virilidade masculina, como característica do novo ideal de homem, daí o incentivo de certa dosagem de agressividade na educação, especialmente dos meninos. Embora houvesse uma preocupação com a paz, no discurso escolanovista, tratava-se de realçar, também, a virilidade como expressão do homem moderno.

A nova educação do sistema Dalton, almejava, conforme Nascimento, a formação da personalidade autônoma, do homem de iniciativa, capaz de vencer situações difíceis, de enfrentar um mundo instável, em permanente mudança. Nesse contexto, segundo ela, triunfavam aqueles capazes de sacrifício, de esforço. Ao mesmo tempo, do ponto de vista social, ela salienta que esse homem forte devia se voltar para a vida coletiva e para o bem público, por isso não se tratava de formar o homem burguês isolacionista, egoísta, voltado para o lucro e a exploração; a solidariedade é que deveria prevalecer no lugar da concorrência.

De acordo com Nascimento, a liberdade do aluno era um dos traços mais marcantes do plano, estando ligada à importância do desenvolvimento autônomo e espontâneo do aluno. Em liberdade, ele formaria a sua personalidade espontaneamente, seguindo suas próprias tendências naturais rumo à “vitória social”. O professor cuidaria da orientação das energias infantis, fazendo intervenções

oportunas “[...] como o naturalista guia as hastes, os brotos, os rebentos das suas plantas, seguindo tendências e inclinações íntimas, inatas”. (NASCIMENTO, 1933, p. 77). A criança em situação de completa liberdade desabrocharia como uma planta, em franco processo de autoexpansão, enquanto o mestre daltoniano se confundiria com o “[...] jardineiro maravilhoso da flor humana”. (NASCIMENTO, 1933, p. 77).

Nem por isso, no entanto, os mestres daltonianos deveriam ser considerados passivos. Estrategicamente, eles guiariam bem as energias do aluno, fazendo as intervenções em momentos cruciais e oportunos. No lugar da autoridade, eles exerceriam direção. Se aparecessem atividades antissociais é porque as energias estariam sendo desviadas de seu propósito, por isso, o professor deveria realizar interferências, sempre despertando o aluno para a atividade. Uma combinação entre liberdade e direção é o que se deveria perseguir.

Pensando já pelo lado da articulação entre escola e sociedade, o plano se pautaria na ideia de “educação pelo trabalho”, embora não se tratasse de “[...] formação profissional especializada, mas de preparar a criança para as profissões, pela aptidão geral pelo trabalho” (NASCIMENTO, 1933, p. 86). Tudo seria feito para fomentar “[...] na criança o interesse pelo trabalho socialmente útil”. (NASCIMENTO, 1933, p. 86).

Importava, segundo Nascimento, formar um aluno que soubesse observar, analisar, comparar, sintetizar, generalizar etc.. O fundamental seria que o “dinamismo mental” fosse processado num contexto de vida: “Sinergia psíquica para a ação”. (NASCIMENTO, 1933, p. 100). Como toda educação renovada, o Método Dalton alamejaria o funcionamento cerebral: “Movimentado o cérebro desde a infância, na ação, tudo o mais conseguirá o futuro homem. Estará apto para assimilar, agir, lutar, criar e vencer”. (NASCIMENTO, 1933, p. 100).

Para Nascimento, essa proposta contrastava com o chamado “intelectualismo” da “educação tradicional”. Nesse modelo antigo, o aluno estaria preocupado em armazenar mecanicamente quadros lógicos, sinopses, fórmulas abstratas, limites e datas, conclusões, teoremas e regras, sem nenhunsupostodinamismocerebral. Ao julgar as consequências desse tipo de atitude cognitiva, Nascimento é implacável nas palavras com a educação tradicional: “Assim se formaram legiões de doutores paralíticos mentais”. (NASCIMENTO, 1933, p. 100). A diferença aqui, em relação ao caráter responsivo das palavras de Teixeira, quando critica a educação tradicional, é apenas de grau na ênfase dada às palavras. A agressividade do discurso apenas revela quanto era intenso o clima de disputa pela hegemonia do pensamento educacional.

Na esteira das ideias teixeirianas, Nascimento (1933) afirma que, diferente do que acontecia na educação tradicional, no Plano Dalton o ensino sempre tinha uma finalidade, uma aplicação, por isso que na aprendizagem estava em jogo não o acúmulo de saber, mas o domínio de algo que servisse de instrumento de reação social para os alunos.

Tudo era organizado, segundo ela, para estimular no aluno o grau máximo de autoeducação, de autodesenvolvimento, de autodidatismo, de autoinvestigação, de autoexperiência. Além do espírito experimentalista, do engajamento em atividades socialmente úteis, da aprendizagem associada a interesse e esforço, os alunos seriam estimulados a desenvolver senso de responsabilidade e de cooperação.

De acordo com a autora, a responsabilidade derivava da própria liberdade, e era aprendida através da realização de tarefas, com base na “assinatura” de contratos e compromissos. É possível que o excesso de preocupação, porém, em articular responsabilidade, trabalho e esforço, tenha significado para os alunos o envolvimento num grande número

de tarefas. Sem incluir as rotinas dos laboratórios e a escrita do diário, Dalila deixa entrever que estava empenhada em várias atividades:

Estava fazendo um trabalho para o jornal, a mandado de D.D..., por intermedio de D.S..., quando esta chega e me entrega os meus diarios, dizendo que ela os havia lido [...] (30/05/1933).

D. S..., hoje, fez a mudança dos cargos. Eu, que era monitora do 2º ano, não sou mais, agora já tenho a meu cargo o asseio da sala de Geografia. O mesmo sucedeu com as outras colegas. Á medida que D.S... ia distribuindo o cargo a cada aluno, ia explicando o que deviam fazer. Distribuiu umas fichas, para que se quizessemos entrar na Escola mais cedo, mostra-la ao servente. D.S... (05/06/1933).

Apenas nesses dois fragmentos, fica claro que ela era monitora e colaboradora em um jornal da escola. Abaixo, novas pistas aparecem sobre outros afazeres. Dalila, entretanto, acaba deixando escapar certo aborrecimento com esse “ativismo”, por assim dizer:

Sou novamente monitora e ainda por cima secretaria! Que massada! Sendo secretaria, tenho que fazer os relatórios (18/07/1933).

Na reunião dos novos membros da cooperativa,²⁷ (sou tambem secretaria, tenho portanto que fazer as atas, que massada! Já não basta ser do club de Saúde? Ainda bem que o club literario não tenho nado[nada] com as atas, sou presidente) (25/08/1933, parênteses no original).

Claro que muitas dessas atividades eram valorizadas por ela. Contudo, se for levado em conta que, além da escrita do diário, da monitoria, do asseio das salas, da participação no jornal, ela integrava ainda o clube literário, o de saúde, a cooperativa, o jornal, sem falar nas atividades re-

²⁷ O sentido deste parágrafo está meio truncado, talvez por falha da cópia.

lacionadas aos laboratórios, sua queixa parecia fazer algum sentido. Não é à toa que Nascimento recomenda a adoção de dois turnos para a escola que optasse pela didática daltoniana. Mas, no caso da Manoel Bomfim, até pelo menos 1935, essa ampliação ainda não tinha ocorrido.

Dois instrumentos, segundo Nascimento (1933), ocupavam um lugar de destaque no Plano Dalton: os laboratórios e o livro. Mais do que espaço de ensino, o laboratório seria o lugar da atividade, isto é, da aprendizagem, o mais apropriado para o trabalho individual, embora o em grupo também devesse ser estimulado. É nele que o aluno realizaria consultas, trabalhos e experiências. Conforme Nascimento (1933), ele deveria ser adequadamente decorado, inclusive com material dos alunos e ter disponível uma boa aparelhagem técnica, conter quadros, diagramas, gravuras, mapas etc.; ser rico em estímulos e repleto de material especializado na disciplina à qual ele estava vinculado.

É importante notar como a ideia de estímulo é própria da cultura moderna da grande cidade (SIMMEL, 2005b). Não é à toa que na modernidade o “ver” é muito mais importante que o “ouvir” (WAIZBORT, 2006). Se a escola é vida, como defende Teixeira, verdadeira sociedade em miniatura, como afirma Nascimento, faz todo sentido o tipo de preocupação com os laboratórios.

Para Nascimento (1933), a liberdade do aluno começa no momento da escolha do laboratório a ser frequentado, permanecendo nele pelo tempo que achasse conveniente, desde que não esquecesse as obrigações e responsabilidades com as tarefas de problemas reais. E como a escolha era livre, o aluno corria o risco de encontrá-lo lotado. Nesse caso, ele deveria se dirigir a outro e lá se integrar às atividades.

É interessante como a lógica dos laboratórios é a lógica do indivíduo. Ele pensa sozinho, é obrigado a decidir sozinho, a se integrar também sozinho a determinado grupo dentro do laboratório. Toda a lógica da autonomia é pensada para estimular ao máximo o poder

de decisão do aluno, para que ele aprenda a atuar como indivíduo. Aqui predomina a lógica do distanciamento (SIMMEL, 2013a), para estimular e fortalecer a forma individual da subjetividade.

Em qualquer laboratório a ser frequentado, segundo Nascimento (1933), o aluno encontrava sempre uma turma heterogênea: alunos de diferentes idades e séries, pelo menos das três últimas séries do ensino primário. Pela complexidade envolvida, ela alerta que a experiência não era recomendada para alunos de 1º e 2º ano.

Mas, se a classe era heterogênea, isso não ia de encontro às recomendações oficiais? Com cautela e sem condenar os testes, Nascimento (1933) afirma que os alunos, dentro do laboratório, formavam subgrupos, espontaneamente, baseados em critérios como o de aptidão (identificação com o assunto) e progresso (velocidade de aprendizagem). Além disso, a própria heterogeneidade, surpreendentemente, possibilitaria uma “[...] colaboração íntima entre os alunos, esboçando-se entre as crianças a – divisão do trabalho – princípio básico da organização social”. (NASCIMENTO, 1933, p. 85). Quanto às dificuldades que surgissem no processo, os alunos venceriam com o próprio esforço e com a ajuda de colegas mais avançados ou mediante consulta ao professor.

É como se Nascimento se sentisse obrigada a justificar que a opção pela heterogeneidade, no Plano Dalton, não significava “falta de ordem” ou “anarquia individualista”, deixando de subordinar o interesse individual ao coletivo. Interessante notar como a ideia de ritmo/simetria está também presente aqui, em função da pressão exercida pela lógica oficial, que é a da homogeneização. Não se pode esquecer que uma das principais justificativas de Teixeira (1934a) para a aplicação dos testes de inteligência era a de que eles ajudavam a enfrentar, em base científica, o “caos” da heterogeneidade do sistema

de ensino, contribuindo assim para organizar turmas homogêneas e facilitar, conseqüentemente, a prática pedagógica do professor.

Dalila se refere a pelo menos 3 laboratórios: Geografia, Matemática e Linguagem, além das aulas de História, Ciência e Desenho. É provável que alguns deles abrigasse mais de uma “matéria” de estudo, o que, segundo Nascimento, era possível. Provavelmente, as duas salas restantes eram destinadas às turmas de 1º e 2º ano.

Na prática, Dalila revela grande dificuldade em lidar com a dinâmica organizacional do laboratório, em que o aluno era forçado a exercitar o tempo todo seu poder decisório de escolher um para frequentar e pelo tempo que quisesse:

Sinto-me atrasadissima em todas as materias. Não sei nada vêses nada; parece incrível, mas é pura verdade!!!!... Minhas ultimas sabatinas foram um fracasso!!!!...

Não sei de maneira alguma dividir meu tempo e isso aborrece-me muito. Quando chego á Escola fico atrapalhada, sem saber para que laboratorio vou, e quanto tempo devo ficar,. Conseguindo decidir um laboratorio para ficar, passo o tempo todo pensando para que sala devo ir depois. E assim passo a hora toda, pensando... pensando...E foi desta forma que passei a hora na sala de português hoje, e por isso não entendi patavina das explicações de D.D...(É bem pezarosa que digo isso) (13/6/1933).

Mas até esse tipo de situação, segundo Nascimento, era prevista pelo plano. Se porventura o aluno perdesse a dinâmica do trabalho dos colegas e se sentisse, por isso, atrasado, a escola recomendaria a ele que ingressasse numa “classe de ajustamento”. Dalila dá notícia da criação de uma delas, dando-lhe um curioso caráter médico:

Foi creada uma classe de ajustamento – é o nosso hospital (21/06/1933).

Ela diz isso com aparente naturalidade, porque, tudo indica, foi dessa forma que a novidade foi apresentada aos alunos. Faz sentido essa inferência, se se levar em conta as palavras de Nascimento, provavelmente repassadas aos professores e à diretora da Manoel Bomfim:

Os alunos que por certo motivo perderam o ritmo, a marcha media dos demais alunos do grupo, são carinhosamente solicitados á chamada sala do *ajustment* (especie de hospital mental para o residuo sub-normal), onde recebem tratamento adequado até que possam ser reintegrados á liberdade e á autonomia nos laboratorios. (NASCIMENTO, 1933, p. 68, grifo do autor).

Curiosamente, apesar de toda essa “liberdade” envolvida na lógica dos laboratórios, o aluno pagava um preço, se por acaso não soubesse utilizar bem a “autonomia” e a “liberdade” concedidas a ele; ou seja, se não soubesse se “ajustar”, atuando como indivíduo, à lógica do sistema rítmico/simétrico. O aluno em atraso, indicação de uma “limitação mental”, deveria ser deslocado antes que perturbasse a harmonia da turma, que, mesmo sendo heterogênea, tinha um ritmo próprio.

O livro, outro instrumento que ocupava lugar de destaque no sistema Dalton, era encarregado de colaborar para o exercício de “liberdade”, de “autonomia”, de autoditismo (NASCIMENTO, 1933). Ele era considerado fundamental para o aluno vencer as dificuldades encontradas em seu percurso experimentalista. Enquanto objeto de consulta, ele deveria ser lido, apreciado, interpretado, mas como “componente do trabalho”, “instrumento de ação”:

Quem quer que haja estudado detidamente a nova educação conhece o valor dado ao livro, ao habito do livro, á capacidade de ler,

de aprender, interpretar. Nesta concepção, Parkhurst alcançou inegavelmente situação de eminência incontestável na escola de hoje. (NASCIMENTO, 1933, p. 73).

Não deixa de soar estranha essa afirmação, como se o livro na pedagogia dita tradicional não ocupasse um lugar de relevância. Mas a diferença, conforme Nascimento, é que no sistema Dalton ele nada tinha a ver com a “velha escola medieval da memorização”, da “repetição mecânica”, que apenas se preocuparia em fazer o aluno decorar o que lê. Na perspectiva daltoniana, o livro estaria ligado a outros processos e finalidades. Ele seria usado para resolver problemas, a partir de atividades pautadas no pensar, no criar, no descobrir. Reaparece aqui a ideia da aprendizagem socialmente útil.

Tudo indica que foi essa “valorização” que fez com que Dulce solicitasse de Dalila uma “conferência”, na qual falaria da importância do livro, para os alunos do 1º ano. Essa escolha recaiu sobre Dalila, e não foi à toa, dado o tipo de amor que ela nutria pelos livros. Mesmo triste, com problemas oriundos de sua conturbada relação com a professora de Matemática, ela se esforça para fazer a atividade solicitada. Segue a narração sobre a “conferência” feita para os alunos do 1º ano:

O 1º ano vai receber, pela primeira vez, um livro. Fui por isso incumbida de uma conferencia. Que dificuldade! Como poderei escrever alguma coisa boa se em vez de pensar no que tinha que fazer, só pensava naquilo que tanto me entristecia? Afinal D.D... veio me ajudar e só assim pude apresentar o seguinte trabalho: Coleguinhas do 1º ano – Vocês vão receber pela primeira vez um livro de leitura. Que alegria, não é? Como devem estar todos contentinhos e com toda razão, pois ganhar um livro é mesmo uma beleza! Mas sabem o que é um livro e o que ele representa? creio que não (18/07/1933).

Sem deixar de lado os interesses da escola com a “conferência”, principalmente com a preocupação em passar para os alunos a necessidade de cuidar bem dos livros e de transmitir certa representação sobre ele, Dalila se inspira na sua própria experiência com a leitura para responder à pergunta feita à turma:

Vou por isso falar por mim: O livro é o melhor e o mais fiel companheiro que se pode ter na vida. Encerra cousas tão belas e instrutivas! Distrae tanto! Quero que vocês prometam aqui, hoje que vão ser muito zelosos, não sujar nem estragar as paginas do livrinho de leitura. Estudar muito para lerem sozinhos [rasura] as historias bonitas de todos os livros da biblioteca. O livro é um bom amigo que nos ajuda a viver distraidamente e instruido[.] Que bela coisa é um livro! Graças a ele podemos aprender muita novidade. É um companheiro que está sempre disposto a conversar conosco. Em qualquer dia, em qualquer hora, podemos consulta-lo; ele nos fala com toda boa vontade, nos instrue, nos refere fatos, nos conta historias belissimas! Oh! as historias! Como é bom ler um livro! Agora que vocês já sabem mais ou menos o que é um livro, vão com certeza, te-lo sempre muito bem guardado e trata-lo com todo carinho (18/07/1933).

Ela relata também uma segunda atividade, desenvolvida igualmente sob a recomendação de Dulce, envolvendo dessa vez o clube literário, do qual era a presidente. A atividade consistia em ler o poema “Diálogo do coração”, do livro Taú, de Didi Caillet (1932). Ela não explica muito a razão por que não queria lê-lo:

Eu não queria dizer-lo, mas como foi D.D... quem me pediu, resignei-me e deliberei dizer-lo. Para fazer-lo bem, passei o recreio da merenda decorando-o (09/08/1933).

Talvez o motivo fosse o fato de estar aborrecida com sua amiga e, portanto, queria evitar estar no mesmo espaço que ela. O próprio

texto escolhido por Dulce não era favorecido pelo contexto. Mas também não pode ser descartada a hipótese de que o poema não a agradava. Eis o texto que, resignada, ela se esforça para recitar:

*O coração é uma modesta casa asseiadinha, que as rosas enfeitam.
É uma modesta casinha cheia de simplicidade e brancura.*

Tão pequenina e tão bonita...

Batem a porta.

_ Quem é?

_ Abre que tenho nos lábios um sorriso glorioso. Não vês o meu riso forte de vitória e ambição? Abre, abre.

Sou o “AMOR”.

_ Perdão, meu senhor. Nesta casa singela, vossa alteza?...Não, não abro.

Batem de novo á porta.

_ Quem é?

_ Abre que tenho frio e tenho fome. Morro pelos caminhos á mingua de um amparo.

Sou como arvore a quem deceparam as raizes. Preciso de um lugar ao pé de tua lareira. Um lugar discreto, um lugar suave, e entrarei sem fazer barulho, na pontinha dos pés.

Sou a “AMIZADE”.

_ Entra minha irmã!

... E o coração abriu-se... (09/08/1933)

No terceiro momento em que trata dos livros explorados na escola, ela se refere à leitura dos trechos de um livro lido por Dulce, em sala:

Depois da merenda fui para o laboratorio de linguagem e D.D... leu alguns trechos do livro: Marqueza de Santos, o qual muito me agradou. Antes da leitura ela fez alguns comentarios sobre as leituras feitas ás escondidas, sobre os livros proibidos, sobre as más leituras, etc... (03/07/1933).

Não fica claro em que sentido a professora chama a atenção da turma para o que denominou de “más leituras”, de leituras feitas “às

escondidas”, de livros considerados “proibidos”. Queria a professora se referir implicitamente, sem alarde, ao livro *Marquesa de Santos*, como uma leitura feita pelas meninas muitas vezes às escondidas? Não se pode descartar que a leitura de trechos do livro sobre a Marquesa de Santos, possivelmente acompanhadas de comentários, justamente após aquelas observações, tenha sido uma estratégia para exercer algum tipo de controle sobre a curiosidade e o poder imaginativo de suas leitoras, uma forma de racionalizar a imaginação que o livro poderia despertar. Essas especulações fazem sentido, porque o livro de Paulo Setúbal,²⁸ como lembra Paulo Rezzutti (2013), se desvia de certas representações muito comuns em torno de Domitila, evitando, por exemplo, algumas comparações dela com Maria Madalena, como se se referisse a uma “prostituta arrependida”. Dulce leu alguns trechos do livro. Poderia ter lido este, por exemplo:

A endiabrada filha de João de Castro, de tanta fama na cidade, não era mais aquela boneca de dezesseis anos, menina e moça, botão de rosas prestes a romper. Era mulher feita, mulher desabrochada, mulher-mulher em pleno verão e sua formosura, em plena inflorescência de suas graças. E, ali, na ópera com seus cabelos trevosos, onde resplandia faiscante borboleta de pedras, com o seu colo rosado de morena, em cuja pele quente ardia enorme solitário; com os braços soberbos, onde serpenteavam argolas e braceletes; com o seu atrevido chapéu de pluma negra; com seu corpete de seda escura, muito justo; com sua elegante saia de damasquilho, farfalhosa e tufada, D. Domitilia de Castro, magnífica flor dos trópicos, deslumbrava entre as ga-

²⁸ Dessa vez, ela não cita diretamente o nome do autor, mas é possível deduzir que se tratava do livro de Paulo Setúbal. Há outro livro, de mesmo nome, mas sua publicação é posterior a 1933.

las daquela apoteose. (SETÚBAL, 2009, cap. Uma noite histórica, p. 13/15).²⁹

De qualquer forma, independente do conteúdo, importa destacar que Dalila gostou do livro. Além do gozo estético que a linguagem do livro pode ter lhe proporcionado, ele se refere a uma personagem corajosa e destemida, que talvez tenha despertado sua atenção.

A relação de Dalila com os livros extrapola, com certeza, o sentido atribuído a eles por sua escola. Exploro, oportunamente, as leituras feitas por ela, em paralelo às da Manoel Bomfim. Não era fácil conciliar tantas atividades e ainda manter seu hábito de leitora. É nas “folgas” que ela tenta ler seus livros preferidos.

Ainda com relação aos livros, de acordo com Nascimento (1933), o Plano Dalton previa que cada laboratório abrigasse sua própria biblioteca especializada, entretanto, em mais de um momento, Dalila se reporta a ela como um espaço geral e de multiuso:

Não posso deixar de relatar um grande acontecimento: chegando á escola, ouvi uma musica e o som vinha da biblioteca. Não tardei em saber que era um radio, oferecido pelo Diretor da Instrução. Os alunos estavam numa alegria louca e comentavam uns com os outros, á proporção que iam chegando. Quando eu soube, que grande foi minha alegria! Com o consentimento de D.S..., varios alunos dansaram. Mas eu embora estivesse alegre com a vinda do radio, não sei porque não tive o menor animo para dansar. Sentada olhando as meninas que dansavam [dansavam] muito alegres, lutava silenciosamente com uns pensamentos pertinazes que me faziam sofrer. Queria repeli-los e eles voltavam; que luta!!! (08/7/1933).

²⁹ Na versão digital utilizada aqui, a marcação das páginas é reiniciada a cada capítulo.

Isso ocorria, provavelmente, porque a escola não tinha tanto espaço, daí ela servir de local para diversas atividades, como reuniões (a exemplo do clube literário), conferências, ensaios, dramatizações etc.

Apesar de defender o Plano Dalton como um caminho promissor para a concretização das premissas da escola progressiva, Nascimento aponta alguns de seus prováveis limites e o que poderia ser feito para sua superação. A principal crítica feita ao Plano Dalton, e aceita por ela, diz respeito a uma possível rigidez do seu programa, composto de projetos, mas preparados pelos professores, e não pelos alunos. Ou seja, o ideal seria que os projetos fossem de iniciativa dos próprios alunos, para que se tornassem mais significativos para eles.

A autora defende que, no projeto, era a criança quem elegia o problema a ser solucionado, num contexto de máxima naturalidade. Argumenta que nele, liberdade e espontaneidade se combinavam de maneira ideal, já que o interesse do aluno irrompia “naturalmente”, e não artificialmente. Sua sugestão para superar a suposta limitação do plano é que se articulasse Parkhurst (idealizador do Plano Dalton) e Kilpatrick (método de projetos). A crença é que no método de projetos, a liberdade do aluno seria a máxima possível e, conseqüentemente, o interesse e a eficácia da aprendizagem. Nesse caso, o material provocador do interesse estaria difuso, e não “reduzido” a um programa. Para Nascimento (1933), estímulos, em seu sentido mais preciso, seriam aqueles encontrados pelos alunos, e não simplesmente apresentados pelos professores. O ideal seria que na didática daltoniana os alunos agissem por meio de projetos, elaborando seus próprios programas, fazendo dos professores “consultores técnicos”. O método de projetos ou de concentração traria ainda outro benefício, segundo a autora, pois ajudaria a promover a correlação ou unificação das “matérias” de estudo. Nenhuma delas deveria ser concebida de modo independente.

A integração do saber seria então alcançada pela conexão entre as diferentes “matérias”.

Apesar de toda a complexidade envolvida no Plano Dalton, Nascimento apostava em sua experimentação no Brasil. Ela chega a dedicar “Prática Pedagogia Social” aos professores do Rio, que já podiam, em sua opinião, aplicar o plano, o que ela justifica: uma das condições para a sua adoção é que as professoras fossem especialistas, o que se tornou possível com a criação da docência especializada, em 1931, por Anísio Teixeira. Pondera, no entanto, que, com exceção das escolas experimentais, era muito difícil uma aplicação integral do plano, devido à reduzida disponibilidade de tempo para o desenvolvimento das atividades escolares nos demais estabelecimentos.

Partindo dessas considerações, e pensando apenas nas condições de realização do sistema Dalton, a Manoel Bomfim figura como o lugar ideal para sua aplicação, já que era uma escola experimental; porém, quando se “ouvem” as vozes das professoras e da diretora, fica evidente que suas experiências foram marcadas por muitos desafios e problemas.

Entre 1934 e 1935, ao responder alguns questionários, por escrito, preparados por Ramos, tanto a diretora como algumas professoras, da Escola Manoel Bomfim, deixaram impressões sobre suas experiências com o Plano Dalton. Elas se referem, nesses questionários, aos objetivos educacionais que esperavam alcançar, aos “impactos” da didática daltoniana nos alunos, e aos desafios que enfrentavam para colocá-la em prática.

O Plano Dalton segundo a diretora e as professoras

Para Samartino, diretora da escola, o sistema Dalton vinha sendo aplicado a contento, levando em consideração a proposta de organização da vida escolar. Como ponto positivo, destaca o fato de lançar “[...] a

criança em situações reais de vida e de trabalho” (Samartino, 1935).³⁰ Por outro lado, afirma que seu funcionamento ainda era insatisfatório, por causa da exiguidade do horário e do mau aparelhamento dos laboratórios. Por isso, sugere que houvesse uma extensão do horário e um enriquecimento dos laboratórios. Sobre a influência do plano nos alunos, responde que ele contribuía para a autoaprendizagem, permitindo, através dela, uma visão mais “realista” do aluno, por ajudar a realçar tanto suas virtudes como seus defeitos.

Quanto ao suposto individualismo incentivado pelo plano, argumenta que não havia motivos para alarme, pois se trata “[...] *de um individualismo operoso e transformavel, nada perigoso porque encontra no espirito de unidade familiar, o apropriado equilibrio*” (Samartino, 1935). Já o contrato didático, apesar das restrições que impunha, a criança podia “[...] *contar com os fatores: interesse, lugar, espaço e tempo para dele se desobrigar*” (Samartino, 1935).

Samartino, apesar de deixar claro que a escola não reunia as condições ideais para lidar com o Plano Dalton, não chega a questioná-lo quanto aos seus objetivos e base teórica. Pelo contrário, defende-o de determinadas críticas, por sinal, já sinalizadas por Nascimento. Era difícil esperar outra postura, pelo lugar de poder ocupado por ela, chegando a destacar a importância da autoaprendizagem para os propósitos de Ramos: “*Para a higiene mental nada melhor do que isso*” (Samartino, 1935). A expectativa era que o aluno fosse mais “espontâneo” e “direto” na autoaprendizagem, favorecendo assim a atuação do professor no sentido de identificar e corrigir, nele, possíveis defeitos de caráter.

Segundo a professora Dulce Goulart, especializada em Linguagem,

³⁰ Provavelmente, 1935, porque na sua resposta ao questionário ela afirma que a escola estava no seu terceiro ano de funcionamento.

A educação na escola deve visar a formação de indivíduos conscientes, capazes de reagir eficazmente a situações novas. A escola que incutir na criança suficiente confiança em si e recursos para vencer as dificuldades encontradas no decorrer de suas atividades estará mostrando o verdadeiro caminho. A verdadeira escola é a vida (1934).³¹

Dulce defende que a escola deve buscar fomentar na criança a confiança. Para isso, o espaço escolar precisa ser um meio rico e estimulante. Tomando a própria experiência como referência, ela afirma ensinar numa escola onde as crianças agem, se movimentam e criam, “[...] onde quasi sempre a professora consegue parecer á criança apenas colaboradora” (1934). Perguntada se a escola estava possibilitando à criança uma vida “realista” e “verdadeira”,³² ela responde dizendo que era isso o que se devia esperar de uma escola, se referindo à Manoel Bomfim, mas faz algumas ponderações, por exemplo, considera que as turmas deveriam ser menores e o tempo de permanência das crianças na escola, maior; também critica a imposição dos contratos, ao invés de eles partirem dos interesses já manifestados nos alunos.

Indagada sobre a relação entre liberdade, autonomia, respeito à personalidade e disciplina, ela responde que o segredo está em proporcionar ainda mais liberdade ao indivíduo para conquistar dele a ordem. O grande progresso que ela espera alcançar com a educação é a formação de indivíduos autodisciplinados. Autonomia tem a ver, em sua opinião, com a possibilidade que cada um tem de seguir as tendências inerentes à própria personalidade. Sobre o espírito de cooperação dos alunos, ela afirma que, apesar de o Plano Dalton se caracterizar pela valorização do trabalho individual, a escola vinha

³¹ Provavelmente, 1934, levando em consideração a data das entrevistas de suas colegas.

³² Quando Ramos se refere à vida “real e verdadeira”, ele está se reportando aos hábitos inerentes ao estilo de vida moderna da cidade grande.

obtendo bons resultados, graças aos cuidados das professoras já na concepção dos contratos.

Para sua colega, Luiza de Oliveira Britto,³³ especializada em Ciências Físicas e Naturais, a educação deveria contribuir para formar uma personalidade que respeitasse a disciplina, os direitos constituídos, e fosse capaz de enfrentar os desafios da vida em geral, que cada vez mais eram complexos. Ela tece críticas à exiguidade do tempo destinado às atividades escolares, e demonstra certa insatisfação em relação à administração, ao que chama de reformismo, de mudança constante.

Quanto a Dalila da Silva,³⁴ especializada em Ciências Sociais, a escola deveria reunir condições para tornar possível os seguintes fins:

- a) – *Desenvolvimento das boas tendências.*
- b) – *Consciência do próprio valor como indivíduo, criando o estímulo para o aperfeiçoamento físico (saúde em geral) intelectual e moral.*
- c) – *Cooperação (considerada a grande sociedade humana).*
- d) – *Sentimento de solidariedade.*
- e) – *Criação de hábitos capazes de garantir uma vida futura melhor, mais perfeita* (1934).

Silva comenta que as dificuldades para alcançar tais finalidades não deviam ser atribuídas exclusivamente ao professor e ao aluno, devendo-se reconhecer a corresponsabilidade da família e da administração nesse processo. Ela reclama da “[...] *falta de confiança*

³³ Não descartei a possibilidade de que Luiza fosse a professora de Matemática de Dalila, mas como ela não era uma especialista direta na área, não pude fortalecer essa suspeita.

³⁴ Há uma forte possibilidade de que Dalila seja a professora de História e Geografia de Dalila. No diário, a exemplo de Dulce, ela é “D.D...”, mas as circunstâncias ajudam a diferenciá-las.

de alguns pais de alunos que receiam a 'escola diferente' daquela que eles próprios aprenderam, ha mais de vinte anos" (Silva, 1934, grifo no original). Refere-se à importância da administração em difundir mais o modelo da educação progressiva junto às famílias. Sobre as críticas feitas ao plano por supostamente incentivar o individualismo, ela expõe o seguinte ponto de vista:

A professora só pode conhecer realmente um aluno, para educá-lo conscientemente (sem mecanizá-lo apenas) quando ele trabalha sozinho, sem a iniciativa do companheiro" (Silva, 1934, grifo no original).

Já Ruth Gouvêa,³⁵ especialista em Educação Física, Recreação e Jogos, tem clareza sobre os objetivos da educação progressiva em sua escola:

[...] os fins gerais que a escola deve visar se resumem numa vida mais ampla do indivíduo; dar-lhe ambiente e proporcionar-lhe técnicas que o levem a bem viver o momento presente, tendo assim garantias, de um futuro melhor; realizar auto-educação, levando os indivíduos ao bom uso das liberdades e direitos. [...] Devemos pois conseguir que as crianças sigam sua evolução natural; realizem experiências das quais possam observar resultados; adquiram técnicas que lhes são indispensáveis no momento, as quais sabemos serão, mais tarde, ampliadas e aperfeiçoadas pelas próprias necessidades que surgirem; tenham no ambiente social, que a escola é, formação de bons hábitos sociais de solidariedade, colaboração, lealdade, sadia competição, etc. (1934 [data provável]).

Como se pode notar, formar um indivíduo segundo suas próprias tendências e ajustado ao meio é o que se pretendia. Apesar das dificuldades, ela reforça o compromisso de Manoel Bomfim em

³⁵ Em relação a Ruth, tudo leva a crer que se trata realmente da professora de "Ginástica e Jogos" de Dalila. É a "D.R...", no diário.

tentar proporcionar às crianças uma vida satisfatoriamente “verdadeira”, isto é, tipicamente moderna.

Fazendo um balanço geral da opinião das professoras, é possível afirmar que a escola Manoel Bomfim apresentava alguns problemas de condições de trabalho: turmas lotadas, pouco tempo para desenvolver as atividades e certa precarização do material didático usado nos laboratórios. Menos recorrente, aparece também uma queixa quanto à necessidade de maior orientação acerca do Plano Dalton. Além disso, para algumas professoras, o trabalho se tornava difícil devido à falta de apoio da família, seja por desconfiar da educação renovada, seja por alimentar hábitos e condutas “inadequados” à vida moderna, e por isso acabavam até desfazendo o que escola conseguia realizar com muito sacrifício.

Limitar o número de alunos por sala, estender o tempo de permanência deles na escola, equipar melhor os laboratórios, aperfeiçoar o acompanhamento do trabalho docente eram as sugestões dadas pelas professoras para tentar resolver parte dos problemas. Quanto à visão que têm do Plano Dalton, as opiniões são mais no sentido de apontar o que impede seu pleno funcionamento do que propriamente fazer críticas aos seus objetivos e princípios. Mesmo aquelas críticas mais diretas não chegam a representar novidade, considerando as ponderações feitas por Nascimento; por exemplo, algumas professoras se queixam que o plano poderia ser mais flexível quanto aos contratos didáticos, de modo a permitir que eles fossem baseados mais no interesse do aluno do que no do professor. Sobre a questão se o plano podia contribuir para a formação de futuros adultos “voluntariosos e indisciplinados” ou “irreverentes e revolucionários”, as professoras respondem argumentando que esse tipo de risco era remediado com uma combinação justa entre liberdade e disciplina.

Em geral, a diretora e as professoras mostram afinidade com o discurso oficial, sobretudo no que se refere ao valor da ciência para orientar as práticas educativas. Nesse sentido, as ideias defendidas por Teixeira e Nascimento aparecem para elas revestidas de autoridade científica. O próprio ideário escolanovista, no qual foram formadas, contribuía para essa afinidade. Assim, são inúmeros os pontos de interseção entre suas falas e as de Teixeira e Nascimento.

Não é difícil perceber o quanto os discursos das professoras convergiam com a ideia de educação enquanto ajustamento social, com a formação de um indivíduo autodisciplinado e impregnado de hábitos modernos. Há, nessa expectativa, duas preocupações aparentemente antagônicas: de um lado, valores individuais, como o de estimular o máximo de desenvolvimento do aluno até o limite de suas capacidades, num ambiente marcado por ampla “liberdade”; de outro, valores sociais, com o olhar vigilante sobre esse desenvolvimento para corrigir possíveis “defeitos” de caráter e desvios das energias intelectuais. Essas eram preocupações que, na visão de Teixeira (1932), as professoras deviam assumir com muita responsabilidade, porque estava em jogo a missão da escola em formar a inteligência e o caráter de seus alunos. A inteligência estava associada diretamente ao conceito teixeiriano de educação:

Educação é, com efeito, o nome que recebe a serie de phenomenos decorrentes do aparecimento da intelligencia no universo. E intelligencia é a qualidade que assumem certas acções e reacções de se vêrem a si mesmas, acompanhando a propria história ou processo, percebendo os seus termos e relações e tornando-se, deste modo, capazes de reproduzilo-s em novas combinações, para novos

ou idênticos resultados. (TEIXEIRA, 1933a, p. 101).

Aqui aparecem as preocupações de Teixeira com a dimensão racional do processo educacional, a valorização da razão em detrimento de outros aspectos da subjetividade. Quanto à atenção ao caráter, em sentido amplo, consiste em combater comportamentos considerados desviantes, porque não modernos:

O educador moderno não acredita que o pensamento ou a acção se gerem no *vacuo*, ou que a criança não precise de ser guiada e orientada no processo do seu crescimento mental e social. Si o proprio crescimento físico, o mais automatico delles, precisa de ser observado, corrigido e acompanhado, o que não diremos do seu crescimento mental e social, onde as possibilidades de desvios, de paradas e de erros são mil vezes maiores? (TEIXEIRA, 1933a, p. 16).

Para Teixeira, diante dos emergentes fenômenos modernos que afetavam a sociedade brasileira dos anos 1930, essa necessidade de acompanhamento, “correção” e, conseqüente, “aperfeiçoamento” do caráter, torna-se uma tarefa urgente para a escola. É na condição de contemporâneo desses fenômenos que ele deixa suas impressões:

O que se dá [...] nas sociedades ainda em transição, como a nossa, é que começam a aparecer muitas vezes os factores de progresso antes dos homens estarem preparados para elles, resultando dahi uma *transformação* das funções da escola, que não poderá ser apenas a perpetuadora dos costumes, hábitos e idéas da sociedade, mas terá de ser também a *renovadora, consolidadora e rectificadora*

dos costumes, hábitos e idéias, que se vão introduzindo na sociedade pela implantação de novos meios de trabalho e novas formas de civilização. (TEIXEIRA, 1932, p. 312, grifo do autor).

Mas que aspectos são esses que a escola deveria “aperfeiçoar” e “corrigir”, tendo em vista a “elevação” física, moral, social, econômica e cultural da população? Ele responde afirmando que não era possível dizer antecipadamente o que representava em termos: “[...] de correções, de ajustamentos e regularização do processo social, o aproveitamento inteligente da escola para esse fim, seu verdadeiro fim”. (TEIXEIRA, 1933a, p. 117). Havia aí um notório silêncio sobre as “correções culturais” envolvidas nesse processo de “aperfeiçoamento”. Aqui o historiador fica diante não de um enigma propriamente dito, mas de um segredo. Cabia buscar as pistas para desvendá-lo.

Explícito mesmo era que a necessidade de preparação do homem brasileiro para ingressar no emergente mundo moderno urbano-industrial operava uma mudança profunda no papel formativo da escola. Até o início da década de 1930, as escolas tinham sido, na visão de Teixeira (1934c, p. 19),

[...] casas de saber literário. Preparavam homens de cultura, que se iam dedicar aos trabalhos de especulação e de imaginação, preocupados em formular os sentimentos, as aspirações e os pensamentos de uma época ou de uma civilização. As escolas formavam o quadro intelectual da nação, o quadro dos cultores e divulgadores do saber humano: professores, escritores, poetas e filósofos.

Para ele, essa escola devotada às letras representava uma sociedade em vias de extinção, uma sociedade não moderna, que, por

isso, devia ser transformada. Reestruturada em seus objetivos, a escola passa a ter a função de preparar os alunos mediante a “[...] aquisição de conhecimentos e praticas de natureza technica, para os diversissimos typos de trabalho [...]” (TEIXEIRA, 1934c, p. 19) da sociedade da época.

Como foi então para Dalila a experiência de estudar numa escola em que a educação passava por mudanças tão profundas? Talvez a resposta pudesse ser adiantada se apenas a base naturalista do projeto escolanovista fosse considerada. Com base nela, a escola deveria respeitar e contribuir para o “desenvolvimento” do aluno, respeitando suas “vocações” e potencializando suas “capacidades”.

O professor seria apenas o “jardineiro” que faz tudo para que a “planta” se desenvolva com o máximo de liberdade. Portanto, a aprendiz de poetiza e/ou escritora encontraria, em princípio, as condições ideais para se “desenvolver”. Mas a questão é que essa base naturalista, na “máquina de mundo” teixeiriana, se articula a outra, de natureza social, cujo peso parece ameaçar, numa linguagem simmeliana, as “forças anímicas” da primeira. O peso da base social pode ser verificado, por exemplo, na obsessão da escola em tentar descobrir o mais cedo possível a “tendência profissional” do aluno, de modo que os professores deveriam se socorrer de testes vocacionais, observações e jogos. Alguns alunos do 4º Ano, da Escola Estados Unidos, com faixa etária entre 10 e 11 anos, dão respostas curiosas a esses testes vocacionais:³⁶

Por enquanto estou pequena mais tenho fé em Deus, que quando acabar o 5º ano irei para aprendiz, de datilogra[fa]. Gosto muito de aprender datilogra[fa]. Mas não posso por que estou no 4º ano. Tenho vontade de estudar muito para entrar no officio. Gosto de

³⁶ Realizados, em 1934, na Escola Estados Unidos, envolvendo alunos de 4º e 5º anos primários.

trabalha[r]. Quem trabalha Deus ajuda, quem não trabalha Deus castiga (Nadir Carvalho, 1934).

Ainda é muito sedo para pênçar o quero ser. Mais tarde pençarei o que quero ser e porque (Ermantina Barbosa, 1934).

Ainda não sei o que quero ser, primeiro vou estudar depois verei o que devo ser (Haroldo Zedrichi, 1934).

Ainda não pencei poiz é muito sedo. Porque ainda pretendo acabar os meus estudos e despos [depois] pensarei (Dina Bastos Coelho, 1934).

No caso de Dalila, ela já tinha revelado, espontaneamente, sua “vocação”; nenhum esforço a escola precisava fazer para descobrir para onde apontavam suas “forças anímicas”. A questão era outra, era saber se tinha lugar para ela nesse experimento escolanovista, pautada na ideia de “moral científica”, de crescimento em inteligência, de aprendizagem socialmente útil, de “escola profissional”, tudo isso voltado para atender às demandas do mundo urbano-industrial. Saber como ela reagiu ao complexo e arrojado projeto de reinvenção do homem brasileiro é o que se pretende explorar nos capítulos vindouros. Seu diário parece revelar, com maior profundidade, o que estava de certo modo ainda “escondido” ou “oculto” nesse projeto de formação escolanovista do indivíduo moderno. Mas, para “revelar”, por assim dizer, esses “segredos”, é preciso enfrentar seu enigmático diário.

UMA ESCRITA MELANCÓLICA DE RESISTÊNCIA

Já se sabia que não era mais possível contar com Dalila para conhecer um pouco mais sobre a história de seu diário. A cópia existente na Biblioteca Nacional é o que restou do manuscrito original. O que aconteceu de fato com seu diário? Teria simplesmente desaparecido junto com os arquivos da Escola Manoel Bomfim?³⁷ Ou foi simplesmente descartado por sua autora? O sumiço do manuscrito já constitui um importante aspecto a ser levado em conta em sua interpretação.

Para Cunha (2009), os diários representam um material especial, porque teria resistido ao tempo, escapado, por assim dizer, ao fogo e ao lixo. Ela chega a afirmar, citando Alberca (1997), que descartá-los é uma prática majoritária. Mas, claro, há os casos em que a vontade de escrever e conservar “[...] pode ser proporcional ao desejo de mostrar-se para a posteridade, de preservar-se do esquecimento pela escrita”. (CUNHA, 2009, p. 272). Lejeune (2008a,b,c) também se refere a essa função de memória do diário; trata-se de

Fixar o tempo: construir para si uma memória de papel, criar arquivos do vivido, acumular vestígios, conjurar o esquecimento, dar à vida a consciência e a continuidade que lhe faltam... (LEJEUNE, 2008a, p. 277).

Escreve-se para si mesmo, afirma ele, para reencontrar, quem sabe um dia, a própria memória. Dalila também tinha essa intenção:

³⁷ Como já foi informado, a Escola Manoel Bomfim funcionou até 1942, quando foi fechada e seus arquivos transferidos para a Escola Municipal Barão de Itacurussá.

Mais tarde, será uma reliquia e me trará a mais grata das recordações... e com lagrimas de saudades talvez assinala algumas paginas (17/17/1933).

Mas esse gesto conservacionista, conforme Lejeune (2008a), esbarra na necessidade de fazer o passado “evoluir”. É como se a memória conservada pelo diário, ao ser posteriormente avaliada, gerasse um desejo oposto ao de sua preservação. “É por isso, aliás, que tantos diários acabam na lata do lixo”. (LEJEUNE, 2008a, p. 284). De fato, o diário pode guardar um segredo que se deseja ocultar para sempre, pode suscitar uma lembrança negativa, ou, quem sabe, representar uma identidade que se tornou indesejada. Tudo isso pode contribuir para seu abandono. Se de fato foi a própria Dalila quem deu fim ao seu diário, uma dessas situações anteriores pode ter contribuído para tanto. Deixando, por ora, as razões do seu paradeiro, resta especular sobre seu formato e o processo de sua construção.

Fazer um diário, como afirma Lejeune, é algo aparentemente simples: no papel ou no computador escreve-se a data e o que se está fazendo, sentindo, pensando. Nem a forma nem o conteúdo são obrigatórios. Trata-se de uma atividade discreta, passageira e irregular. “Começamos, largamos, reencontramos o diário...”. (LEJEUNE, 2008c, p. 257). São pouquíssimas as pessoas que se comprometem em escrever um diário por um tempo prolongado. Geralmente se mantém um diário num processo de crise, num determinado período da vida ou durante uma viagem. Na maior parte das vezes, ele “[...] segue um tema, um episódio, um só fio de existência”. (LEJEUNE, 2008c, p. 257). No caso de Dalila, tratava-se de uma escrita cujo tema era a sua vida escolar.

Seu diário narra um riquíssimo e complexo cotidiano escolar vivido na Escola Manoel Bomfim: as relações com os colegas, com as

professoras e a diretora; o “namoro”; a festa de São João; a participação no clube literário; a dança; o futebol; a música; a chegada do rádio na escola; a ida ao museu e ao teatro; suas atividades bem sucedidas no Laboratório de Linguagem, e não tanto no de Matemática etc.

Ela escreve sobre seu cotidiano escolar num intervalo de tempo entre 23/05/1933 e 30/05/1934. Quanto ao ritmo da escrita, ela mantém certa regularidade no intervalo entre 23/05/1933 e 29/08/1933, quando a escrita é interrompida, para ser retomada e finalizada numa mesma entrada: 30 de maio de 1934. Mas quando ela escreve essa última entrada, a única do ano de 1934, ela já está fora da escola. Isso significa que a narração do cotidiano escolar se refere basicamente ao ano 1933, geralmente escrevendo de segunda a sábado, com exceção da quinta, dia em que várias professoras das escolas experimentais faziam cursos organizados pela prefeitura.

Ao escrever as entradas, Dalila coloca sempre a data e do lado, às vezes, o dia da semana. Algumas entradas abarcam mais de uma página, dada a extensão do conteúdo; outras, não chegam a atingir meia página. É no quarto da sua casa que na maioria das vezes ela lê e escreve seu diário. Circunstancialmente, também usava outro lugar da casa, como o quarto de passar ferro em roupa. O importante era ter uma certa privacidade. E se Dalila estivesse na escola, e fosse por uma boa causa, como, por exemplo, copiar para seu diário as palavras “ditas” por uma colega, dava-se um jeito de ficar sozinha:

Perdi todos os papeis que R³⁸... escreveu! Mas quando D.D... chegou entregou-os a R... Fiquei pasmada! Como eles foram parar nas mãos de D.D... eu não sei. E R... não quer dar. Mas no club literario, num momento em que ela estava distraida, puxei-lhe das mãos. Ela ficou muito aborrecida e tomou todos os meus diarios, dizendo que só me tornava a dar, quando eu lhe desse os papeis.

³⁸ “R.” era sua melhor amiga, apesar dos conflitos que tinha com ela.

Fiquei tão aborrecida, que comecei a chorar como uma boba. L... então disse que eu copiasse tudo o que tinha nos papéis e depois entregasse a R... sem ela saber que eu os tinha copiado. Achei boa idéia e fui me meter num barracão que tem no quintal e comecei a copiar. Estava chovendo e eu me molhei toda. Resolvi então sair do barracão, para ficar em baixo de uma arvore, pois estava com medo de ficar lá (23/8/1933).

Dalila fala de papéis que foram perdidos e em seguida encontrados na mão da professora Dulce. E foi para o quintal da escola tentar copiá-los. Mas que papéis são esses? O que têm a ver a professora e a colega com eles? Ela copiava essas folhas para o seu diário? Responder a essas perguntas significa tentar desvendar o intrincado processo de produção de seu diário.

Para Lejeune (2008c, p. 260), o diário é, geralmente, um manuscrito produzido

[...] com tudo que a grafia tem de individualizante. É um vestígio com suporte próprio: cadernos recebidos de presente ou escolhidos, folhas soltas furtadas ao uso escolar. Às vezes, o vestígio escrito vem acompanhado de outros vestígios, flores, objetos, sinais diversos arrancados à vida quotidiana e transformados em relíquias, ou desenhos e grafismos.

Dalila também tinha um caderno manuscrito, e em diversos momentos se refere a ele. Mas quase nada se pode afirmar sobre os vestígios contidos nele, seja a forma da caligrafia, o tipo de caderno usado, se portava relíquias ou tinha desenhos, imagens etc. Ela se refere tanto ao caderno como a folhas soltas. Esses são os dois tipos de suporte do diário, segundo Lejeune (2008b). Na verdade, o autor se reporta a esses suportes como “[...] duas escolas: eu sou

‘folhas soltas’, pertencem a uma minoria. Mais ou menos 90% dos diários são ‘caderno’” (LEJEUNE, 2008b, p. 292).

Pode-se afirmar que Dalila pertence às “duas escolas”: usa tanto as folhas avulsas como o caderno. Muitas vezes é até difícil saber se ela está se referindo ao caderno ou às folhas, já que ambos levam o mesmo nome. De todo modo, o contexto ajuda na distinção.

Uma prática institucionalizada

Para compreender o sentido da utilização desses dois suportes da escrita, é preciso considerar que o diário era uma prática institucionalizada na Escola Manoel Bomfim, pelo menos para um determinado grupo de alunas, do qual fazia parte Dalila. Isso fica fartamente evidenciado no diário. Ao narrar, por exemplo, uma situação envolvendo o diário, em que teria ficado aborrecida com a professora Dulce, ela escreve

D.D... abriu os cadernos de diários de todas as alunas, menos o meu que ficou de lado (12/07/1933).

Trata-se de uma importante pista para entender que se tratava de uma prática coletiva e feminina. E um detalhe, revelado ao fim de uma conversa que teve com a professora Dulce, na rua, parece esclarecer a preocupação da escola em ensinar as alunas a fazerem o diário:

[...] No meio da conversa, D.D... disse que estava preparando uma surpresa para nossos diários. Que será? estou bem curiosa!... Conversamos tanto!... A mãe da A... disse que sempre achou a vida boa, aconteça o que acontecer, que acha bom e se conforma. Achei isso uma boa coisa. Serei também assim de hoje em diante. Tudo bom!... E ficamos nessa conversa uma meia hora. Depois voltamos para casa. D.D...disse também que eu podia mandar imprimir meus diários (12/08/1933).

O que quer dizer “mandar imprimir” nesse contexto? Cheguei a pensar que a escola fazia a cópia dos diários para efeito de arquivamento, mas, com o decorrer da pesquisa, acabei abandonado essa hipótese. Uma consulta a dicionários antigos indica que imprimir, nesse momento, significava “gravar”. O verbo “mandar” sugere que essa gravação era feita por um terceiro. Tudo indica que a impressão a que se refere Dalila diz respeito à gravação da “imagem” da página de um diário numa folha em branco. Ela servia de rascunho e faz todo sentido pensar assim, quando se observa o que escreve Dalila numa situação de conflito com sua colega R.:

Quería passar uns diários a limpo, e por isso, fui obrigada a me sentar na mesma mesa que R... pois o tinteiro estava lá. Sentei-me e puz-me a escrever, COMO SI ESTIVESSE sosinha. De repente a R... disse bem alto: “hipocritas, fingidas”, e logo após, soltou uma formidável gargalhada. Ah! como fiquei naquele momento, não posso agora descrever. Pulei da cadeira como uma louca e bem que tive vontade de dizer-lhe umas palavras um pouco desagradáveis, mas achei prudente me calar. Cheguei a ficar tonta de raiva. Fui para a sala de linguagem (estava vasia), encostei-me na estante e se aquele tinteiro que estava sobre a mesa, não fosse de D.D... já estaria quebradinho no chão. Eu não pude mais voltar para escrever (09/08/1933, grifo no original).

Na verdade, passar diário a limpo era uma atividade de rotina para as alunas. O procedimento envolvido em sua produção, que aos poucos foi ficando claro, pode ser resumido mais ou menos assim: a aluna produz a entrada em forma de rascunho (folha avulsa), que é entregue à professora Dulce para ler e devolver com as correções necessárias;³⁹ retorna para a aluna, que passa a limpo no caderno de diários; a professora, por sua vez, solicita, periodicamente, o

³⁹ Em princípio, a leitura é feita com o objetivo de sugerir correções gramaticais. Às vezes, Dulce coloca pequenas observações nos rascunhos.

caderno para ler e inserir conselhos, que depois eram lidos pela aluna. Por essa descrição, era como se apenas a professora Dulce, de Linguagem, tivesse acesso ao diário, mas na prática as coisas funcionavam um pouco diferente, então, uma certa decepção de Dalila com a solicitação de Samartino, diretora da escola:

Depois de uma conversa que D.D... teve com D. S..., esta foi pedir para ler meus diários. Fiquei desapontada, pois, por esta, eu não esperava. Entreguei aqueles que eu já havia passado a limpo, porem, prometendo mostrar no dia seguinte as outras, que ainda estavam no rascunho (30/05/1933).

Tudo indica que no contrato didático estabelecido em torno do diário, como uma prática pedagógica do Laboratório de Linguagem, apenas a professora Dulce teria acesso ao diário, daí a surpresa de Dalila com aquela solicitação. A palavra “diário” aparece na entrada no plural porque ela se refere ao conjunto das folhas (entradas) que já tinham sido passadas a limpo para o caderno. Ou seja, nesse contexto, “meus diários” quer dizer “meu caderno”. Dalila, por sua vez, fica “surpresa” com a reação da diretora diante da leitura de seu diário:

Nunca pensei que meus diários fossem agradar tanto assim a D.S..., para ela mostrar a D.A... (inspetora da escola) e esta querer leva-los para o Diretor de Instrução!!!... (10/06/1933).

Mais uma vez, pessoas “estranhas” acabaram lendo ou tomando conhecimento do diário. No caso da inspetora “D.A.”, trata-se, como procurei argumentar, de Alba Canizares Nascimento, que teria visto ou lido alguma coisa do diário. Se ele chegou de fato às mãos do diretor de instrução não se sabe, mas não há dúvida de que se trata de Anísio Teixeira. Curiosamente, Dalila não demonstra, dessa vez, aborrecimento como na situação anterior. Parece que nesse caso

falou mais forte sua condição de “escritora”, ao constatar que sua “obra” havia agradado alguns “leitores”.

Os conselhos a uma vida “intensamente vivida”

Importa registrar, disso tudo, que o diário não era um assunto isolado, que apenas interessava à sua autora; pelo contrário, ele era uma prática, como já foi frisado, programada e pensada pela escola. Refletir sobre os sentidos disputados em torno dessa prática de escrita foi o caminho aqui escolhido para discutir os objetivos da Escola Manoel Bomfim e a reação de Dalila a eles. E a dica para construir um caminho de exploração é a própria Dalila quem fornece, ao afirmar que, além de resumos de sua vida escolar, seu diário contém, ainda, [...] *conselhos de D.D... que evocam episódios intensamente vividos* (17/07/1933).

São esses conselhos sobre “episódios intensamente vividos” por ela que serviram de base para organizar o roteiro de exploração do diário. Ou seja, ao invés de sair explorando aleatoriamente ou elencar um conjunto de temas, escolhi seguir a dica da própria Dalila para estruturar a discussão do diário. A principal vantagem dessa estratégia foi permitir saber de um modo mais direto o que de fato Dalila havia vivido intensamente na escola. Além disso, ela dava conta de explorar as principais tensões que marcam a disputa de sentido em torno da escrita do diário.

Geralmente, os conselhos partem de Dulce, mas também é possível encontrar alguns de Samartino, e por isso esses também foram incluídos no roteiro de exploração. Esses conselhos giram em torno de quatro tópicos basicamente: os conflitos com a professora de Matemática; as dificuldades para lidar com a metodologia de ensino do Plano Dalton; as questões de comportamento; e seu estado emocional.

Para saber os significados desses conselhos para Dalila, basta ler o que ela escreve na entrada do dia 21/06/1933:

Estou aflita por saber o que D.D... vai escrever no meu caderno, pois ela disse que eu deixasse uma página em branco. Sou capaz de lhe deixar todo o caderno, porque aprecio muito seus conselhos. Quando li o que ela escreveu nos meus diários anteriores, fiquei estupefata!!... Como poderia ela adivinhar tanta coisa de mim!!!

Fica claro que os “conselhos” de Dulce eram bastante valorizados. Chama a atenção que mesmo o diário estando na mão da professora, nada impedia que Dalila continuasse escrevendo as entradas avulsas. Geralmente, os “conselhos” eram inseridos no caderno. Mas a ideia de inserção aqui tem mais de um sentido. Quando havia espaço para escrever, uma página em branco, como disse Dalila, não havia problema para Dulce inserir comentários. Mas quando não existia esse espaço em determinada entrada, que se julgava importante “responder”, como se procedia? Ela escrevia nas margens da folha, ou preferia, para não borrar o diário, deixá-los em folhas soltas? Parece que a segunda hipótese é a mais provável. Já quando os conselhos eram inseridos no rascunho corrigido, o que também podia ocorrer (embora na maioria dos casos fossem menos densos quando comparado ao caderno), simplesmente Dalila os transcrevia para o caderno sem maiores dificuldades.

Qual é a questão aqui? É que Dalila se refere, às vezes, a conselhos cujos conteúdos não aparecem no diário. Não se sabe a razão disso exatamente: se porque ela perde os papéis avulsos (e isso acontecia), se esquece de copiar, ou se simplesmente a professora orienta a não transcrevê-lo. Nos casos em que falta o comentário, é preciso um pouco mais de esforço de interpretação para saber a que tipo de situação a professora se refere.

O primeiro comentário inserido por Dulce no diário aparece na entrada do dia 29/05/1933, e se refere a uma conversa que Dalila teve com a diretora da escola:

Depois do [que] houve, D.S. deve me julgar uma menina de maus modos e mal educada. Na verdade sou um pouco indisciplinada, (acho muito natural para uma escolar) mas não mal educada. Enquanto não se dissipar essa impressão continuo a pensar que a unica soluçao é a de sair da Escola.

D.D... leu e acrescentou:

Vou ser indiscreta: Quando sua diretora acabou a conversa que teve em particular com você, estava comovida. Ouí dela essas palavras: “Gosto tanto de D...Fui obrigada a falar com certa aspereza com ela porque soube que desrespeitou a L...[professora de Matemática] mas ela é bem briosa, respondeu-me como devia, estou satisfeita”. Depois disso, tranquilizei-me um pouco (29/05/1933).

As palavras de Dalila, bem como o comentário de Dulce, parecem ficar mais claros quando se recua algumas páginas e lê-se o que estava escrito na entrada do dia 24/05/1933, a segunda do diário. Em tom de desabafo e arriscando alguma performance literária, ela narra:

[...] depois da sessão literaria, houve entrega das fichas e tambem opinião das professoras, sobre cada aluno. O que D. L⁴⁰... falou de R... foi tão cruel e injusto que esta não se conteve e caiu em copioso pranto e eu, gostando imensamente dela, tambem compartilhei de sua magua. Penso que D.L... não gosta de mim e, chegando a minha vês, ela começou a dizer que eu tambem lhe havia respondido com macreação, num dia de prova, (cousa que garanto que não fiz). Acho que ela me julga mal educada e má. Fiquei tão triste com isto, mas tanto!!... que, para falar com franqueza, cheguei a amaldiçoar a hora em que puz os pés pela primeira vês nesta Escola, e tive uma imensa vontade de sair da Escola, não só por isso, mas tambem porque D.L apesar de ter feito uma grande injustiça comigo, foi contar a D. S...⁴¹ o que se passára no dia da prova, que com certeza acreditou, e agora, ao meu parecer, deve estar fazendo um mau juizo de mim, horrivel, e isto não me deixa

⁴⁰ Professora de Matemática.

⁴¹ Samartino, diretora da escola.

socegada um só minuto, quer na escola, quer em casa, ou em qualquer parte em que eu estiver. D.L... é a unica que tem queixa de mim, pois julgo que as outras professoras, todas, não têm razão alguma para deixarem de me estimar (24/05/1933).

Tudo indica que a conversa que a diretora teve com Dalila se refere a essa situação descrita acima e ao que ocorre no dia da prova de Matemática.⁴² Além da solidariedade em relação à amiga, diante de uma suposta injustiça da professora, o que mais chama atenção é o receio de que os outros tivessem dela uma representação moralmente negativa. Na verdade, a preocupação é evitar que sua “imagem” de aluna educada fosse abalada por esse episódio. Não demorou tanto tempo para que Dalila de certo modo revisse sua visão sobre a professora “L.”, apesar de alimentar algum resto de pensamento mais extremista de sair da escola:

Resolvi ir á classe de Matematica, e verifiquei que D. L... não é tão injusta como eu pensava. A principio recebeu-me tão severamente que cheguei a ficar com medo. Com muito delicadeza pedi que ela corrigisse meu caderno de exercicios e pouco a pouco D. L... foi ficando mais branda. Eu, vendo-a assim calma, saí da sala, afim de aconselhar a R...para que ela fosse a sala de Matematica, pois, D. L... já não estava tão zangada; disse tambem que se ela não fosse, não poderia fazer boas provas. Ela respondeu-me que não precisava ir, porque M.L. já havia ido e lhe ensinara tudo. Vendo que era devalde insistir, voltei meio triste com o proposito da R... Estou mais tranquila, mas ainda assim preocupa-me um desejozinho de sair da Escola (25/05/1933).

De qualquer forma, a conversa com a diretora e as palavras de Dulce a deixaram mais tranquila. Mas os conflitos com a professora de Matemática não pararam por aí, eles renderam ainda muitas páginas escritas e novos conselhos.

⁴² Tudo indica que quando o diário começou a ser escrito o fato já tinha ocorrido, daí o seu não registro.

Dulce, porém, não fazia intervenção no diário motivada apenas pelo que era narrado por Dalila. No caso a seguir, por exemplo, seu conselho tinha a ver com a observação sobre o comportamento de Dalila na escola:

Palavras de D.D...: É preciso que na Escola, sejas da Escola, sem grandes abstrações. O que talvez pense que é amor, ainda não é amor. Ele virá belo e empolgante quando for tempo. Estuda e trabalha (13/6/1933).

Dalila reage com aparente surpresa:

Agora é que fiquei mesmo abstrata de fato. Porque será que D.D... disse isto? Terá ela desconfiado de alguma cousa? Creio que sim!!!... Mas, que eu me lembre, nada fiz para que ela desconfiasse. Mas... G[u]ardarei suas palavras e seguirei seus conselhos... ela tem toda razão (13/6/1933).

Na verdade, o conselho estava subentendido, caberia segui-lo. Alguns dias depois, antes da realização da festa de São João, ela diz estar aliviada e ansiosa ao mesmo tempo porque Dulce tinha finalmente levado o diário para ler e comentar:

Até que enfim D.D... já levou o meu caderno [de] diário para escrever! Agora espero ansiosa o seu retorno. E enquanto isso, fico imagina[n]do tantas coisas!! mas tantas! ... que parece que eu já o estou lendo, pois prevejo bem tudo o que ela vai escrever! (26/06/1933).

No dia seguinte, mal ouviu a professora Dulce dizer que seu diário estava sobre a mesa do laboratório e saiu

[...] correndo para a sala de linguagem. Apanhei o caderno, imagin[na]do mil coisas. Sentei-me e principiei a leitura que tanto

aguçara a minha curiosidade. Ha tanto tempo que esperava! Li. E quando terminei, estava pasmada! Das mil e uma cousas que imaginei, nem sequer sonhara com o que acabara de ler. Fui para o fim do quintal (pois ha horas em que só nos [s]entimos bem no socego e a sós). Reli repetidas vêses o caderno. Pensei... Meditei bem nas palavras de D.D... e disse: Ela tem toda razão. Hei de me esforçar para seguir seus conselhos. Encontrarei muita dificuldade, eu sei, e só quem estiver nas minhas condições, compreenderá: esquecer uma pessoa que se conhece ha um ano e pouco. E pela qual nos sentimos presa por inexplicavel atração. Mas querer é poder. Reconheço bem que a cabeça deve regular o coração. Eu quero e hei de conseguir (27/6/1933).

O comentário de Dulce não aparece no diário.⁴³ Dalila apenas diz que o leu. De qualquer forma, pela sua reação, nada parecia ter mudado em relação ao conselho anterior. Restou-lhe dizer que seria muito difícil lidar com a situação de ter que obrigar a cabeça a controlar o coração. Para quem lidava com os sentimentos com tanta intensidade, como era seu caso, não devia ser fácil ter que abrir mão de um sentimento, segundo ela, tão arrebatador. No dia seguinte, acontece a festa de São João da escola, que ela faz questão de narrar com grande riqueza de detalhes:

Bandeirinhas, lanternas, flores artificiaes, folhas, etc., enfeitam a nossa escola! Todos esperam ansiosos que chegue a hora de [da] festa (7 horas). Às 6 horas já estavam quasi todos na escola e prontinhos, isto é, fantasiados, com um chapéu de palha grande e cada uma com um nome roceiramente engraçado na aba do mesmo. “Patativa” foi o nome escolhido para mim por D.D... Sete horas! A escola foi aos poucos se enchendo de gente. Nós, alunos, num rebo-liço medonho, corriamos de um lado para outro e mal ouviamos os chamados de D.L... que até estava impaciente, coitada! O primeiro

⁴³ Isso aconteceu também em outra situação. É muito provável que Dulce tenha escrito o comentário em folhas avulsas. Dalila não as transcreveu por algum motivo, talvez tivesse ficado com vergonha de tratar de assunto tão íntimo num diário que não era tão íntimo assim.

numero que representamos foi Martires da fogueira, que na opinião das professoras, foi muito bom. Depois a ciranda das pequenas, casamento na roça e assim por diante. [...] Nos [Nós] dansavamos no terreiro numa animação nunca vista, ao som da banda que tocava nos intervalos. A fogueira ardia em brasa e de vêes em quando soltavam alguns fogos. Nós pintamos o sete com os estudantes e a animação era tal que nem reparamos que não estavam procedendo bem, pois eles estavam impossíveis e aborreceram muito as professoras. Apostaram uma corrida e quem ganhasse teria um bolo como premio. A vencedora fui [eu]. Fiquei tonta, porque quando viram o bolo na minha mão foi um “avança” que Deus me livre!!!

Encerra seu relato, referindo-se a uma despedidazinha:

Foi com a coleguinha M.L... que passei o tempo todo da festa e dançamos muito, procurando conservar sempre os modos e atitudes roceiros. Nessa festa, esqueci muitas cousas que me preocupavam e tudo o que me entristecia. Foi por isto que falei e brinquei muito com uma pessoa que quero esquecer e com quem não devia ter falado. Mas não faz mal, isso foi uma despedidazinha. Às dez e pouco, fizemos a “Marche o falmbeaux”? Terminado vim para casa, mas com uma pena que só Deus sabe! (28/06/1933, grifos no original).

Dalila elabora essa entrada como se estivesse escrevendo um texto literário. Pelo menos até a metade da entrada ela tenta plasmar o “real” com uma linguagem poética. Era preciso esquecer o peso dos conselhos para seguir poetizando a linguagem até o final. Ela se permite dizer que brincou com quem não devia brincar, porém, logo justificou. Mas essa história teria ainda mais um capítulo, até que a professora não precisasse mais se preocupar com novos conselhos. A festa foi na quarta, quinta era folga, na sexta, Dalila descreve o acontecido e para isso precisa elaborar uma longa entrada:

Que eu fui arranjar para fazer hoje! que coragem a minha! Fugir da escola na hora da merenda! Mas que horror! Nunca pensei que

eu fosse capaz de fazer uma coisa dessa. Mas também quando eu vi meu caderno de diários do lado de fora da escola e ainda mais nas mãos de quem não o devia ler, não vi mais nada, parecia que eu tinha enlouquecido e quando pude ponderar sobre o que estava fazendo, achei[-]me na rua, com o meu caderno. Fiquei sem saber como sair do embaraço e o remorso então, começou a me atormentar. Quiz entrar novamente sem ser vista, mas assim que chego ao portão, deparou-se-me D.S... na varanda. Si ela me viu ou me chamou, não sei. Voltei! Perdi toda a coragem de entrar. Desanimei por completo! E, em pé na rua, completamente desorientada, achava-me indigna de tornar á escola, diante do meu vergonhoso ato, já praticado. Pensando no mau exemplo que dei ás minhas colegas, pensei: Não mereço perdão e o mais justo castigo que eu merecia era ser expulsa. Irei para casa, fingindo alguma doença, e não mais voltarei para a escola. Assim pensava quando fui surpreendida por D.D...que me levou para a escola. D.S... então falou comigo, aparentando muita tristeza, e eu fiquei tristissima também. D.D... disse que eu me rebaixei fazendo o que fiz. Mas não, absolutamente, eu acho que seria rebaixamento maior se eu tivesse saído da escola para falar com ele. Mas não foi, eu sai para apanhar meu caderno. Apenas não refleti bem no triste exemplo que dava (30/06/1933).

Uma moça sozinha, na frente da escola, ao lado de um menino, justamente no horário da aula. O ato era grave aos olhos da professora e da diretora, e Dalila sabia disso e não foi à toa que se sentiu bastante envergonhada. Mesmo explicando que foi obrigada a sair da escola para trazer de volta seu diário, ela sabia que a situação em si era moralmente condenável, do ponto de vista da escola.

Seja lá o que Dulce registrou em seu diário, suas palavras reforçaram ainda mais a necessidade de Dalila continuar mostrando arrependimento pelo que aconteceu:

Pelo que D.D... escreveu no meu caderno e pelo que lea[ela] disse, vi que ela pensa que eu gosto desse menino. Mas ela esta muito enganada. E se faço tudo isso é somente po[r] brincadeira, para fazer como as outras. (mas de hoje em diante, tratarei de arranjar

outras brincadeiras que não tragam tão feias consequências). Estou sinceramente arrependida pelo que fiz. Mas confesso que doí sem ponderação, foi estouvadamente que agi. Mas agora já é tarde. O que eu tenho a fazer ainda é mudar de proceder, apagando assim os fatos passados. Estudarei bastante, não[não] mais perderei meu tempo com futilidades. Serei aplicada. Não quero mais aborrecer D.S... nem D.D... e nem professora nenhuma. Porque quando se gosta de alguém (como eu gosto de D.S... e de D.D..., aliás gosto de todas, mas especialmente destas duas) faz-se tudo para agradá-las, portanto!!!.... (30/06/1933).

Ainda muito abalada com a situação, Dalila afirma que todas as vezes que encontrava com Samartino se lembrava do que tinha acontecido e ficava muito triste. Incomodada, ela se culpa:

Revolta-me a minha coragem em praticar um ato tão reprovável e feio, não só para mim como também para a escola. Estou me encorajando para ir pedir desculpas à D.S... (3/07/1933).

Logo abaixo de suas palavras, Dulce escreve:

D.S... compreende e desculpa os arrebatamentos de uma menina de tua idade ainda sem juízo, embora haja se entristecido com o que aconteceu. A maneira única de reconquistares, não a estima porque esta não perdeste, mas a confiança, que também deve te ser muito cara, é proceder corretamente sempre. Ela será a primeira a desejar o ensejo de poder depositar em ti a confiança que teu carácter merece (3/07/1933).

A seriedade das palavras de Dulce reforçava o sentimento de culpa de Dalila. Ela se empenha em se reaproximar da diretora, mas teve que esperar mais alguns dias até recuperar a sua amizade.

Não demorou muito para Dalila se sentir atrasada em relação às atividades escolares, que eram muitas. Além de “diarista”, secretária, monitora ela era colaboradora em diversas atividades. Também se

sentia pressionada a escolher os laboratórios e administrar o tempo de permanência neles. Ela sente muita dificuldade em lidar com todo esse autodirigismo, chegando a pensar em sair da escola.

Na entrada do dia (19/06/1933), ela conta que Samartino passou a auxiliá-la no enfrentamento desses problemas:

D.S... é quem está me ajudando a dividir bem o meu tempo. Estou por isso muito agradecida (19/06/1933).

Essa ajuda fez com que Dalila desistisse da ideia de abandonar a escola, pelo menos momentaneamente. Um atraso em relação à turma podia obrigá-la a frequentar a classe de “ajustamento”. Em determinada entrada, ela a chama de “nosso hospital”, sem um aparente juízo negativo, mas em outra, o que ela deseja mesmo é evita-la:

D.L..., tão indiferente de sempre. Explicou-nos tudo o que pedimos; com toda calma e boa vontade. Entristeci-me quando ela disse que quem não fizesse a prova de matematica muito certa, sabado, que vem, iria para o ajustamento, e não seria recebido na sua sala. Não me conformei em ficar sem ir lá tanto tempo. Fiquei tão triste! (Tal é a certeza que tenho de não fazer boa prova). Mas qual, estudarei bastante, e conseguirei boa prova. Tenho fé em Deus. Ele me ajudará. D.L... é muita boa, (preciso esquecer muita coisa para poder falar assim) ensina muito bem. E de mais a mais, já estou acostumada com ela; ao passo que para a professora de ajustamento, sou uma estranha. Hei de conseguir boa prova, esforçar-me-ei bastante esta semana (22/07/1933).

Ela se mostra apreensiva com a simples possibilidade de passar à condição de “estranha” na classe de “ajustamento”. Ela temia a indiferença. Mas a aproximação com a professora de Matemática não impediu que ela continuasse obtendo notas ruins na “matéria”, tampouco evitou o acontecimento que marcaria profundamente a

sua experiência como aluna da Escola Manoel Bomfim. Os próximos conselhos de Dulce e Samartino tratam justamente desse doloroso episódio para Dalila. Eis a entrada onde ela relata o problema:

Nada de notavel. Não, engano-me. Hoje tive [tive] um desejo imenso de fazer um verso. Não sei de onde me veio esta idéa... Mas fiquei só no desejo. Ah! Quem me dera ser mais do [que] sou! Quem me dera poder descrever todas as emoções que sinto, todas as belezas que me cercam e me fazem vibrar o coração. Queria saber descrever o que estou sentindo neste momento! Pobre de mim anseio por tanta coisa, tenho sonhos tão elevados!...Na hora da merenda, fui á sala de matematica, com o fim de ver qual a observação que D.L... havia feito de mim no seu caderno, (pois ela não me quiz deixar ver). Procurei meu nome e li: “Deficiencia intelectual, trabalhos pouquissimos”. Calculem minha magua? E a expressão “deficiencia intelectual” não mais saiu de minha cabeça. Que desilusão! Antes eu não tivesse ido ver o caderno. Fiquei desanimadissima!! (11/07/1933, grifo no original).

Dalila é econômica nas palavras, como se quisesse tão-somente dar conhecimento do ocorrido a Samartino; arranjou logo um modo de fazer o diário chegar às suas mãos. Enquanto aguarda um retorno, desabafa:

Serei de hoje em diante indiferente para com todos: alunos e professoras. Já que ninguém gosta de mim, ta[m]bem não gostarei de ninguém. Ou por outra, gostarei de todos igualmente, sem ter predileção por ninguém. Acho que perco meu tempo, gostando de alguém. Pois por mais que eu goste e demonstre gostar, nunca sou correspondida. Só as outras alunas, são o enlevo da[s] professoras e eu, nada. [...] Ando tão preocupada com a observação que D.L... fez de mim. Tambem pudera; Peior [pior] não podia ser (12/07/1933).

Na quinta-feira não houve aula, como de costume, e por isso nenhuma entrada foi escrita. No dia seguinte, ela lamenta não ter participado de uma excursão pelas praias do Rio, na companhia de “D.D.” e “D.L.”, e faz menção a uma conversa que teve com Samartino:

Foram tantas alunas que a escola ficou vazia. Como é bom trabalhar com pouca gente, no socego. Por um lado, gostei de não terido [ter ido], pois ficamos na biblioteca com D.D..., conversando, escrevendo, bem socegadas. Os alunos voltaram fazendo alvoroço medonho. Cada qual queria contar primeiro o que havia feito. Estavam todas descabeladas e sem meias. Mostravam-se tão alegres do passeio que deram, que cheguei a ficar com pena de não ter ido. Assim que cheguei á escola, D.S... me entregou o meu caderno de diários e disse para que eu não me afligisse, pois ela gostava muito de mim. E disse-me muitas outras cousas que muito me tranquilizaram (14/07/1933).

Assim que chega à escola, Dalila recebe o diário das mãos de Samartino e permanece na biblioteca com Dulce. Aqui tem uma aparente contradição: como “D.D.” pode ter ficado com ela na Biblioteca e ter ido ao mesmo tempo à excursão junto com “D.L.”? Além da professora Dulce Goulart, especialista em Linguagem, havia a professora Dalila Gonçalves Barboza da Silva, especialista em Ciências Sociais, que, tudo indica, foi acompanhando a colega. A razão de Dalila não ter participado da atividade talvez tenha sido motivada pela presença da professora “L.” na excursão. Mais uma vez, não se sabe o que a diretora falou ou escreveu para Dalila.

Ela inicia a entrada do dia seguinte como se estivesse se dirigindo a Samartino. Ao continuar a leitura, tem-se ideia do grande impacto causado pela observação da professora de Matemática:

“Deficiencia intelectual”! Sim senhor! Que tristeza para mim que arquitetava tantos sonhos bonitos!! Edifiquei certo castelo, um castelo tão lindo, todo branquinho. Castelo invejavel, feito de ilusorias aventuras, castelo sonhado e animado por mim ha tanto tempo. Castelo que era todo o meu encantamento, todo o meu enlevo, todo o meu amor. E depositei esperanças encantadoras! De dia para dia eu aumentava mais um andar, novos sonhos e novas esperanças se superpunham. Queria ver realizado um projeto

lindo!!! Mas um dia... ah! um dia... dia inesquecível! este castelinho que era toda a minha vida, foi destruído a golpes de martelo!! Quem foi que teve essa coragem cruel de golpear meu castelinho, minha única esperança! Uma professora - sim, foi ela mesma, a causadora de tamanha desgraça. Foi-se tudo ao chão e toda a minha alegria e toda a minha esperança deluviaram-se com ele. E agora se eu quiser edificar outro castelo, não poderei, não terá alicerces, pois quem possui “deficiência intelectual”, não realizará nada! É triste, muito triste!!! (15/07/1933, grifo no original).

Ao se socorrer de recursos poéticos, Dalila deixa uma brecha para se pensar o quanto esse episódio envolvendo a professora pode ter tido para ela um significado traumático (KEHL, 2009; SELIGMANN-SILVA, 2005).⁴⁴ Simbolicamente, uma “ferramenta agressiva”, usada geralmente para bater em objetos duros, é utilizada para destruir uma “matéria mole” (BACHELARD, 2008). O resultado dessa combinação desproporcional é a imagem de uma agressividade destrutiva. O castelo vai ao chão e um dilúvio arrasta os sonhos representados por ele.

Ao contrário de outras vezes, como ficará claro mais adiante, Dalila mobiliza suas forças imaginantes, para dar forma não a uma imagem poética propriamente dita, mas, talvez, ao que Benjamin chama de imagem alegórica. Essa suspeita é reforçada pelo caráter de resistência melancólica de sua imaginação, ao associar o acontecimento a agressão e violência. Como está explícito nas teses sobre o conceito de história, mesmo com a vontade já abatida o anjo melancólico ainda consegue reunir forças para reagir e tentar despertar os mortos e juntar os fragmentos que sobraram da destruição (BENJAMIN, 2012).

É esse gesto de resistência, que reúne as ruínas para imobilizar o tempo e eternizar a “*facies hippocratica*” da história, que faz

⁴⁴ Por definição, trauma, segundo Kehl (2009), é um real não simbolizado. Em outras palavras, o trauma pode ser pensado como um acontecimento que desafia e resiste à simbolização, à representação (SELIGMANN-SILVA, 2005).

do melancólico ser também um alegorista (BENJAMIN, 1984). O congelamento da visão catastrófica do anjo faz ver o que a história progressiva tenta disfarçar: as ruínas ignoradas pela tempestade do tempo homogêneo do progresso (OLIVEIRA, 2012). É como se Dalila imitasse também o gesto do alegorista, ao reunir as ruínas do que sobrou para dar a ver a face violenta de determinada prática ou ideário quantificador.

Abaixo, na mesma entrada, escreve Dulce:

D..., seu diário está um primor de franqueza e naturalidade. Tão bom que trazendo-o para corrigir no recreio, não me pude furtar ao prazer de lê-lo para as professoras que não conhecem ainda certas qualidades que eu admiro em você e que constituem uma personalidade encantadora. Quanto à queixa que acabo de ler é descabida. Tudo que digo no caderninho das outras eu já teria dito a você se fosse preciso. As outras precisam ainda do apoio da minha aprovação para chegar ao ponto em que você está. Mas si a sua naturezazinha sensível precisa de meu afeto, aqui estou para satisfaze-la. Não seja tão infantil, D..., como está serevelando [se revelando] agora. Quando se é como você, um espírito superior, não se procede assim, como criança (15/07/1933).

Logo depois, Dalila:

Estou penalizadíssima! perdi o papel que D.D...escreveu a continuação destas palavras acima. Mas não faz mal, ela prometeu-me escrever outra página para mim. Que bom! Gosto tanto de suas palavras. Espero pois, com ansiedade, este dia, que muito me alegrará (15/07/1933).

Como ela perdeu o papel, fica aparentemente sem sentido a primeira parte do comentário. Na verdade, ele se refere à queixa de Dalila, feita na entrada do dia 12/07/1933, sobre uma suposta falta de atenção de Dulce com relação ao seu diário, em comparação ao

das suas colegas. As palavras de Dulce explicitam, mais uma vez, a preocupação com o controle moral do comportamento das meninas. Apesar de não ter ficado registrado, é possível que na sequência ela tenha mencionado o problema que aconteceu com Dalila e ao que esta escreveu a respeito. Não se sabe, porém, se foi mesmo a perda das folhas que a impediu de registrar o restante do comentário. Apesar de tudo, Dalila continuava inconformada:

Ah! D.L...! a senhora não tem coração! Não me conformo! Antes eu não soubesse que possuía “deficiência intelectual”. Porque, possuindo e ignorando, eu poderia continuar satisfeita da vida, a arquitetar planos. (Planos que eu julgava poder realiza-los, com o mesmo sorriso com que os arquitetei). Mas qual, neste mundo, não ha alegria que dure. E D.L... cruelmente os destruiu (17/07/1933, parênteses no original).

Pressionada, quem sabe, pela reação de Dalila, Samartino acaba censurando a conduta da professora, é o que se pode inferir do comentário a seguir:

D.S. parece reprovar a severidade de D.L... e eu já se sabe, fiquei toda contentinha. Mas nem assim me conformei, continuei preocupada com a “deficiência” (18/07/1933).

Dulce, por sua vez, parece ter se importado mais com o problema:

D.D... me entregou meus diários que acabava de corrigir e mandou que eu lesse naquele momento, o que ela havia escrito. (Não era preciso mandar, porque sempre que ela me entrega os diários, passo logo a vista, numa ansiedade unica, afim de ler o que contem). Li e fiquei triste e contente ao mesmo tempo: contente, porque só assim, D.L... poudo saber como me magoou e como fez mal em escrever aquilo. [...] (21/07/1933).

As iniciativas de Dulce e de Samartino podem ter contribuído para uma maior aproximação entre Dalila e a professora “L.”. A julgar pela entrada a seguir, ela tinha conseguido avançar mais em Matemática e a professora “L.” parecia mais aberta à interação:

Até que enfim, já ganhei a 3ª etapa de matematica. Estou radiante! D.L... está tão mudada. Todos nós notamos esta diferença nela. Tem estado alegre e risonha para com todos. Foi tão benevolente para comigo! pois faltavam ainda cinco pontos para completar minha ficha e ela me deu os cinco só por uns 12 problemas que fiz e me deu nova etapa. Estou tão alegre que ninguém pode calcular (24/07/1933).

Ao narrar, no entanto, o sábado de provas da semana seguinte, ela deixa entrever que não fez tão bem assim a avaliação de Matemática. Os testes demoram a chegar,

E quando estes chegaram, foi um reboiço medonho. D.D... distribui-os e nos acalmou, dizendo que eram todos muitos faceis. Xxxxx [rasura] realmente não foram maus, principalmente os de linguagem. A medida que o tempo ia passando, nos [nós] iamso ficando com fome. Até que quando chegou no teste de matematica(devia ser mais ou menos meio dia) já estávamos esfomeados! Tambem estávamos só com o café da manhã! Eu já nem tinha forças para segurar o lapis. Estava desanimada... Ia lendo as questões, mas sem animo algum para resolve-las. Lia e passava adiante, sem fazer o menor esforço, só pensando na hora de almoçar. O Wolfe, coitado, chegava a ver as coisas duas a duas. Em vês de uma folha de papel na sua frente, via duas e assim por diante. Foram pouquissimas as questões que resolvi de matematica, e nem sei se estão certas. Quando D.D... deu por terminada a prova, voltamos para casa, numa pressa louca e ainda tivemos de esperar, que a cozinheira esquentasse o almoço. Tambem almoçamos com um apetite extraordinario! E quando terminei, puz-me a pensar nas batatas que procavelmente [provavelmente] escrefi [escrevi] nesses testes, principalmente em matematica.

Já estou até com vergonha da professora que for corrigir. Que vergonha! (05/08/1933).

Ao tomar conhecimento de que não foi tão bem assim na prova de Matemática, a questão da deficiência intelectual vem à tona, mais uma vez:

Soube pela D.D... que meu teste de linguagem foi muito bom, mas o de matematica, (ah! matematica ())foi um fracasso! E por isso, perdi muitos pontos... Cada vês me convenço mais de que não sirvo para nada! Nada vesês nada. Sou mesmo de todo obtusa. D.L...teve razão em dizer que possuo “deficiencia intelectual”. A principio julgava que não, que D.L... havia dito aquilo só por implicancia, por não gostar de mim. Eu até duvidava um pouco dessa minha “deficiencia intelectual” e quando D.S... disse que eu não possuia acreditei um pouquinho. Mas não. Eu possúo, sim! Já tive provas bastantes disso... Nada eu faço confiando em mim... fico duvidando sempre do resultado! O total de pontos seria 200 e eu tive 94!!!!...94!!!!... Estou tristissima! Cheguei a perder o animo de estudar! Como poderei estudar e me sair bem nos estudos com essa “deficiencia intelectual?” Estou triste, é verdade. Mas lembro-me bem do que D.D... disse... por isso, nada de tristezas e maguas. Guardarei essas tristezas lá no fundo, bem num cantinho do meu coração e avante! Eu ainda tenho que sofrer muito nesta vida! Gozarei enquanto for tempo. Ainda sou muito criança! E tambem... não é só isso!... é que... que... D.D... gosta mais de mim alegre do que triste!!!!... Lá vem romantismo... Foi o gracejo de D.D... ao corrigir este diário (15/08/1933, grifo no original).

Essa é a última entrada onde Dalila menciona mais diretamente esse problema. Muitos fatores podem ter contribuído para que ela tivesse, desde o início, um baixo rendimento em Matemática, e, de alguma forma, ele motivou a professora a colocar aquela observação que tanto lhe causou sofrimento.

A professora sabia que se tratava de uma “observação” que deveria ser mantida em segredo, tanto que ela tentou evitar que Dalila a visse. E quando se examina mais de perto a expressão “deficiência intelectual”, constata-se que se trata muito mais de um termo técnico do que propriamente uma opinião vulgar.

De onde vinha então essa, por assim dizer, pulsão classificatória? Em que medida a professora era estimulada a fazer esse tipo de “adjetivação”? Como já foi visto, o sistema de ensino do Rio tinha um complexo e sofisticado sistema de classificação do aluno, que incluía testes de inteligência. “Deficiência intelectual” não era uma expressão tão estranha assim, pois ela indicava um tipo de quantificação da inteligência. Além disso, enquanto os testes de inteligência não foram aplicados com o máximo de “rigor científico”, de objetividade instrumental, a colaboração do professor foi mais diretamente solicitada; basta ler o que estava escrito nos itens 5, 10 e 11 das instruções para a promoção e classificação dos alunos, para compreender o grau de envolvimento do professor:

5. Emquanto não houver possibilidade de aplicar tests devidamente validos para verificação da capacidade de aprendizagem, essa será verificada pelo professor da classe, de accordo com o aproveitamento do alumnos, mais e menos rapido, e os seus habitos e attitudes para com o trabalho escolar. [...]

10. A *velocidade do aproveitamento* necessaria para se apurar a capacidade de aprendizagem, será julgada pelo professor com as notas V, X e Y, correspondentes aos tres grupos referidos, de accordo com as suas observações e com o tempo decorrido para o alumno obter aquelle aproveitamento.

11. A *aplicação* será julgada pelo professor, de accordo com a sua observação e os seus registros, com a nota de 1 a 4, levando em conta

os hábitos de estudos, o ajustamento á vida escolar e a attitude geral e especial para com o trabalho em classe, do alumno. (TEIXEIRA, 1934a, p.85, grifo do autor).

O item 11 ajuda, inclusive, a entender por que, provavelmente, a professora inseriu o complemento “pouquíssimos trabalhos” logo depois da expressão “deficiência intelectual”. Sobre a relação idade/série, o ponto 12 das instruções expõe o seguinte:

12. A *idade chronologica* do alumno será considerada como indice do seu desenvolvimento social (idade social), bem como de seu ajustamento chronologico ás series, considerando-se normaes as idades de 6^{1/2} a 8 annos para a 1ª serie, 8 a 9 para a 2ª serie, 9 a 10 para a 3ª, 10 a 11 para a 4ª, 11 a 12 para a 5ª. (TEIXEIRA, 1934a, p. 86, grifo do autor).

Deste modo, a professora tinha mais um motivo para qualificar negativamente o desempenho de Dalila, já que ela apresentava um grau de “distorção” na relação idade-série.

Dalila, é verdade, estudou num período em que a classificação do aluno ainda não tinha atingido o grau máximo de sofisticação. Com o passar do tempo, ela foi sendo refinada e fortalecida, dado o aprimoramento das técnicas de medição, quantificação e caracterização psicológica do aluno. Isso pode ser constatado com a instalação da SOHM, a partir de 1934.

Por um lado, se, ao ler o Diário de Dalila, Arthur Ramos reforçou suas críticas aos testes de inteligência, enquanto instrumento de quantificação reducionista para explicar o comportamento “problemático” dos alunos, e se, com base em Teixeira, as escolas experimentais tinham por prática rever procedimentos, suspender julgamentos, por

outro, contudo, é uma ilusão imaginar que houve recuo na mentalidade classificatória. As professoras eram incentivadas de todas as formas a exercitar esse tipo de mentalidade. O caso de Dulce é exemplar. Ela acompanhou de perto o drama de Dalila, e integrou, a partir de 1934, o grupo de pesquisa de Ramos. Nesse mesmo ano, como já foi sublinhado, foi realizado um inquérito vocacional com os alunos das escolas experimentais. Em um desses testes, que é na verdade uma espécie de “redação profissional”, um dos alunos da Escola Manoel Bomfim fez as seguintes considerações sobre a profissão que gostaria de seguir:

Eu quero ser um militar bem estudioso, para poder ser um homem bem instruído e preparado. Porque se eu não estudar, [vírgula inserida por Dulce] não poderei ocupar ainda uma cadeira de valor, que [palavra cortada por Dulce] para não desmoralizar o nome de meu pae que todos conhecem. Todos em casa dizem para eu estudar que é para quando eu crescer [insere “s”] não ter que viver nas costas dos outros, porque é muito feio um homem forte pedindo dinheiro uns [palavra cortada por Dulce] aos outros (1934).⁴⁵

No verso dessa redação, Dulce escreve o seguinte comentário:

O carater dessa creança apresenta muita deformação. São constantes as incorreções na escola. É o único filho entre muitas filhas. A mãe é doente, o pai deposita nêle todas as esperanças. Na escola nós o tratamos com brandura mas não recebemos com agrado as delações e queixas frequentes que traz dos companheiros. Todas as vezes que isso acontece, eu noto que ha uma surda revolta interior. Está habituado a ser ouvido e, nem sempre é, justo nas suas acusações (1934).

É muito difícil compreender o comentário de Dulce se não for levado em consideração que ela integrava a equipe da SOHM. Com

⁴⁵ Provavelmente, 1934, levando em consideração a data de outras redações.

este setor, o aluno passava a ser “analisado” e classificado com base em critérios de tipologia de caráter; ou seja, com o SOHM, a “pulsão” classificatória⁴⁶ apenas agrega mais um critério de caracterização.

Como essas “redações vocacionais” faziam parte de um inquérito, elas não eram devolvidas aos alunos. Corrigidas e comentadas, eram arquivadas.⁴⁷ Mas, no caso de Dalila, esta conseguiu ver o que estava escrito ao lado de seu nome, no caderno de observações da professora. A atitude desta certamente não desencadeou, mas ao menos contribuiu para aprofundar em Dalila algo que também foi alvo dos “conselhos” de Dulce: seu recorrente estado melancólico. Mais uma vez, o conselho tem uma preocupação com a formação do “caráter” de Dalila, no sentido amplo do termo. Apenas para se ter uma ideia do sentido da palavra “caráter”, vale a pena checar os tipos que aparecem na ficha de classificação de um aluno pela SOHM:

CARATER (Face psíquica)

Fachada psíquica aparente:

Sociavel, bom, amável, alegre, bem-humorado, tranquilo, calmo, triste, austero, doce. Insociavel, reservado, grave, bizarro, taciturno, indiferente, tímido, medroso, sensível, susceptível, nervoso, agitado, docil, valente, simplório, irônico, frio, seco, egoísta. Agressivo, “aderente”, calado com explosões súbitas, irascível, bizarria periódicas. Pueril, imaginativo, sonhador, fantasista, mentiroso, teatral, idealista. Orgulhoso, desconfiado, fanfarrão. Barulhento, malvado, perverso (1934-1939,⁴⁸ grifo no original).

⁴⁶ Há uma lista, no arquivo de Ramos, para auxiliar na classificação do caráter dos alunos.

⁴⁷ Por que os demais inquéritos vocacionais sumiram é uma questão em aberto, mas não se pode descartar a intenção de fazer desaparecer os vestígios daquilo que podia adquirir um valor testemunhal.

⁴⁸ Data provável, referente ao período da pesquisa, que durou entre 1934 e 1939.

Embora essa ficha se refira a um momento posterior à escrita do diário, ela fornece uma ideia geral do sentido elástico da palavra “caráter”, na época. Além disso, ela reforça a preocupação exacerbada com o controle da subjetividade do aluno, sobretudo pelo grau de refinamento explicitado na variedade de adjetivos usados na tipificação do caráter.

As intervenções de Dulce sobre o estado melancólico de Dalila não deixam de expressar também uma preocupação com a “face psíquica”, com o “caráter” de sua aluna. Essas intervenções aparecem de maneira mais clara em duas entradas. A fim de compreender melhor o sentido da primeira, vale a pena saber o que escreve Dalila nos dias 27 e 31 de julho. No primeiro caso, saber que Dulce havia escrito bastante coisas no diário de uma colega foi doloroso para Dalila:

L... me mostrou toda contente, seu caderno de diários, dizendo para que eu visse quanta coisa D.D... havia escrito. Li tudo e não me conformei. Fiz o possível para não ligar nem me incomodar. Mas qual! Embora eu já tenha feito o propósito de não me incomodar com essas preferências e ser indiferente para com todos, não me contive e vi que não posso ser assim. Por qualquer coisa, por mais insignificante que seja, sinto-me logo melindrada. Entreguei o caderno a L..., sem dar a perceber minha tristeza, ou por outra, os meus ciúmes e afastei-me pois não pude conter a vontade de chorar; chorei muito e choro todas as vezes que me lembro (27/07/1933).

Ela Segue tentando sensibilizar Dulce e assim provocar uma “resposta”:

Agora por exemplo estou chorando e escrevendo por isso com muita dificuldade. Páro toda hora de escrever para limpar as lágrimas, que saltam dos meus olhos umas atrás das outras... D.D... escreveu quasi todas as paginas do caderno dela. E no meu, só um pagina... Eu acho que mereço tanto quanto as outras. Porque é que elas podem ter o prazer de ter palavras de D.D... nos seus cadernos, escritos por seu proprio punho e eu não tenho.

Garanto que ninguém aprecia tanto seus conselhos como eu, que ninguém se esforça tanto para seguir os seus conselhos, como eu. O que ela escreveu no meu caderno, aqueles conselhos eu os estou cumprindo corretamente. Ficaria tão contente, tão satisfeita, se quando abrisse meu caderno de diários, visse em quase todas as folhas, palavras de D.D..., escritas por seu próprio punho. Não me cansaria de ler. Aquelas pouquíssimas páginas que ela escreveu, são lidas por mim, quase todas as vezes que pego no meu caderno. E fico satisfeita quando penso que cumpro religiosamente os seus conselhos e não foi a custo de pouco sacrifício... (27/07/1933).

Dava prestígio ter um comentário de Dulce no diário. Melhor ainda se fosse extenso. Mas o conselho devia ser seguido, e não apenas lido, devia contribuir para mudar certa conduta ou comportamento, apesar de Dalila reconhecer que nem sempre era fácil seguir as orientações à risca. Ao revelar o estado emocional de sua escrita, suas palavras apelam ainda mais por um retorno de Dulce. Mas o deixar jorrar as emoções não era um ato casual, presente numa ou outra entrada isoladamente. Suas colegas, professoras e diretora sabiam dessa sua sensibilidade “desatada”, presente seja nas palavras ou no comportamento. E para quem almejava ser escritora/poetiza, deixar a sensibilidade vibrar nas palavras era importante. Mas, no contexto no qual estava imersa, agir assim era como remar contra a maré, por isso sua sensibilidade facilmente se transformava em tristeza.

No segundo caso, entrada do dia 31/07, são as dúvidas e o medo em torno da existência do inferno que vão marcar o tom apelativo da escrita de Dalila:

D.D...disse hoje que não há inferno. E isto não mais saiu da minha cabeça. Quando estive no colegio Santa Dorotéa, em Nova Friburgo, e no colegio Santos Anjos, as freiras convenceram-me de que havia inferno. E eu sempre acreditei. Mas hoje D.D... disse que não ha, e que ela acha impossivel haver, pois como é que nós,

sendo criaturas bem inferiores a Deus perdoamos uns aos outros e Deus sendo Deus, não perdôa e castiga com o inferno eterno? Achei que D.D... tem razão. Mas eu estava tão crente que havia inferno... Estou agora nessa indecisão. Temo não acreditando que ha inferno, pecar mortalmente... Tal foi a maneira por que aquelas freiras me amedrontaram com o inferno, que ainda hoje temo ao pensar nisso. Mas pelo que D.D... disse, pri[n]cipio a duvidar, mas continuo a ter medo... Não sei si devo ou não acreditar. Desejaria por isto, uma explicação mais ampla, sobre este assunto (31/7/1933).

O que estava em jogo quando Dulce introduziu esse assunto na aula? Entre tantas respostas possíveis, e levando em consideração as especificidades do contexto, um aspecto pelo menos chama logo a atenção: o tipo de sentimento ou caráter que a crença na existência do inferno podia estimular. À educação progressiva não interessava estimular o medo, menos ainda formar, conseqüentemente, um futuro adulto medroso. A atitude da professora não deixa também de ser uma forma sutil de racionalizar a religião, diminuindo seu poder de influência sobre o sujeito; afinal, o indivíduo moderno é um ser esclarecido, que se apoia nos porquês do espírito metódico/científico e por isso não respeita mais qualquer ordem considerada religiosa ou tradicional (TEIXEIRA, 1933a). Mas esse assunto acabava chamando a atenção para outro aspecto valorizado por Dalila, embora visto com desconfiança pelo ideário educacional de sua escola; o inferno alimenta o medo, e este enquanto tal estimula muito mais a fantasia e a imaginação do que a razão (KEHL, 2007).

Diante de tantos apelos, seja porque seu diário recebia supostamente pouca atenção, seja porque a “aula” sobre o inferno tinha deixado muitas dúvidas e receios, Dulce resolve responder a Dalila:

[...] Você está me inquietando... Por que tanta tristeza por causa de uma professora que gosta tanto de você... Guarda essas lagrimas

para quando ela morrer. Quanto ao que D.D... escreve nos cadernos de suas colegas, não se compara ao que disse e pensa de você. E si é verdade que os meus conselhos são ouvidos e atendidos, vou confessar que gosto muito mais de você alegre e expansiva, sem derramar lagrimas inuteis, excesso de sensibilidade, resultado da permanencia nas Dorotéas ou nos Santos Anjos, onde as crianças constrangidas pela rigidez da disciplina e pela frieza do ambiente se transformam, deixam de ser sinceras, e expansivas para se mostrarem melancolicas e dissimuladas. Felizmente a dissimulação não a atingiu... Já tive provas, D..., de sua sinceridade e da firmeza do seu carater, franco, bonito! Mas, é preciso arrancar esse ciume tolo, esse excesso de sensibilidade, essas lagrimas e essas tristezas descabidas. É para [rasura] uma analise mais profunda desse estado morbido em que a minha querida ciumenta vive imersa, entrega-me o seu caderno, para eu escrever muitas paginas, muitas observações, muitos conselhos...⁴⁹ Aproveitarei a oportunidade para falar metafisicamente do ceu e do inferno das maravilhosas visões do primeiro e dos tormentosos suplicios eternos e sem remissão do segundo, onde diabos medonhos, munidos de tridentes agudos, fustigam as almas perversas que perderam o seu tempo na terra sem praticar o bem, esquecidos de Deus (31/7/1933).

As palavras de Dulce, ao tempo em que tentam consolar e aplacar as dúvidas de Dalila, buscam tensionar certo estado emocional: as “demonstrações de ciúme”, as “lágrimas derramadas inutilmente”, o “excesso de sensibilidade”, a “tristeza descabida”, a “melancolia”. E com as reações de medo e insegurança demonstrados por Dalila diante da “aula” sobre o inferno, o “quadro emocional” traçado por Dulce se ampliava.

Para Dulce, o comportamento de Dalila era consequência direta do tipo de educação tradicional que ela havia recebido. Apesar de simplória e reducionista, essa atitude era de certa forma compreensível, quando se leva em conta o contexto de disputa educacional em jogo, pois condenar a prática pedagógica da escola tradicional era a regra entre os escolanovistas, como já foi explorado.

⁴⁹ O sentido deste parágrafo está meio truncado, talvez por uma falha da cópia.

As críticas de Dulce acabam afetando Dalila, mas a questão era saber se o caminho escolhido para combater a tristeza era o mais “eficaz”; no mínimo, a solução dada por ela pode ter deixado Dulce desconfiada:

Depois que D.D... escreveu no meu caderno que gostava mais de mim alegre do que triste, fiz o proposito de não andar mais triste. Tudo que acontecer, que me faça ficar triste, eu guardo lá no fundo do meu coração, escondo bem, bem e passo adiante, não ligando mais. Tenho andado bem alegre. Estou impossível, agora. Sempre a fazer brincadeiras, a rir, a falar. No recreio pulamos corda. Que beleza! Diverti-me bastante. É tão bom pular corda! Agora, em todos os recreios, eu vou pular (si Deus quizer, si não... paciencia;) [...] Passei um dia bem divertido, hoje. Não me entristeci um só minuto; (isto é, continuo mal com a R...; não falo com ela nem ela comigo). Eu a estimo tanto! mas sei disfarçar esta tristeza, (e muitas outras) só para que D.D... não me visse triste, e goste assim um pouquinho de mim, que gosto muito dela, com todas as forças de minha alma. Sou correspondida desta forma? Não, nem tanto assim; estou querendo demais!... Por que não mereço? Não, nem tanto! Não hei de querer muito porque quem tudo quer, tudo perde. Por isso, um pouquinho basta. E hei de fazer assim todos os dias. De hoje em diante, nada me entristecerá. Si alguma cousa acontecer, não ligarei, não lhe darei minima importancia. Virarei as costas e caminharei sempre, para a frente sem tropeçar nas pedras que provavelmente encontrarei pelos caminhos (11/08/1933).

Nem de longe a alternativa encontrada por Dalila resolvia o problema da tristeza. Se não bastasse, seu esforço lhe facultava a possibilidade de se tornar “impossível”. Havia algo de irônico, de rebelde nas suas palavras. Na mesma entrada, Dulce responde:

Gosto tanto de você, D..., que tudo farei para modificar essa tendencia quasi doentia, á melancolia e á tristeza que, por motivos futeis de ciumes tolos, perturba a paz da sua vida de menina (ou moça?) criando situações imaginarias. Era preciso que eu dissesse a toda hora: Minha D..., eu gosto tanto de você!...Ah! minha

tolinha, modifica esse sentimentalismo de colegio de freiras e creia na minha amizade (11/08/1933).

Pouca diferença existe entre este e o conselho anterior. Ele apenas reforça a intenção de Dulce em não poupar esforços para tentar alterar a condição melancólica de Dalila, evitando que ela ficasse transtornada e inventasse “situações fantasiosas”.

Escrita, melancolia e resistência

Deixando de lado o tom pejorativo e as explicações simplistas, será que Dulce tinha razão em considerar Dalila uma melancólica? Essa pergunta serve apenas de pretexto para levantar indícios, e não para simplesmente estabelecer um “diagnóstico”; por isso, ela deve ser acompanhada de outra ainda mais importante: o que é possível dizer sobre a melancolia de Dalila enquanto sintoma social?

No discurso escolanovista, a melancolia é uma marca do homem “tradicional”, nada tendo a ver com o perfil de indivíduo moderno que se esperava formar; o melancólico ia de encontro à imagem do homem postulado pela Escola Nova: alegre, destemido, forte, objetivo, racional, ativo, empreendedor. Para a sociedade moderna e o novo sistema econômico, a melancolia era um problema, pois significava de certa forma “vadiagem”, parasitismo, passividade, um obstáculo à construção de uma ética do trabalho.

Melancolia é um conceito atribuído a Hipócrates, que a definia como sendo um estado duradouro de tristeza e medo (GINZBURG, 2012). Para o considerado pai da medicina, a melancolia era efeito de um excesso de bílis negra no organismo que acabava intoxicando o cérebro. O corpo, segundo Hipócrates, era regulado por quatro humores: a linfa, o sangue, a bílis negra e a bílis amarela. A cada um desses flui-

dos ou humores correspondia um tipo específico de temperamento: o fleumático (linfa), o sanguíneo (sangue), o melancólico (bílis negra) e o colérico (bílis amarela) (SCLIAR, 2003). Era o excesso de um desses fluidos que fazia predominar esse ou aquele temperamento. No caso da bílis negra, responsável pela melancolia, ela geralmente se acumulava no baço e era considerado um elemento frio e seco (PERES, 2003).

Nessa mesma linha médica, mas preocupado com as formas de tratamento, o médico romano Aulus Cornelius Celsus (25 a.C.- 50 d.C.) sugeria a fototerapia, na prática, o banho de sol, para tentar diminuir os efeitos da doença. Ainda que restrito a um caráter médico, Hipócrates e Celsus deixam algumas pistas para pensar a melancolia daliliana. Uma retomada das entradas anteriores, citadas para discutir a natureza dos conselhos dados por Samartino e Dulce já chama atenção de algo importante: a recorrência das palavras “triste” e “tristeza”. Em quase todas as entradas citadas, pelo menos uma dessas palavras aparece; e, considerando o diário como um todo, elas estão presentes em praticamente metade das páginas; mais importante ainda: a tristeza enquanto estado emocional predomina no diário.

Curiosamente, quando Dalila se refere ao clima, ela prefere os dias quentes, ensolarados, como se ele afetasse também seu estado emocional:

Mas o tempo não estava de acordo comigo. O céu carregado de nuvens escuras ameaçava aguaceiro. Fazia um frio horrível. Estava um dia muito triste e sem graça nenhuma (01/07/1933).

Chove e faz frio. Não suporto um tempo como este (10/07/1933).

Mas ela não enfrentava a melancolia apenas esperando os dias quentes e ensolarados, por assim dizer. Para entender melhor essa

situação, vale a pena recorrer, mais uma vez, à tradição. Para Aristóteles, a melancolia não devia ser reduzida a doença, pois ela podia na verdade representar um estado de espírito (BERLINCK, 2008). Aristóteles defendia que a bÍlis negra variava, ora muito quente, ora muito fria, provocando no organismo do melancólico efeito variado, por isso melhor seria considerá-lo como um temperamento inconstante. Essa inconstância podia atuar de modo a revelar capacidades especiais. A pergunta, aliás, que instaura a reflexão aristotélica sobre melancolia é saber por que todos os homens que se destacavam em filosofia, artes, poesia, política, são também melancólicos (ARISTÓTELES, Teixeira, M. (2005, p. 44, grifo do autor), existiria

[...] um tipo de *melancolia natural*, que devido à ação da bÍlis negra tornaria seu portador genial. A melancolia é colocada como condição de genialidade, responsável por capacidades distintas [...] Assim, a criação e a melancolia ficam associadas: o homem triste é também um homem profundo. Os melancólicos são homens excepcionais por natureza e não por doença, concepção que difere da de Hipócrates.

Deixando de lado a preocupação com a questão da genialidade, da excepcionalidade, Dalila tinha como sonho, como já foi sublinhado aqui diversas vezes, ser uma escritora ou uma poetiza. Se alguma capacidade especial surgia em função de seu estado melancólico, ela a explorava se dedicando, dentro dos limites impostos, ao processo criativo da escrita. Mas esse envolvimento com a escrita parecia ter também um caráter terapêutico. Ela deixa entrever essa possibilidade ao se referir à importância do diário para lhe ajudar a extravasar as emoções, as dúvidas, as angústias. Isso fica evidenciado na entrada do dia 17/07/1933. Vale a pena acompanhar a sequência completa

da entrada, porque as circunstâncias do enunciado também são importantes. Em tom melancólico, ela principia a escrita se referindo à paisagem vista, tudo indica, de sua janela:

Dias ha que são tristes, enfadonhos. Como custam a passar as horas quando o dia está como o de hoje, sem sol, ceu coberto de nuvens cinzentas! Estamos no inverno mas temos tido dias lindos, cheios de luz, que, embora frios, nos dão alegria. Amanhece mais tarde e o sol custa a vencer o nevoeiro e por isso os passaros não o saúdam com seus harmoniosos gorgeios. O dia é muito curto e quando chove muito cedo a noite se alonga. Não suporto o inverno, prefiro mil vêses o verão. Então sim, os dias são mais radiosos e o ceu se torna de um azul turqueza, tão bonito! Amanhece muito cedo, os passarinhos entoam lindos gorgeios, que me alegram e me animam a estudar (17/07/1933).

De vez em quando, Dalila arrisca, ainda que timidamente, é verdade, e ao seu modo, uma conotação mais poética das palavras. O cenário “descrito” era possível ver da janela de seu quarto. Provavelmente era de manhã quando começou a escrever. Como o céu estava acinzentado, ela apela para a lembrança dos dias ensolarados. Da janela de sua casa, próximo à Floresta da Tijuca, ela tinha uma visão especial da natureza: via montanhas, nevoeiro, árvores, tudo isso ao som do canto dos pássaros. É nessa atmosfera, por assim dizer, poética, onde êxtase e melancolia parecem se misturar nas lembranças dos dias ensolarados de inverno, que ela se dirige ao diário, para falar dele:

Como é bom fazer diários! Ele é meu consolo. É a ele que faço todas as minhas queixas. Quando estou triste e relato a causa de minhas tristezas, ele também fica triste e queixoso. É o meu espelho. Quando me acontece qualquer coisa, não fico socegada enquanto não escrevo. Si o motivo é triste, entristeço-me ainda mais, pois meu diário reflete fielmente o meu estado dalma. Assim também as alegrias (coisa rara) ampliam-se e enchem novamente

a minha alma através do diário. Tenho grande predileção por este meu caderno. [...] (17/07/1933).

O diário, para usar as palavras de Lejeune (2008c), é um amigo. O diarista faz dele um confidente, um lugar especial para descarregar as emoções, as frustrações, os pensamentos. É nele que Dalila desabafa, ficando mais leve, quem sabe, para continuar enfrentado seu dia a dia na escola. De fato, a escrita pode assumir um caráter terapêutico, segundo grandes estudiosas da melancolia como Lambotte (2000) e Kristeva (1989). Kristeva (1989, p. 11), por exemplo, chega a afirmar que: “Para aqueles a quem a melancolia devasta, escrever sobre ela só teria sentido se o escrito viesse da melancolia”. Quanto a Lambotte, Carvalho (2012, p. 110) sintetiza bem o pensamento da autora, afirmando que “[...] o melancólico, através da criação artística, apaziguaria a violência dos sentimentos contraditórios, controlando as tensões e instaurando uma “melodia dos acontecimentos”. Nessa perspectiva, o diário se torna ainda mais especial para Dalila, porque além de ser um espaço de experimentação poética, ele o ajudava a lidar com a melancolia.

Em outras palavras, escrever podia ser um ato poético e ao mesmo tempo terapêutico. Daí ser possível compreender em um sentido mais amplo o episódio, cuja lembrança deixava o diário queixoso. Só se tem a dimensão do impacto das palavras da professora, quando se leva em consideração que a “deficiência intelectual” colocava em xeque não apenas seu sonho, mas sua principal arma, talvez, para enfrentar a própria melancolia, a escrita.

Sobre o mal-estar melancólico de Dalila, dentre tantas explicações possíveis, levanta-se aqui a hipótese que ele tem a ver com a sua resistência em aceitar a forma da subjetividade defendida pelo projeto escolanovista. Sendo um pouco mais preciso nas palavras, a melancolia daliliana parece ser uma forma de resistência ao modelo de subjetividade

encampada pelo projeto educacional de sua escola, comprometido com a constituição de um Brasil moderno, nos anos 1930.

Mas aqui é preciso deixar claro que a responsabilidade pela constituição da nova “mentalidade” moderna, no projeto teixeiriano, é uma ação compartilhada entre escola e sociedade. A primeira aprimora, sistematiza, intensifica, organiza o que na segunda já aparece como tendência. Negligenciar essa articulação é abusar do poder da escola, sobretudo porque esta existiria, segundo Teixeira, para atender, e não para tensionar as demandas sociais. A resistência em Dalila se situa nesse cruzamento de forças.

Conceitualmente, resistência tem a ver aqui com as relações de força estabelecidas entre diferentes vontades (BOSI, 2002). Trata-se da “[...] força da vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito. Resistir é opor a força própria à força alheia”. (BOSI, 2002, p. 118). Mas, conforme Bosi, como o conceito de resistência pertence, originalmente, ao domínio da ética, foi necessário um deslocamento dela para o campo da estética, para que fosse possível falar em narrativa de resistência. Muitos pensavam, segundo ele, que a experiência artística não nascia impulsionada pela vontade; ela seria uma força de segundo momento. A arte, nesse caso, estaria preferencialmente ligada às potências do conhecimento, como imaginação, percepção, memória e intuição. Mas essa é uma visão, de acordo com Bosi (2002), pouco dialética entre o que Croce chama de “momentos cognitivos” (intuição, razão) e “momentos práticos” (desejo, vontade). Na chamada “vida real”, conforme Bosi, as coisas eram bem mais complexas, pela intensa relação dialética entre os dois momentos citados. O próprio Croce, de acordo com Bosi, reconheceria em outro momento, que, apesar das diferenças, havia ligações significativas entre esses dois momentos. Assim, nas mais diferentes práticas sociais, razão, intuição, desejo e vontade se articulavam de maneira profunda e complexa (BOSI, 2002).

Nesses termos, de acordo com Bosi (2002), é possível um deslocamento de sentido do campo da ética para o da estética, especialmente quando a narrativa se propõe a explorar uma das forças propulsoras mais importantes da vida em sociedade, qual seja, os valores (BOSI, 2002). “O valor é objeto da intencionalidade da vontade, é a força propulsora das suas ações. O valor está no fim da ação, como seu objetivo; e está no começo dela enquanto é sua motivação”. (BOSI, 2002, p. 120). Assim, onde há resistência existe um conflito de valores. Estes têm, para cada sujeito e de modo mais intenso para o artista uma fisionomia, segundo Bosi.

Os poetas os captam e os exprimem mediante imagens, figuras, timbres de vozes, gestos, formas portadoras de sentimentos que experimentamos em nós ou pressentimos no outro. (BOSI, 2002, p. 120).

No caso dos fragmentos do diário explorados até aqui eles apenas deixam subentendido os valores orientadores da resistência de Dalila ao projeto escolanovista de formação. Espera-se que a reflexão do significado social de sua melancolia, tema do próximo capítulo, possa trazer à tona esses valores. De qualquer forma, importa para esse momento defender que a narrativa daliliana é uma produção conflitada, que tenta, a todo custo, “dobrar”, “envergar”, “torcer” a linguagem, transformando uma escrita de adaptação em uma escrita de resistência. Este gesto já aponta para a necessidade de situar a melancolia no campo social. Por outro lado, como o diário é geralmente associado à escrita privada, refúgio do eu, onde se desabafa livre das pressões sociais, pode-se sobrevalorizar a margem de manobra da resistência daliliana, o que é um equívoco, porque o diário fazia parte de uma prática pedagógica da escola, uma escrita vigiada, e, enquanto tal, tinha uma natureza bifronte, em que as fronteiras entre o público e privado aparecem borradas.

REBELDIA E IMAGINAÇÃO ROMÂNTICA

Segundo Kehl (2009), a melancolia pode ser vista como o indicativo de um mal estar relacionado à forma que a subjetividade assume em uma determinada configuração histórica. Partindo para uma linguagem psicanalítica, ela é, na verdade, um sintoma social, uma forma de mal estar que indica um “[...] desajuste entre alguns membros de uma determinada sociedade e as condições do laço social”. (KEHL, 2009, p. 44).

Esse tipo de abordagem não constitui propriamente uma novidade, pois há toda uma tradição que remonta à Antiguidade e atribui à melancolia significados sociais, tradição com a qual a psicanálise teria rompido, segundo Kehl (2009). Nela, o melancólico é representado como aquele “[...] que perdeu seu lugar junto ao Outro, considerado em sua versão imaginária”. (KEHL, 2009, p. 44). O Outro assumiria diferentes facetas, a depender do contexto cultural:

A mãe e o pai, que introduzem o *infans* na linguagem, constituem as primeiras representações imaginárias do Outro, substituídas após o atravessamento do Édipo por figuras que exercem, no espaço público (exogâmico) alguma forma de autoridade. O professor, o líder político, o monarca, Deus, o parceiro amoroso, são os exemplos mais frequentes das diversas representações daquele a quem o sujeito neurótico dirige a pergunta: o que deseja de mim? (KEHL, 2009, p. 44, grifo do autor).

No caso do mundo pré-moderno, o desafio do melancólico, mergulhado em rumações, dúvidas, arrependimentos, seria o de encontrar a forma mais adequada para tentar descobrir o que o

“Outro” exigia dele. A fim de entender um pouco mais sobre essa relação do melancólico com o campo do “Outro”, vale a pena checar sucintamente como isso ocorria na Antiguidade e na Idade Média, para adentrar no período moderno, que é o que mais interessa aqui.

Por uma certa tradição da Antiguidade, a melancolia como representação iconográfica era simbolizada pela figura de Ajax, um dos grandes heróis da Guerra de Tróia (KEHL, 2009). Sentindo-se injustiçado com o julgamento que deu o direito a Ulisses herdar as armas de Aquiles, Ajax enlouquece e acaba destruindo todo o rebanho destinado a alimentar o povo grego (KURY, 2009). Envergonhado com seu ato e sentindo-se desmoralizado diante das exigências do que era considerado o Bem (a bravura, o autocontrole), Ajax comete suicídio. Visto como efeito da melancolia pelo pensamento antigo, o suicídio “[...] reforçava a ideia de que o melancólico sofreria os efeitos da perda de seu lugar ante os desígnios do Outro”. (KEHL, 2009, p. 65).

Apesar de o contexto histórico ser completamente diferente, e não é a comparação o que se deseja estabelecer aqui, no caso de Dalila, em algumas situações a vergonha parece ter contribuído para que a tornasse ainda mais melancólica. Na primeira vez que isso acontece, Dalila se entristece diante da possibilidade de ter sua imagem negativada junto a Samartino, depois de seu conflito com a professora de Matemática, como foi visto no capítulo anterior.

Em outra situação, o problema é sua imagem pública perante os colegas, já que “D.D.”⁵⁰ teria feito comentários supostamente negativos a seu respeito perante os outros alunos, na sua ausência:

Parece incrível, meu Deus!... Não posso, de maneira alguma, me conformar com estas coisas que me acontecem. D.S...disse que eu

⁵⁰ Não é possível saber se ela se refere a Dulce ou Dalila Gonçalves (professora de Ciências Sociais).

não me incomodasse e nem ligasse a estas pequenas coisas sem importancia alguma, que acontecem. Na hora em que a ouvia, tomei seu conselho. Mas qual, prati[c]a-lo é mais difícil. Estas coisas são pequenas e sem importancia para D.S... que, como esposa, mãe e diretora de uma escola tem maiores preocupações. Tudo é relativo neste mundo! E amim, inexperiente colegial de 14 anos, esses fatos não parecem pequenos aos seus olhos, tomam proporções enormes! Se não, avaliem: D.D...diante dos alunos de algumas professoras no seu laboratorio reprovou meu procedimento. Eu não quero acreditar, não ouvi, contaram-me. Mas como isso me martiriza! Não tenho coragem de deixar escrito neste caderno de diarios que guardarei para toda a minha vida, como uma reliquia, o que se passou comigo. D. L.... vendo-me assim triste e sabendo a razão, deu-me muitos conselhos, que por mais que eu queira, não poderei seguir. Que fazer para esquecer essas idéas teimosas que me encham a cabeça? (17/06/1933).

A mesma preocupação com sua imagem perante o outro também aparece no episódio em que “D.L.” deixa anotado que ela tinha “deficiência intelectual”:

[...] embora ela ache que eu possuia “deficiencia intelectual”, não devia ter escrito, e ainda mais, naquele caderno, sabendo que não só eu como outro qualquer aluno, podia ler (21/07/1933).

Apesar de importante, a vergonha, nesses casos, reforça, ao invés de ser a principal razão de sua melancolia, pois, em Dalila, ela tem motivações menos aparentes e por isso mais complexas de serem identificadas e estudadas.

Se na Antiguidade, o Bem é representado pela bravura e o autocontrole, na Idade Média é Deus quem ocupa o seu lugar. A melancolia, na Idade Média, recebe o nome de acedia ou acídia, e indica um abatimento da vontade. Solitários e submetidos a jejuns prolongados, alguns monges seriam acometidos pela melancolia, o que fazia dela uma doença típica dos mosteiros. Mas se tratava,

na visão da Igreja, de um pecado capital, porque tornava o cristão vulnerável à ação do demônio, desviando-o do encontro com Deus (SCLIAR, 2003). O melancólico era justamente aquele que teria perdido seu lugar junto a Deus. Não há comparação a ser feita com a melancolia daliliana, a não ser o abatimento da vontade, como ela deixa entrever em inúmeras situações. Sentida com o estremecimento de sua relação com Samartino, ela comenta:

Essa minha justa tristeza rouba minha vontade [de] estudar e obriga-me a andar de cara amarrada e a falar, tam[b]em com certa segura, até com minhas queridas coleguinhas, que já reclamaram os meus modos bruscos. Mas o que eu posso fazer se numa batalha travada no meu coração, entre a tristeza e a alegria, a tristeza é mais forte? [...] Assim que cheguei á Escola fui para a sala de linguagem. D.D... mandou que escrevessemos uma mensagem ás crianças do Acre. Mas eu estava tão triste e aborrecida que não tinha idéa nenhuma para escrever. D.D... então mandou que eu fosse dar um passeio pela horta, para depois poder descreve-la. Foi inutil. Dei muitas voltas, mas nada conseguí. Mas eu sei por que ando sem idéas. As palavras de D.S... não me saem da cabeça (30/05/1933).

Mas a “acedia” daliliana, por assim dizer, o abatimento de sua vontade, está longe do tipo de acedia criticada por Benjamin (2012) nas teses sobre o conceito de História, porque em Dalila a melancolia tem um caráter de resistência, como já foi aqui assinalado. Dalila se abate em várias situações, mas se trata de um abatimento que jamais a conduz à passividade e à aceitação da vontade do poder institucional.

A melancolia moderna e o sentimento de perda

Mudando mais uma vez de contexto histórico e adentrando agora já no alvorecer da modernidade, o campo do “Outro”, dominado hegemonicamente pela Igreja, esfacela-se e perde sua

unidade, segundo Kehl (2009). A angústia do melancólico refletiria, nesse contexto, sua incapacidade em restaurar essa unidade desfeita no campo do Outro, em meio a um contexto impactado com os novos saberes, acontecimentos e descobertas (KEHL, 2009).

Para ficar em alguns exemplos, basta citar, com base em Kehl (2009), a Reforma, e, com ela, a individualização da fé, deixando o fiel mais diretamente responsável pela salvação de sua alma; Copérnico, que, com sua teoria, desloca a terra e o homem do centro do universo; outras formas de pensar, para além da representação teológica, que passam a circular com a retomada da cultura greco-romana; instrumentos de medição e observação que ajudam na compreensão mais precisa dos fenômenos da natureza.

Com tantas mudanças, o homem renascentista, segundo Kehl, (2009), sente que perdeu seu lugar perante o Outro, não porque simplesmente pecou, mas porque o campo simbólico se tornou fragmentado e indecifrável para ele. Deslocado de seu lugar original, enquanto centro da criação, ele seria forçado a reinventar seu lugar na ordem universal. Conforme Matos (1999), a melhor representação da melancolia, nesse momento, para diversos autores, é a de Albrecht Dürer, com a gravura “Melancolia I”, de 1514. A figura central nele é um anjo em forma de mulher (quase andrógino), portando grandes asas. Sua cor é acinzentada porque seria a cor da bilis negra. As asas indicariam uma predisposição para viagens imaginárias, apesar de sua postura estática. O cenário ao seu redor simbolizaria o avanço da ciência e seu poder de quantificar o mundo; vários instrumentos de medida aparecem na imagem, incluindo a ampulheta, representando a passagem abstrata do tempo. O semblante do anjo revela, contudo, que nada naquele ambiente parece fazer sentido (MATOS, 1999).

Para Kehl (2009, p. 70, grifo do autor), a figura de Dürer deixa entrever o impasse do melancólico renascentista, que conquistou ou

está prestes a conquistar sua emancipação, sua condição de indivíduo, e, além disso, domina uma gama importante de conhecimentos sobre o mundo, enquanto que o sentido da vida para ele parece, paradoxalmente, ter diminuído:

O melancólico, face às descobertas científicas que propunham uma nova abordagem – racional e investigativa – dos mistérios da natureza, sentiria a *nostalgia da verdade revelada*. A possibilidade, ou pelo menos o desejo, de domínio racional do real teria deixado o homem renascentista diante da perda do sentido metafísico do mundo.

Em razão dessa perda, de um saber que a ciência não consegue restaurar, o sujeito moderno passaria a carregar consigo uma espécie de incerteza quanto ao campo do “Outro”. É a incerteza que faz com que o “Outro” se torne inconsciente, na modernidade (KEHL, 2009). É como se o melancólico moderno sentisse que perdeu algo, apesar de não saber ao certo o que perdeu.

O inconsciente será tomado aqui como algo muito próximo do significado atribuído a ele por Durand (2000). Reportando-se a Lévi-Strauss, Durand (2000) se refere ao inconsciente não como simples refúgio das singularidades individuais, como repositório de uma história absolutamente exclusiva, como quer certa vertente da psicanálise, mas como um armazém de representações simbólicas que a coletividade valoriza. Inconsciente, nesse caso, estaria muito próximo da ideia de imaginário social, enquanto campo simbólico.

A questão que se impõe, a partir daqui, difícil de enfrentar, é tentar “desvendar” o campo simbólico do qual Dalila estaria possivelmente próxima, e com isso adentrar em camadas mais profundas do significado de sua melancolia, enquanto um mal-estar

relacionado à forma da subjetividade moderna que não é outra senão o individualismo com seu complexo conjunto de características.

As raízes românticas do imaginário simbólico daliliano

As primeiras pistas para adentrar no campo simbólico com o qual interage Dalila vêm pela “boca” dos outros e estão, paradoxalmente, carregadas de representação negativa. A primeira pista vem de casa, e não da escola. É sua irmã mais velha quem fornece:

Em conversa com minha irmã mais velha, disse-lhe que tenho muita vontade de fazer versos e que já havia feito duas quadrinhas. Numa referia-me a mãmai e noutra falei sobre..... foi um assunto banal que nem ousou referir. No momento, ela não faz caçoada, ao contrario, animou dizendo que eu fizesse um versinho para lhe mostrar. Mas de noite, quando estavamos todos na sala, ela começou a dizer a outra minha irmã Nenen, (que é muito implicante) que eu era poetiza, romantica, etc., e começaram todos a rir de mim. Fiquei tão amolada [,] tão aborrecida, que perdi toda a animação para fazer versos. E rasguei, piquei bem picadinho as duas quadrinhas que eu havia feito e que já achava uma grande coisa (Tive pena depois que rasguei) (24/08/1933).

O outro assunto “banal” ela não ousa falar, porque tinha, provavelmente, receio não apenas da reação de suas irmãs, mas também da destinatária direta do diário, a professora Dulce. Se, para suas irmãs, fazer poesia é sinônimo de romantismo, para Dulce é o “sentimentalismo” que faz de Dalila uma romântica. Curiosamente, em nenhum dos casos (junto às irmãs e a Dulce) Dalila reage no sentido de se defender dessas representações negativas. Esse silêncio é muito significativo. Assim, quem lê o que ela escreve naquela mesma noite do dia 24/08, em que se aborrece com suas irmãs, passa a compreender o sentido de sua reação. É a porta de entrada para seu rico e complexo imaginário:

Antes de dormir, comecei a ler o livro: Pequena historia da literatura brasileira, por Ronald de Carvalho. Que livro interessante! Fala de Castro Alves, Victor Hugo, (uns poetas e tanto!) e muitos outros que me eram desconhecidos. Diz o que é a poesia, define-a. Que coisa linda! (Tive então naquele momento um desejo imenso de ser poetiza!). Diz que a poesi[a] nasce da boca do povo como a planta do solo; que é ela a grande criadora, sincera e espontanea, que inspira os artistas, anima os guerreiros e dirige os destinos da patria. Quanta poesia bonita tem nesse livro! Quantos poetas! E eu tambem, bem que podia ser uma poetiza!!!.... (24/08/1933).

A poesia romântica, além de atizar sua vontade de ser poeta, é talvez a mais importante fonte de seu inesgotável reservatório simbólico, de seu imaginário romântico. Salta aos olhos o interesse pelo caráter popular da poesia, assim como as menções a Castro Alves e Victor Hugo, simplesmente ícones do Romantismo, no Brasil e na França.

O próprio gesto de escolha e ênfase em determinados capítulos já são por demais significativos. A obra citada por Dalila, “Pequena história da literatura brasileira”, de Ronald de Carvalho, é um livro com cerca de 430 páginas,⁵¹ dividido em quatro partes, perfazendo um total de onze capítulos. O Quadro 3 oferece uma visão geral da obra.

Primeira parte	
Introdução	A Terra. — A Atlântida e as ilhas fabulosas na Antiguidade e na Idade-Média. — O Brasil na época do descobrimento. — O Meio Físico: A Natureza e os Fatores Mesológicos. — Algumas opiniões de escritores estrangeiros sobre o Brasil. — O meio Social: O homem. — A raça.

⁵¹ Essa obra foi publicada, pela primeira vez, em 1919. Tomei como referência a edição mais próxima possível do momento em que se deu a leitura por parte de Dalila. Trabalhei então com a 4ª edição dessa obra, lançada em 1929, já que a 5ª foi editada em 1935, momento posterior à escrita do diário.

Capítulo I	A literatura no Brasil — as escolas literárias e as influências europeias
Capítulo II	A poesia e as lendas populares no Brasil
Período de formação (1500-1750)	
Capítulo III século XVI	— Aspecto geral da sociedade brasileira no século XVI. — Os primeiros povoadores. — Primeiras manifestações literárias. — Anchieta e Bento Teixeira Pinto Jorge de Albuquerque Coelho e a sociedade pernambucana em fins do século XVI. — A Prosopopeia de Bento Teixeira Pinto
Capítulo IV século XVII	O alvorecer do sentimento naturista. — A Escola Baiana. — Gregório de Mattos
Capítulo V século XVIII (primeira fase)	- As Bandeiras. — As Academias Literárias. — Sebastião da Rocha Pitta. — Santa Maria Itaparica.
Período de transformação (1750-1830)	
Capítulo VI século XVIII (segunda fase)	— A Escola Mineira. — Poetas Menores. — Prosadores
Capítulo VII século XIX	— Os últimos árcades — Os Prosadores

Período autonômico (1830-1925)	
Capítulo VIII	O Romantismo. — (1830-1870). — A Poesia. — A reforma do ideal clássico — O mal do século-Weltschmerz. — As quatro fases do romantismo na literatura brasileira: a) — Gonçalves de Magalhães e a poesia religiosa; b) — Gonçalves Dias e a poesia da natureza; c) — Álvares de Azevedo e a poesia da dúvida; d) — Castro Alves e a poesia social. O romantismo: A prosa: O romance, a História e a crítica. O Teatro.
Capítulo IX	— O Naturalismo (1870-1900). — A poesia: O modernismo. — A ilusão científica. — O Parnasianismo: Machado de Assis. Luiz Guimarães, Theophilo Dias, Alberto de Oliveira, Raymundo Corrêa, Olavo Bilac, Luiz Delphino e Luiz Murat.
Capítulo X	— As últimas correntes do pensamento no século XIX. — A reação espiritualista. — Cruz e Souza e os decadentes. — Os Prosadores. — Conclusão
Capítulo XI	Século XX. — O ceticismo literário. Reação nacionalista

Quadro 3 – Sumário adaptado da obra “Pequena história da literatura brasileira”

Fonte: Ronald Carvalho (1929).

Ela se interessa de imediato por dois capítulos: “A poesia e as lendas populares no Brasil” (capítulo II), porque é aí onde aparece mais explicitamente a definição de poesia que tanto a encanta; e “Romantismo” (capítulo VIII), onde há menção explícita a Castro

Alves e Victor Hugo. O que os une é seu interesse pela poesia romântica. Os capítulos escolhidos dizem muito sobre o campo simbólico onde ela “banha sua alma”, para usar uma expressão sua. Eles oferecem importantes pistas sobre seu horizonte apreciativo (BAKHTIN, 2003), sobre sua sensibilidade romântica, no sentido positivo e forte do termo, por isso vale a pena folhear as páginas desses capítulos como se fosse possível imitar os gestos da sonhadora de palavras (BACHELARD, 2009).

A definição de poesia, citada na entrada, é recolhida do capítulo 2, da parte que é especialmente dedicada à poesia e às lendas populares:

A verdadeira poesia nasce da boca do povo como a planta do solo agreste e virgem. É elle o grande creador, sincero e espontâneo, das epopeas nacionaes, aquelle que inspira os artistas, anima os guerreiros e dirige os destinos da pátria. (CARVALHO, 1929, p. 53).

O tom nacionalista é evidente, mas pouco importa agora. Comparando a transcrição feita por Dalila e a definição original, percebe-se um pequeno descompasso, pois não é bem a poesia que é o grande criador das epopeias etc., mas o povo. De qualquer modo, o “deslize” é emblemático. Seu foco é a poesia, é dela que tem sede. E saber das raízes populares da poesia a deixou encantada. Aliás, muitos românticos se interessam pela cultura popular, como notaram diversos estudiosos, dentre eles Bakhtin (2010) e Ortiz (1992). Ronald Carvalho (1929) cita Montaigne para realçar que a poesia de origem popular, verdadeiramente espontânea, tem a mesma graça, encanto e beleza daquela artisticamente elaborada. E nesse processo de criação poética, seja da poesia ou das lendas populares, o papel da imaginação é fundamental, daí a sua pergunta e as considerações seguintes:

E que é a poesia senão um esforço da alma para entender certas verdades superiores e eternas

que estão acima de todos os raciocínios? Os cientistas investigam, medem, pensam e verificam; a natureza, para elles, é um theorema, um calculo, uma hypothese; é, em summa, simples função da intelligencia e da experimentação. O povo, ao contrario, é ingênuo, acredita mais depressa no impossível que no possível, não pensa, não indaga e não resolve: sonha, sonha apenas com a felicidade immediata ou futura, e põe, deante de cada interrogação ameaçadora, o sorriso da trova brejeira ou a lagrima da canção dolente. A philosophia popular repugnam as idéas abstractas, os problemas áridos, as construcções metaphysicas; ella é profundamente imaginosa e fantasista, porque fantasiar ou imaginar é para o povo mais que uma necessidade, quasi um habito. (CARVALHO, 1929, p. 54).

Mesmo apontando alguns limites dessa definição, por pretender que através da poesia se atinjam “verdades superiores e eternas”, pela necessidade de deslocamento da razão como condição para a emergência da arte, ou ainda por supostamente não emprestar à arte coletiva o qualificativo de arte propriamente dita (a exemplo dos contos populares), Silva (2009) realça justamente a importância dada por Carvalho às origens populares da poesia. Haveria por parte de Carvalho um esforço em buscar nos mitos e narrativas primordiais as raízes mais remotas da literatura brasileira.

Como é comum acontecer, onde o imaginário é tematizado, a razão, o raciocínio, a ciência aparecem como seu contraponto, e vice-versa. Essa polarização excludente marca a história da cultura, no mundo ocidental, como demonstra Durand (2000). De um lado, o *homo symbolicus*, do outro, o *homo rationalis*, sendo o primeiro colonizado pelo segundo. Por isso, importa destacar a valorização

do imaginário por parte de Carvalho, num contexto marcado pela hipertrofia da razão, a partir do ideário teixeiriano de desenvolvimento de uma “moral científica”. Com base nessas considerações, as palavras de Carvalho soam ainda mais relevantes por valorizar o imaginário. Dalila tinha motivos de sobra para se sentir mais animada com o que lia, pois, para a aprendiz de poetiza ou escritora, a valorização do imaginário e do exercício da imaginação poética era fundamental.

Seguindo na exploração das raízes imaginárias da criação poética, o povo, que nas palavras de Carvalho quer dizer índios, africanos, portugueses, mestiços, produziria uma poesia sonora e alada. Sua marca principal seria a melancolia, e ele explica por que:

O brasileiro é naturalmente triste, porque tristes são as três raças que contribuíram para a sua formação. O português é nostálgico como a languida toada dos seus fados; o africano é um abatido, suas revoltas são gritos de dôr contra as agruras do exílio em que o puzeram; o índio é um soffredor, tem na alma a resignada queixa dos rios e o murmúrio das selvas mysteriosas. Dahi esse aspecto de melancolia que ha em quasi todas as producções da poesia brasileira, cujas peças mais formosas e amadas, desde o episódio da Lyndóia, de Basilio da Gama, ás “Pombas”, de Raymundo Correia, são imprecações de desespero contra o destino impassível. (CARVALHO, 1929, p. 55).

Mesmo supostamente melancólica, o autor não deixa de destacar os méritos da produção poética brasileira. Talvez, saber que poesia e melancolia caminhariam juntas tenha deixado Dalila menos isolada, e até certo ponto acalentada, pela possibilidade de ver no seu *ethos* emocional um caminho para a experimentação poética. Ao mesmo tempo, Ronald Carvalho (1929) acrescenta que essa melancolia se

alternava com “clarões” de humor. Talvez não fosse tanto o humor que Dalila deixa entrever, algumas vezes, em seus escritos, mas ironia, como no trecho abaixo:

Estou tão impressionada com a minha “deficiência intelectual”! D.S... sabendo disso, chamou-me e quiz me convencer do contrario e conversando me disse que eu lhe tenho dado muito trabalho. Francamente isso me surpreendeu e fiquei aborrecida, pois não percebo que lhe dou mais trabalho que as outras. Ela explicou então, que falava assim comigo, porque me achava já uma moça. Achei graça, pois mãizinha vive a me dizer (por tudo que faço em casa) que eu penso e faço coisas de uma verdadeira criancinha. Que contradição não acham? (18/07/1933).

O “povo”, segundo Carvalho, foi além da produção de versos sonoros e alados, criando também muitas fábulas e histórias, “[...] geralmente de tendências moraes e correctivas”. (CARVALHO, 1929, p. 60). A imaginação que nasce do “povo”, no Brasil, não seria portadora daquele fausto e da pompa que tanto marca o gênio do oriente. Nos contos de origem indígena, por exemplo, não há presença de palácios ou castelos magníficos e suntuosos:

A Sheherazada brasileira é mais conceituosa que opulenta, educa mais que deslumbra. Nas lendas selvagens a natureza domina o homem, e, como nas fábulas de Esopo e La Fontaine, são os animaes que se encarregam de revelar as virtudes e os defeitos da vida, por meio das suas engenhosas artimanhas. (CARVALHO, 1929, p. 59-60).

E entre as lendas envolvendo animais, cita uma de origem africana, “A onça e o gato”. Conta que a onça pediu certa feita para o gato lhe ensinar a pular. Com boa vontade, o gato atende ao pedido

da onça. Caminhando para uma fonte, decidem então apostar para ver quem conseguia, pulando mais rápido, chegar primeiro; logo que chegam, avistam um calango; a onça propõe então um desafio ao gato: quem, de um pulo apenas, conseguia agarrar o calango. Desafio aceito, a onça pede ao gato que comece. Mal o gato pula sobre o calango, a onça pula atrás dele. Mas o gato pula de um jeito esperto, de modo que consegue agarrar o calango e ao mesmo tempo escapar da onça. Maliciosamente, a onça se queixa dizendo que não foi daquele jeito que ele tinha ensinado. O gato responde então dizendo que não era tudo que o mestre ensinava ao aprendiz. Sobre o significado dessa lenda, Ronald Carvalho (1929, p. 63) faz considerações elogiosas:

Nesta curta, mas admirável lição, está uma das mais sabias paginas que a intelligencia humana poderá conceber. Na sua singeleza, na sua ingenuidade, transparece uma grande comprehensão das cousas deste mundo; e o gato, que sempre foi tido por indifferente e preguiçoso, perde, aqui, as suas virtudes mais gabadas para se converter num matreiro e la dinissimo político. Machiavel não a desprezaria, porque todos os seus conselhos se resumem, afinal, naquelle pulo do gato.

A lenda da onça e do gato não deixa de trazer algum ensinamento sobre o jogo de estratégias e táticas (CERTEAU, 2011) que acabou de certa forma se estabelecendo em torno da escrita do diário como prática pedagógica. Sem abandonar o caráter de confessorário e de espaço de regulação, pautado no rigor gramatical e numa escrita “antifuncional”, Dalila ensaia algumas vezes descrições poéticas e faz emergir algumas poucas, mas emblemáticas imagens literárias, que retomo mais adiante. Certo era que ela precisava dar também seu “pulo do gato” se quisesse seguir alimentando seu sonho “extravagante”.

Após lamentar que o “folclore” africano ainda era pouco pesquisado no Brasil e defender que o gênio do negro (na África e no Brasil) era um manancial ainda pouco explorado, Ronald Carvalho (1929, p. 63-64) se refere à importância das lendas africanas, em comparação a outras já bastante conhecidas:

A julgar pela formosura de alguns contos recolhidos por Fairbridge e Cripps a imaginação africana emparelha em riqueza, com a dos mais illustres povos asiáticos e europeus. No Zambezi vamos encontrar, por exemplo, no herói Makoma (o maior de todos), o destruidor dos gigantes e das feras, aquele que desviava o curso dos rios e derrubava montanhas, quasi uma réplica de Hercules da mythologia grega ou do Thor das lendas. Não lhe faltam nem os músculos do primeiro, nem o martello temível do segundo. Apenas Makoma é filho da terra, é humano e justo.

Quanto às superstições, essa “antiga companheira dos homens”, elas seriam responsáveis por alimentar e enriquecer o folclore brasileiro. A chamada *anima rerum*, povoada de mistérios e curiosas histórias, marcaria poderosamente a psique humana dos brasileiros. Carvalho conclui o capítulo elogiando as origens populares da poesia e das lendas, atribuindo ao folclore, o que chama de “alma popular”, um lugar de dignidade, sem deixar de realçar, mais uma vez, o traço melancólico da “raça brasileira”:

Aqui estão, portanto, os elos que nos ligam uns aos outros. Todos nós, das mais diferentes classes sociaes, somos um reflexo dessa grande alma popular, feita, ao mesmo tempo, de melancolia e esplendor, de timidez e desempenho. Nosso “folk-lore” serve para

mostrar que a raça brasileira, apesar de melancólica e sentimental, guarda no fundo uma clara compreensão da vida e uma sã e admirável energia interior, que, ao primeiro toque, aflora indomável e inesperadamente. (CARVALHO, 1929, p. 64-65).

Essas palavras finais de Carvalho, sobre a poesia popular, talvez criasse em Dalila uma “nova alma”, como ela gostava de dizer quando se sentia acolhida. Aliás, sentir-se fazendo parte da “alma popular” quiçá lhe ajudasse aplacar, pelo menos momentaneamente, o sentimento de isolamento. Além disso, dada a forma um tanto generosa como Carvalho trata a melancolia, talvez Dalila passasse a perceber nela um caminho aberto para sua aventura poética.

Continuando a explorar o livro de Carvalho, Dalila chega então ao capítulo VIII. E antes de se concentrar um pouco mais no tópico dedicado a Castro Alves (“Castro Alves e a poesia social”), ela percebe a presença de tantos outros poetas: Gonçalves de Magalhães, Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, sem falar naqueles chamados por Carvalho de “poetas menores”.

O tópico que trata da poesia social de Castro Alves contém uma reflexão inicial sobre o último momento do romantismo brasileiro, sobre o seu “característico subjetivismo”, alimentado pelas fontes vivas representadas pelo “coração”, antes de ser “golpeado” pela “ciência impessoal”, no que o autor mostra que tal fonte não passava de um músculo frágil e efêmero e que sua história constituía tão-somente um capítulo de psicologia (CARVALHO, 1929). Reaparece aí a tensão entre razão e imaginação. E essa tensão também parecia marcar a atmosfera vivenciada por Dalila.

Sobre o romantismo de Castro Alves, sua sensibilidade teria uma conotação política, um caráter de indignação. Castro Alves teria feito da

campanha abolicionista o motivo especial de suas obras poéticas, transformando os escravos em uma das mais elevadas finalidades da poesia.

Todo o talento do poeta, segundo Ronald Carvalho (1929), tem a ver com as raízes culturais que estão na base da formação do povo brasileiro. Seu lirismo declamatório, tão fascinante e ao mesmo tempo empolado, manifestado em imagens vibrantes, guardaria estreita relação com um suposto caráter enfático e grandiloquente da “raça brasileira”.

Conclui o tópico transcrevendo, do poeta, o que chamou de belíssimas estrofes de um poema que conseguia juntar o melhor de Hugo com o de mais profundo em Lamartine, uma espécie de glorificação religiosa da natureza e da arte. Trata-se do poema “Sub Tegmine Fagi”, cujo título remete a um verso do texto “As bucólicas”, de Virgílio, e quer dizer mais ou menos “Sob a sombra da faia”, isto é, de uma árvore. É a esse poema que se refere Dalila, ao mencionar Victor Hugo e Castro Alves. Seguem algumas estrofes daquilo que ela provavelmente leu:

Amigo! O campo é o ninho do poeta...
Deus fala, quando a turba está quieta,
Às campinas em flôr.
— Noivo — Elle espera que os convivas saiam...
E n’alcova onde as lampadas desmaiam
Então murmura — Amor!

Vem commigo scismar risonho e grave...
A poesia — é uma luz... e a alma — uma ave...
Querem trevas e ar.
A andorinha, que é a alma — pede o campo,
A poesia quer sombra — é o pyrilampo...
P’ra voar... p’ra brilhar.

Meu Deus! Quanta belleza nessas trilhas
Que perfume nas doces maravilhas,
Onde o vento gemeu!...
Que flores d’ouro pelas veigas bellas!

Foi um anjo co'a mão cheia de estrellas
Que na terra as perdeu.

Aqui o ether puro se adelgaça...
Não sobe esta blasphemia de fumaça
Das cidades p'ra o céu.
E a terra é como o insecto friorento
Dentro da flor azul do firmamento,
Cujo calix pendeu !...
[...]

A alma fica melhor no descampado...
O pensamento indomito, arrojado
Galopa no sertão,
Qual nos steppes o corcel fogoso
Relincha e parte turbulento, estoso,
Sôlta a crina ao tufão.
[...]

Irei contigo pelos ermos — lento,
Scismando, ao pôr do sol, num pensamento
Do nosso velho Hugo!
— Mestre do mundo! Sol da eternidade!...
Para ter por planeta a humanidade
Deus num *cerro* o *fixou*.
[...]

E á tarde, quando o sol — condor sangrento,
No occidente se aninha somnolento,
Como a abelha na flor...
E a luz da estrella tremula se irmana
Co'a fogueira nocturna da cabana,
Que accendera o pastor.

A lua — traz um raio para os mares...
A abelha — traz o mel... um threno aos lares
Traz a rola a carpir...
Tambem deixa o poeta a selva escura,
E traz alguma estrophe, que fulgura,
P'ra levar ao porvir!...

Vem. Do mundo leremos o problema
Nas folhas da floresta ou do poema,
Nas trevas ou na luz...
Não vês? . . . Do céu a cupola azulada,
Como uma taça sobre nós voltada,
Lança a poesia á flux !... (CASTRO ALVES apud
CARVALHO, 1929, p. 271-273, grifo do autor).

Carvalho não se dedica a interpretar o poema, apenas o elogia, fazendo referência ao prestígio popular de que gozava Castro Alves. Não se trata de um poema de fácil interpretação. Apesar de sua unidade, cada estrofe exige um cuidado interpretativo próprio. No poema, “faia” assume um sentido de metonímia da natureza, remetendo à ideia de que alguém se encontra protegido por ela, formando um espaço quimérico, próprio à imaginação, e, simultaneamente, adâmico, isto é, que ainda não teria sofrido as transformações corrosivas do processo civilizador (VIANA, 2012). Destacando a presença principalmente de Victor Hugo, mas também de Moraes de Melo, Virgílio, etc., como componentes do poema alvesiano, Sousa (2011, p. 50) chama a atenção para a questão da liberdade nele suscitada:

[...] os animais são livres (ave, pirilampo, corcel); o amor de Francesca da Rimini não foi concretizado por falta de liberdade; o grande poeta francês é expatriado, assim como a personagem de Virgílio que é privado do direito de ir e vir; a religião hindu prega a libertação da alma do corpo. Enfim, a poesia é livre.

Depois da recepção negativa de suas irmãs em relação às suas experimentações poéticas, ler poemas, como esse de Castro Alves, é o que lhe restava, naquela noite, para continuar alimentando seu sonho de tentar plasmar em palavras seu imaginário romântico.

Iconoclastia e escrita disputada

Dalila sentia que o contexto no qual escrevia era de certa forma hostil às suas pretensões poéticas. É difícil compreender sua melancolia desprezando tal contexto. Sobre essa dificuldade, relacionada principalmente à escrita de seu diário, uma pista, sutil é verdade, aparece quando ela relata a reação que teve, ao copiar para si, trechos do diário de sua professora Dulce:

D.D... ditou-nos seu diário. Eu o fiz com o fito de pescar algumas idéas bonitas para os meus. Mas nada lucrei, pois o que eu queria ela não fez: descrever o belo aspecto do dia! (14/07/1933).

Essa vontade de beleza é mais um traço da aproximação de Dalila com o imaginário romântico, por isso vale a pena recorrer a Friedrich Schiller (1964) para tentar interpretar o significado de sua “ousada” observação sobre o diário da professora. Para o autor alemão,

No belo harmonizam a razão e a sensibilidade, e o seu encanto para nós reside somente nesta consonância. Tão-só através da beleza, pois, nem em tôda a eternidade jamais iríamos saber que estamos destinados e capacitados a nos afirmarmos como pura inteligência. (SCHILLER, 1964, p. 50).

Supondo que Dalila esteja de acordo com Schiller, é como se na escrita da professora Dulce não houvesse, segundo ela, essa consonância, por predominar a razão sobre a sensibilidade. Mas a escrita da professora é aqui um pretexto para discutir algo sinalizado indiretamente por Dalila: as implicações do controle da escrita do diário sobre o imaginário. O mecanismo de produção do diário ganha contorno ainda mais sofisticado quando se leva em conta que

Dulce também tinha um diário, para servir de exemplo para as alunas. O ritual da escrita se torna ainda mais complexo, porque além de escrever o rascunho, entregá-lo para a professora corrigir, recebê-lo de volta, passá-lo a limpo para o caderno, entregar este para a professora inserir conselhos, a aluna tinha o diário da professora como parâmetro balizador da escrita. Faz sentido então a insatisfação manifestada por Dalila, ao final de um melancólico comentário sobre a paisagem, sobre a importância de seu diário e a falta de sensibilidade da professora “L.”:

Quanta coisa que eu escreveria no meu diário, se este não fosse preciso ser corrigido e nem visto por ninguém. Quanta coisa!... (17/07/1933).

Suas palavras deixam entrever que a correção dos rascunhos ia além do domínio gramatical. Essa hipótese pode ser reforçada pela reação de Dulce, diante de uma pergunta de Dalila:

Fui perguntar a D.D... si eu devia dar os meus diários para R... ler antes dela. (porque a R... queria ler antes de ser corrigido). D.D... disse que não, que ela queria corrigir a R... Porque quando se gosta de uma pessoa, faz-se tudo para corrigi-la de seus defeitos. Achei que D.D... tinha razão, e fui falar com a R... Ela ficou logo aborrecida. Conversei com ela bem calma, disse-lhe as razões todas, mas ela não se conformou. Perguntou-me se eu gostava dela. - Que pergunta! respondi-lhe. - Então D..., já que você gosta de mim, para corrigir minha curiosidade, não me dê mais seus diários para eu ler. Fiquei triste, porque vi que a R... disse isso, não porque quizesse se corrigir da sua curiosidade, mas sim porque ficou aborrecida de eu mostrar primeiro a D.D.... e ela não queria assim (25/08/1933).

Talvez Dulce quisesse evitar que outra pessoa, além dela, exercesse algum tipo de controle ou influência sobre a escrita do diário. Mas por que a curiosidade de “R.”? Uma observação não pode passar

aqui despercebida: “R.” também tinha pretensões poéticas. Depois de ler da sua amiga mais próxima, Dalila declara:

Achei a R... um pouco parecida comigo moralmente. Os seus desejos, aquelas coisas todas que ela anseia, tam[b]em eu anseio tal qual ela. Tudo o que deseja ser, também se parecem com os sonhos em que mergulho a alma (16/8/1933).

Talvez “R.” buscasse nos rascunhos de Dalila algo que podia se perder ao passar pela correção da professora. De fato, em vários momentos do diário de Dalila é possível perceber um tom formal na sua escrita ou o abandono de certa estética poética em prol de uma descrição mais objetiva do cotidiano. O diário, nesse contexto, é uma escrita disputada.

Bachelard (1994), em seus estudos sobre imaginação poética, se refere ao possível dano desse tipo de controle para a irrupção da imaginação poética,

*A linguagem escrita, devidamente controlada por professores e críticos, é, dessa forma, submetida a uma espécie de censura que está, de algum modo, ligada à caneta, a um íntimo Terror que coagula a tinta de todo aprendiz de escritor. Ele perturba a vida literária em sua própria origem. Estabelece a censura, uma censura exterior, no próprio nível da expressão íntima. Longe de ajudar o esforço inaudito de criação verbal, ele o entrava. Pode-se ter certeza de que um Professor de retórica, um Terror mutila sempre algo na imaginação verbal. O Terror é — no sentido bergsoniano do termo — o que *materializa* a expressão, opondo obstáculo ao *ímpeto de expressão*. (BACHELARD, 1994, p. 145-146, grifo do autor).*

Na esteira de Bachelard e Gilbert Durand, Duborgel (1995, 2003) insere essa tentativa de censura num fenômeno mais amplo de iconoclastia escolar. Iconoclastia porque é uma prática que nega a imaginação, mas nem sempre essa negação é explícita, transparente e direta, ao contrário, ela é muitas vezes sutil e disfarçada. Age sobre a imaginação, sem sair do “[...] terreno desta e a partir de uma certa forma de a manifestar, de a pôr em marcha e de a gerir”. (DUBORGEL, 1995, p. 268). Daí ser mais sensato afirmar que o iconoclasmo escolar é um mecanismo sofisticado e complexo de uma domesticação da imaginação, de um poder que institui e “[...] ‘coloniza’, que ‘produz’ ao mesmo tempo que ‘exclui’, que ‘abre vias’ ao mesmo tempo que ‘proíbe’ [...]”. (DUBORGEL, 1995, p. 268, grifo do autor). As práticas iconoclastas, na escola, seriam inúmeras e disseminadas, manifestando-se nos mais diferentes usos que se faz da leitura, da escrita, do livro, assim como na produção e recepção das imagens e ainda nos discursos de fundo psicopedagógico.

No caso da escrita infantil, o autor chega a considerá-la “[...] como figura dupla e dramática da imaginação nascente e da imaginação constrangida, impedida ou desviada”. (DUBORGEL, 2003, p. 208); por isso, ela seria, paradoxalmente, o lugar fulcral da imaginação e de seu próprio exorcismo (DUBORGEL, 2003). Assim, expressar-se bem, no contexto iconoclasta,

[...] é expor claramente algo real ou verossímil, é ‘transcrever’ devidamente, com adjectivos corretos e palavras apropriadas, os dados de uma observação ‘objectiva’ ou de uma ideia clara, e desenvolver essencialmente a função referencial e a escrita transitiva. (DUBORGEL, 2003, p. 207, grifo do autor).

Através de um mecanismo sutil, a linguagem é submetida a um processo de expurgo, retirando dela sua abertura para um processo criativo, animado pelas forças do onirismo, dos desejos, do imaginário e não necessariamente do “real” (DUBORGEL, 2003).

Apesar disso, Dalila seguia resistindo em sua “teimosia poética”. Por isso, mesmo lendo o já “filtrado” caderno de Dalila, “R.” se impressiona com o talento de sua amiga, deixando dentro do diário suas impressões, após a leitura. Primeiro, ela deixa Dalila em suspensão:

*Disse que não queria mais ler os teus diários, não foi?
Mas... confesso: estava curiosíssima para os ler! E acho que nunca
tive uma idéia tão boa como esta. Foi uma ótima idéia... Imagine
D... a minha curiosidade!!... cheguei da escola sofrega para os ler.
Tomei o meu banho, vesti-me e descí apressadamente. Peguei na
[a] cadeira de vime e a botei na janela (aliás perto da janela)[.]
E pegando no teu diário, comecei a ler. (Esqueci-me até do romance
que estava lendo).
D... não sabes que...
Oh! não, não t'ò digo.
Dir-te-ei? para que? estou fazendo-a curiosa, não é? Queres mesmo
que te diga?*

Para revelar então seu prazer com a leitura:

*Pois então va lá: comovi-me ao ler o teu diário... D... escrevo
porque não tenho coragem de lhe dizer. Mas D..., tudo isto
é um sonho... você gosta mesmo tanto de mim? é verdade?
Que satisfação..... (a R... tem a mania dos
pontinhos) Dizes que gostas mais de mim, mais que eu de ti. D...
eu também gosto muito, mas muito mesmo de ti. Mas D..., não
posso descrever o contentamento que tive ao ler o teu diário. Até
que enfim... achei uma pessoa que goste de mim! Mas D... o seu
diário está formidável..... colossal, piramidal.....
arquipiramidal..... Como pôdes escrever assim..... E ainda duvidas
da tua inteligência!..... Si eu escrevesse assim!..... D...
ainda algum dia lerei um livro feito por ti. Agradeço-te os elogios*

feitos á minha pessoa. Mas... eles não são verdadeiros... quizera eu ter todos estes predicados que citaste! Serei? Só mesmo nos olhos de uma amiga..... D., peço-te esqueças o que escrevi no meu diário. Dedico-te a mais profunda amizade! Esqueças também o que leste no caderno sobre D.L... Sim? D... és inteligentíssima..... os teus diários valem um tesouro!
a) R. S... (29/08/1933, grifo no original).

As palavras elogiosas de “R.” são um reconhecimento à sensibilidade e a qualidade da escrita da amiga, ao esforço dela para deixar marcas poéticas nesse território contestado que é a sua linguagem. Mas se além de identificar é necessário interpretar essas marcas poéticas, há que se perguntar mais pelo que se pode chamar aqui de um certo imaginário romântico. Nesse caso, é preciso escavar mais a fundo para tentar explorar esse reservatório simbólico que é o “inconsciente romântico”.

É para adentrar nesse terreno movediço e ao mesmo tempo relevarador que se conta com a ajuda de alguns estudiosos do romantismo. A ideia não é criar um rótulo cultural para Dalila, tampouco afirmar que ela tinha plena consciência de seu “romantismo”, mas tão-somente abrir uma trilha possível para compreender sua poética e seu mal-estar melancólico. Nesse sentido, o romantismo, enquanto campo de valores e de representações simbólicas, mostrou-se o caminho mais viável para a interpretação das questões colocadas pelo seu diário, principalmente em relação ao processo de conformação subjetiva do indivíduo moderno, colocado em prática pelo ideário pedagógico de sua escola.

Estudioso do romantismo desde a década de 1980, Löwy (2008, 2012), também em parceria com Sayre (1993, 1995), não se cansa de repetir que o romantismo não é somente um movimento ou uma escola literária dos oitocentos ou simplesmente uma força reacionária contra a Revolução Francesa ou o Iluminismo, ideias frequentemente encontradas em um número expressivo de notáveis especialistas em

história da literatura ou das ideias políticas. Mas se não é apenas isso, o que pode ser o romantismo? Defini-lo é tarefa arriscada, não apenas devido a sua enorme diversidade, mas, sobretudo, por causa de sua natureza flagrantemente contraditória. Para ficar apenas no terreno político, o romantismo pode ser considerado ao mesmo tempo revolucionário e contrarrevolucionário, monarquista e republicano, aristocrático e democrático, nacionalista e cosmopolita, restitucionista e utopista, fantástico e realista etc.. Contradições que marcam o romantismo enquanto movimento, mas que podem atravessar a obra como um todo de um autor ou mesmo um texto (LÖWY; SAYRE, 1993).

Sem deixar de lado esse quadro complexo e multifacetado, Löwy (2012) afirma que o romantismo seria um modo de sensibilidade que fertiliza todas as esferas da cultura (literatura, poesia, arte, filosofia, religião, ciências humanas, teoria política), uma visão de mundo que tem início em meados do século XVIII e se alonga até os dias atuais, como uma força subterrânea, cuja marca principal é a crítica ao padrão civilizacional da modernidade capitalista industrial, em prol de valores oriundos de um passado cultural e social pré-moderno, não importando se imaginário ou real. Mas o romantismo também pode ser visto por um prisma mais sutil, como “[...] um estilo de pensamento e uma estruturação de afetos, uma *Stimmung* (disposição) [...]”. (LÖWY, 2012, p. 28, grifo do autor), sem perder seu viés crítico.

O fato de ser uma crítica à modernidade apenas reforça ainda mais a hipótese aqui lançada de uma possível aproximação entre Dalila e o romantismo, da mesma forma que a oposição entre valores românticos e valores modernos realça sua postura de resistência. Tudo isso ganha ainda mais relevância quando se considera que sua resistência se dá no interior de uma escola comprometida com o ideal escolanovista de constituição de um “homem novo” para o Brasil, um homem moderno.

Os principais componentes da visão de mundo romântica, segundo Löwy e Sayre (1995, p. 44), são a “[...] recusa da realidade social presente, experiência de perda, nostalgia melancólica e busca do que está perdido [...]”. Em algum grau, esses elementos estão presentes na sensibilidade romântica daliliana.

A recusa da “realidade” se refere aos principais traços da modernidade capitalista, definidos como: desencantamento, quantificação e mecanização do mundo, além da abstração racionalista e da dissolução dos vínculos sociais (LÖWY; SAYRE, 1995). A crítica romântica, porém, não se dirige em bloco à modernidade capitalista-industrial. Geralmente, ela se reporta àqueles aspectos que lhe parecem os mais opressores (LÖWY; SAYRE, 1995). Destaco, a seguir, os aspectos que mais parecem convergir com a sensibilidade romântica de Dalila; não que ela elabore conscientemente uma crítica refinada desse ou daquele aspecto do padrão civilizacional capitalista, mas suas manifestações de resistência guardam com o romantismo certa sintonia ou afinidade.

Segundo Löwy e Sayre (1995), um primeiro aspecto da crítica romântica tem a ver com o que Weber chama de “desencantamento do mundo”. Embora os autores não adentrem na especificidade desse complexo conceito, subentende-se que eles se referem ao processo de racionalização científica da vida e da cultura, muito mais para atender às expectativas de dominação da natureza do que para compreendê-la em sua complexidade. Esse desencantamento passa pela tentativa de eliminação da aura, do maravilhoso, do mistério, do sagrado que envolve o mundo e os seus seres.

O encantamento vai se desfazendo em proveito de um mundo pautado nos valores da mercadoria, do dinheiro, do mercado. É contra esse processo que o romantismo reage. Assim, a reação romântica pode ser interpretada como uma tentativa de reencantamento da natureza, frente aos poderes crescentes da ciência e da técnica

modernas. No primeiro caso, ela se depara com uma ciência firme em seus propósitos de tudo revelar sobre os segredos e mistérios que cercam a natureza; no segundo, ela se choca com uma técnica enquanto instrumento racional de exploração da natureza, vista agora, apenas, como matéria prima para a indústria.

Várias são as estratégias de reencantamento românticas, desde a retomada das tradições religiosas, em suas modalidades tradicionais, até as místicas, heréticas, passando também por outras formas não religiosas, tais como a magia, a feitiçaria, as artes esotéricas, a alquimia, a astrologia. Contos de fadas, lendas, mitos (pagãos e cristãos) são revalorizados; exploram-se também “[...] os reinos escondidos do sonho e do fantástico – não somente na literatura e poesia, mas também na pintura [...]”. (LÖWY; SAYRE, 1995, p. 52). A noite é valorizada (fonte de mistério, de magia, de sortilégios), em contraste com a luz, símbolo do racionalismo iluminista (LÖWY; SAYRE, 1995). Uma fonte inesgotável de símbolos e alegorias, deuses, demônios, fantasmas etc. se apresenta aos românticos a partir do cruzamento entre religião, poesia, história, filosofia e linguagem. Múltiplas são as formas de utilização desse reservatório mitológico: recorre-se, poeticamente, aos mitos antigos, populares, orientais; apela-se para estudos acadêmicos da mitologia; criam-se

novos mitos. Nas revalorizações, há uma retomada do sagrado sem passar necessariamente pela religião⁵² (LÖWY; SAYRE, 1995).

Há, sim, traços importantes dessa tentativa de reencantamento do mundo em Dalila. A simples menção ao livro de Carvalho aponta nessa direção. É emblemático o valor atribuído por ela à poesia romântica, às suas raízes populares, povoadas por contos e lendas; também não podem passar despercebidos sua vontade de beleza, seu elogio e contemplação da natureza; tudo isso compõe um conjunto importante de indícios de sua resistência ao desencantamento do mundo.

O segundo aspecto da crítica romântica volta-se para o problema da quantificação do mundo. Estaria em jogo, nesse caso, a conversão dos valores qualitativos em quantitativos. Esse fenômeno é paralelo ao avanço da economia monetária. “Ecos” de Simmel (2013a) podem ser ouvidos aqui. À medida que isso acontece, um novo *ethos* moderno vai se consolidando: o “[...] espírito de cálculo racional”. (LÖWY; SAYRE, 1995, p. 59). Não são poucos os românticos que percebem os problemas derivados disso que se pode chamar quantificação mercantilista: presença do “mamonismo”, denominação utilizada por Carlyle para se referir à religião do Deus dinheiro; derrocada de valores e vínculos humanos qualitativos; desvalorização da imaginação e do romanesco;

⁵² Para Löwy e Sayre (1995), o retorno à religiosidade fez com que alguns críticos do romantismo elessem a religião como sua principal característica, alertando para os problemas que a expansão religiosa trazia para determinados domínios da vida. Tal caracterização e críticas não deixavam de ter sentido, mas esbarram em certa unilateralidade, já que há reações românticas tanto a-religiosas (Hoffmann) quanto contrarreligiosas (Nietzsche, Proudhon). Além disso, as críticas ignoram a existência de formas religiosas não românticas que se harmonizavam com o espírito (capitalista) da época, a exemplo do protestantismo, como bem mostrou a posteriori Weber (LÖWY; SAYRE, 1995). Outro alvo de ponderações, sem dúvida, foi o recurso à mitologia, devido ao seu uso distorcido feito pelos nazistas na primeira metade do século XX. Os nazistas manipulam mitos para servir de símbolos nacionais e raciais, um destino diametralmente oposto àquele dado pelo primeiro romantismo alemão.

uniformização da vida; ascensão de relações puramente utilitárias de pessoas entre si e destas com a natureza (LÖWY; SAYRE, 1995).

Já foi destacada aqui certa mentalidade quantificadora do ideário escolanovista. E com Teixeira ela foi fortalecida, ao se revestir de caráter científico. Foi grande o impacto em Dalila daquela anotação feita pela professora de Matemática. Restou-lhe, paradoxalmente, recorrer à própria capacidade de imaginação poética para tentar dar significado àquele episódio traumático; é assim que irrompe a imagem alegórica do martelo destruindo o castelo de areia, que pode ser interpretada como uma denúncia da redução de valores qualitativos em quantitativos.

Quanto ao problema da abstração racionalista, a contestação se dirige à tendência excessivamente abstrata da razão moderna. A crítica romântica assume aqui várias tendências, dentre elas a que revaloriza os comportamentos considerados não racionais. Entra aí a temática do amor, sentimento que não deveria ser desprezado em nome de interesses frios e calculistas. Também se percebe uma revalorização dos instintos, intuições, premonições. Tanto a loucura como o tema do *amor louco* tendem a ser vistos favoravelmente, quando está em jogo a ruptura com padrões de comportamentos racionalistas, rigidamente estabelecidos. Por outro lado, a contestação da racionalidade abstrata pode assumir também posições extremadas de irracionalismo, obscurantismo, intolerância, fanatismo etc. Esses elementos estariam presentes em determinadas correntes do romantismo. No entanto,

[...] reduzir toda a cultura romântica ao irracionalismo seria um erro grosseiro, não levando em consideração a diferença entre o irracional e o não-racional – isto é, entre a negação programática da racionalidade e a delimitação de esferas psíquicas não redutíveis à razão – e ignorando as correntes românticas,

originárias diretamente da tradição racionalista do iluminismo. (LÖWY; SAYRE, 1995, p. 67).

Não é difícil perceber a presença da emoção, dos sentimentos, do amor, até mesmo de um “tom lacrimoso” nas palavras de Dalila, mas nada que se aproxime de demonstrações de irracionalismo. Antes de seguir os conselhos da escola para controlar suas emoções e abandonar os sentimentos que sentia em relação a um determinado garoto, Dalila expressa e vive, ainda que momentaneamente, sua experiência amorosa. Paga, é verdade, um preço alto por extravasar suas emoções, tanto no papel como fora dele. Seus sentimentos e sensibilidade foram considerados excessivos e descabidos; e sua “disposição amorosa” foi vista como arrebatamento de uma moça ainda sem juízo.

No que se refere à dissolução dos vínculos sociais, ela diz respeito ao esgarçamento das relações pautadas no sentimento de comunidade: nação, família, aldeia etc.. Esse processo coloca em jogo a formação de uma sociedade baseada em indivíduos atomizados e competitivos. Um dos românticos alemães citados por Löwy e Sayre (1995), Clemens Brentano, faz uma observação perturbadora sobre os transeuntes que andam pelas ruas de Paris em 1827. As pessoas descritas por ele circulam por uma mesma rua, passam uns pelos outros, mas ninguém se reconhece e se cumprimenta, são indiferentes entre si e todos marcham em função de seus interesses individuais. Com profundo pesar, os românticos vão acompanhando as transformações que ocorrem no espaço da cidade moderna capitalista. Lamentam a dissolução dos antigos laços sociais, das antigas formas comunitárias de organização, baseadas em relações mais orgânicas.

Dalila sente na pele a fragilidade dos vínculos humanos: difíceis de serem construídos, eles se desmancham com grande facilidade. Mas a questão pode ser colocada em termos mais amplos; percebe-se,

no diário, que a fragilidade dos vínculos humanos está associada a um problema ainda maior, que tem a ver com a experiência do tempo, com sua aceleração e conseqüente transitoriedade e superficialidade das relações. Trata-se, ao que parece, de uma espécie de amálgama entre duas marcas do “estilo de vida” moderno: distanciamento e velocidade (SIMMEL, 2013a).

Dalila sente e teme pelo distanciamento, como expressão de indiferença, frieza e aspereza nas relações. No caso do episódio que lhe trouxe grande sofrimento, por exemplo, é ele o responsável pela atitude da professora. E mesmo quando o distanciamento é aparentemente superado, aparece o problema da transitoriedade das relações. O resultado disso é que Dalila tem uma imagem de seu presente nada tranquilizadora: ele é um tempo dominado pela tristeza, ou porque tudo se separa, ou porque nada dura.

No caso do distanciamento, ela deixa entrever as dificuldades que marcam a construção daquilo que Simmel (1983) chama de sociabilidade. Para ele, a interação é o pressuposto para a existência de uma sociedade. Ela pressupõe uma relação de reciprocidade; e esta, por sua vez, se faz sempre com base em determinados instintos ou fins, sejam eles religiosos, eróticos ou tão-somente sociais; podem ser fins de ganho ou jogo, de ataque ou defesa, de instrução ou ajuda; estes e tantos outros fins é que geram entre os homens um “estado de convivência”, seja para se colocar a favor ou contra os outros.

Mas, no caso da sociabilidade, as motivações da sociação não têm relevância. É a pura forma, a “inter-relação interativa”, “suspensa” entre os indivíduos que importa no fim das contas. Toda sua riqueza reside na vida simbólica e lúdica. Segundo Simmel (1983), um racionalista enxerga nela mera banalidade. Na sociabilidade, a forma se descola do conteúdo (motivações):

Visto que na pureza de suas manifestações a sociabilidade não tem propósitos objetivos, nem conteúdo, nem resultados exteriores, ela depende inteiramente das personalidades entre as quais ocorre. Seu alvo não é nada além do sucesso do momento sociável e, quando muito, da lembrança dele. (SIMMEL, 1983, p. 170).

Consequentemente, para que a sociabilidade se realize e consiga alcançar seus resultados, ela depende exclusivamente das personalidades nela envolvidas. Seu caráter é estabelecido com base nas qualidades pessoais de seus participantes, como a cordialidade, a amabilidade, o refinamento e tantas outras forças atrativas. Mas em função de tudo depender exclusivamente das personalidades em interação é que estas não devem ser realçadas de maneira exacerbada. “Sem a redução da autonomia e da exacerbação pessoal – que é efetuado por essa forma –, a própria reunião não seria possível”. (SIMMEL, 1983, p. 170). O “tato”, como afirma Simmel (1983), cumpre aqui papel decisivo, pois nenhum interesse particular, egoísta ou externo, deve regular as aproximações. “Riqueza, posição social, cultura, fama, méritos e capacidades excepcionais não podem representar qualquer papel na sociabilidade”. (SIMMEL, 1983, p. 170). Da mesma forma, representa falta de tato deixar que temperamentos pessoais interfiram na sociabilidade. A sociabilidade está em xeque “[...] quando os indivíduos interagem motivados por propósitos e conteúdos objetivos e quando seus aspectos subjetivos e inteiramente pessoais se fazem sentir”. (SIMMEL, 1983, p. 171). Nos dois casos, a sociabilidade abandona seu “princípio formativo” e se converte, no máximo, em um mediador formalista.

No caso de Dalila, ela experimenta a sociabilidade como um desafio, porque é como se houvesse uma barreira quase intransponível entre as pessoas. Na entrada do dia 24/05/1933, já aqui citada, ela

se refere com tristeza aos conflitos com a professora “L.” e manifesta solidariedade para com sua amiga “R.”. Ainda com relação aos problemas anteriores, ela lamenta o distanciamento de Samartino, com quem tem uma boa relação e conversava bastante (diga-se de passagem, uma das formas mais comuns de sociabilidade):

Antes de ocorrer aquele fato [citado acima], que é o causador dessa minha grande tristeza e que apaga todas as minhas alegrias, ela [Samartino] era muito risonha e am[a]vel, falava comigo com camaradagem, mas agora!... não digo que ela fale comigo asperamente, mas séria, com certa secura. Quando me entregou o caderno e disse que não fazia mau juízo de mim, falou tão seria e apressadamente, que eu não me convenci. Essa dúvida me dilacera a alma! [...] (30/05/1933).

Em outro momento, ela se queixa da frieza de Samartino, após ter sido repreendida por ter saído da escola para pegar de volta seu diário, que estava nas mãos de um garoto de quem gostava:

Por mais alegre que eu esteja, sempre ha de haver uma coisinha que me entristeça. D.S... parece estar tão aborrecida comigo por causa daquilo! E depois ela vem me dizer para eu não ligar às cousas passadas e só cuidar do presente. Como é que ela anda tão aborrecida comigo? Toda vês que me vê, olha para mim seria, como quem quer repreender. E esse olhar parece uma flexa que penetra no meu coração e fica tão bem enterrada que ninguem pode tira-la, a não ser quem a atirou! E assim passo os dias: alegre e triste, alternativamente (04/07/1933).

A imagem da flecha atravessada no coração é, na verdade, um apelo a Samartino para tentar reverter o distanciamento. A flecha é um instrumento, assim como o martelo, que denota agressividade (BACHELARD, 2008), mas no caso da primeira, ao contrário do segundo, não há uma desproporção em relação ao alvo atingido, e,

além disso, a imagem não simboliza um ato consumado e destruidor, mas uma situação que pode ser revertida; daí o tom apelativo da imagem: a flecha foi cravada, mas pode ser retirada por quem a lançou.

O diário também se refere aos problemas de distanciamento e aproximação envolvendo Dalila e suas colegas. A conturbada amizade com “R.,” cheia de altos e baixos, é um assunto recorrente:

Fiz o possível para chegar primeiro que a R..., porque quem chega é que cumprimenta. Não tardei a vê-la chegar e, ao me avistar, ficou logo seria. Passou por mim e nem sequer um “boa tarde”, foi capaz de dizer. E para me fazer figa, cumprimentou toda risonha e amável a A..., que se achava ao meu lado. Ofendi-me, e muito, (pudera não!) mas não quis dar a perceber e continuei o meu caminho, bem serena. (Serenidade falsificada) ..R... e eu que eramos tão amigas! (eu pelo menos o era, sou e continuo a gostar dela com[o] dantes). Estou muito aborrecida com isto. R... é uma da[s] colegas que mais estimo! No entanto nem parece!!...A gente só gosta de quem não gosta da gente. Eu pobre de mim! gosto de tantas pessoas desta escola e sou capaz de jurar que nenhuma dessas pessoas gosta de mim (09/08/1933, grifo no original).

[...] A R... se gostasse de mim não faria nada do [que] faz comigo. E assim por diante. SE eu fosse citar todas as pessoas que estimo e as queixas que tenho delas não acabaria hoje e nem encontraria tantas palavras, para exprimir tantas lastimas!... (09/08/1933, grifo no original).

Essa sensação de impossibilidade das relações é constante no diário e convive com outra, a de que elas, além disso, são passageiras. Assim, ao comentar sobre a manifestação de solidariedade de uma colega, distanciamento e transitoriedade se apresentam como faces da mesma moeda:

Quando contei a L... que não ia voltar mais para a Escola, ela jurou que se assim acontecesse ela também sairia, porque gostava muito de mim e não se separaria. Será sincera esta amizade? Devo ou não acreditar na sua durabilidade? (16/06/1933).

Essa impressão sobre a transitoriedade das relações também aparece ao se queixar de uma suposta indiferença de Samartino:

*Eu morri para D.S... Não tenho ouvido mais uma palavra sequer dela, nem boa, nem má. Aqueles conselhos, aquelas conversas no seu gabinete, aquela [aquele] interesse que ela tinha por mim... foi-se tudo embora. "Tout passe, tout casse, tout lasse..."*⁵³ (29/07/1933, grifo no original).

Nem para a conversa haveria mais espaço, essa forma tão comum de sociabilidade. O provérbio francês apenas reforça o sentimento de um tempo acelerado e por isso implacável com tudo que depende da duração. Não é diferente sua percepção, durante a sessão do clube literário, ao relembrar, nostálgica, de um episódio ocorrido no passado:

[...] José Loureiro toucou violino. Fiquei tão triste... Puz-me a relembrar os tempos em que eu também aprendia violino. Que beleza! aqueles tempos sim, sentia-me tão feliz, pois violino é o instrumento de que mais gosto. Apesar de pequena (tinha mais ou menos nove anos) aprendia com muita facilidade e em menos de um ano, adiantei-me tanto que minha professora não se cansava de me elogiar. E por que deixei, se estava me adiantando tanto e aproveitando tanto!... Por que?! Ora, que pergunta... Então não sabem, que neste mundo, não ha alegria que dure? principalmente para mim?! (26/7/1933).

Com ironia, Dulce questiona a desistência de aprender violino, e ela responde:

Palavras de D.D...: Mas você não disse porque deixou... Está me parecendo que foi D. Preguiça que impediu o progresso.

Ora, D.D..., então a senhora acha que eu, gostando tanto de violino, [ia] deixar de aprender só por preguiça? Não, não foi por preguiça,

⁵³ Numa tradução livre: "tudo passa, tudo quebra, tudo cansa".

D.D... e nem quero que a senhora pense semelhante coisa!... A razão por que eu deixei violino é muito triste para mim... Deixei só por maldade de alguém. Ah! esse alguém!... (26/7/1933).

Consultando Norma Couri, a filha de Dalila, sobre o que teria acontecido, ela assim se refere a esse episódio:

Isso ela contou com mágoa. Ela tinha um violino que o vovô deu e fazia questão que todos estudassem música. Um dia ela estava tocando e o irmão Paulo, que gostava de farra, e era tipo galã, agarrou o violino dela e jogou contra a parede. Eu era bem grandinha e ouvi a mamãe contar esse caso com muita mágoa do Paulo. Não sei se ele queria tocar o violão e ela atrapalhava com o som do violino... Foi maldade mesmo. (2014).

Mas, em resumo, de onde vem a visão fatalista do tempo em Dalila? De um tempo sem duração? Para Simmel (2005b), o pressuposto psicológico que anima o desenvolvimento das individualidades modernas, típicas das grandes cidades, é a “[...] intensificação da vida nervosa”, efeito da variação acelerada e contínua “[...] de impressões interiores e exteriores”. (SIMMEL, 2005b, p. 578). É do ser psíquico do homem estabelecer distinções, diferenças; sua consciência, provocada por estímulos contrastantes, atua fazendo distinções entre uma impressão atual e aquela que lhe precedeu (SIMMEL, 2005b). Enquanto em determinados contextos a consciência é menos solicitada, é menos exigida a atuar fazendo distinções, em outros, mais modernos, a velocidade dos estímulos advindos do mundo faz com que a consciência seja exigida a fazer o tempo inteiro diferenciações. Assim, ao sair às ruas das cidades grandes, seus habitantes são constantemente assediados por uma série ininterrupta de imagens, pessoas, objetos em movimento, estimulando uma intensa atividade psíquica. Isso é válido também para a vida profissional, social e econômica moderna (SIMMEL, 2005b).

Nesse contexto de intensificação da vida nervosa, de excitação constante dos nervos, é como se Dalila não conseguisse viver o tempo

[...] como um decorrer, um fluxo dotado de duração, mas como uma sucessão de instantes presentes que não [deixam] no psiquismo marca alguma além da pequena e imediata modificação da consciência exigida pela velocidade dos estímulos recebidos. (KEHL, 2009, p. 172).

Voltando à caracterização da sensibilidade romântica, outros elementos fazem parte dela, para além da recusa social, como a experiência de perda, a nostalgia melancólica e a busca do que está perdido, como já foi sinalizado. Sobre a experiência de perda, é possível afirmar que

[...] no real moderno algo de precioso foi perdido, simultaneamente, ao nível do indivíduo e da humanidade. A visão romântica é caracterizada pela consciência dolorosa e melancólica de que o presente carece de certos valores humanos essenciais que foram alienados. (LÖWY; SAYRE, 1995, p. 40).

Por isso a “alma romântica” se sentiria numa situação de permanente exílio, como sugere Friedrich Schlegel, estudado por Löwy e Sayre (1995).

A perda se desdobra, por sua vez, em nostalgia, nesse sentimento de que a coisa perdida existia supostamente em algum lugar do passado, um tempo pré-moderno ou pelo menos um contexto em que o modelo socioeconômico do presente ainda não tinha se hegemonizado. Mas sempre se trata de um passado mais ou menos idealizado:

[...] pode ser inteiramente mitológico ou legendário, como na referência ao Éden, à Idade

ouro ou à Atlântida perdida. Pode constituir também um mito pessoal, como a ‘Cidade misteriosa’ em *Aurélia* de Gérard de Nerval. No entanto, até mesmo nos inúmeros casos em que ele é bem real, há sempre uma idealização desse passado. (LÖWY; SAYRE, 1995, p. 41, grifo do autor).

Mas para algumas correntes românticas, esse passadismo assume um caráter ambíguo, já que faz do passado apenas um desvio em direção ao futuro, à utopia.

No caso de Dalila, há, sim, um sentimento de perda, de deslocamento, de exílio, basta que se perceba seu mal-estar em relação ao presente, um tempo marcado pela vitória incessante da tristeza. E a exemplo do que ensinam a tradição e a própria psicanálise, melancolia indica tristeza devido a uma perda. Não por acaso, Freud parte do luto para chegar à melancolia (FREUD, 2011). A nostalgia, em Dalila, no entanto, não se dirige a um passado bem situado; de qualquer forma, quando é possível identificar sua presença, ela parece apontar em direção a um tempo mais recuado de sua infância.

Independente do passado para onde aponta a nostalgia romântica, a questão fundamental é saber o que foi perdido pelos românticos para entender o que tanto buscam. Responder a essa pergunta dá a chance de penetrar no significado mais profundo da melancolia daliliana e de sua resistência à forma da subjetividade moderna.

Segundo Löwy e Sayre (1995), para saber o que os românticos perderam e, portanto, o que buscam recuperar, é necessário explorar os valores positivos do romantismo. São valores qualitativos, que contrastam com o valor de troca. Tais valores se concentrariam ao redor de dois polos considerados opostos, mas, nem por isso, contraditórios entre si:

O primeiro desses dois grandes valores – embora quase sempre vivenciado sob o signo da

perda – representa, pelo contrário, uma nova aquisição ou, pelo menos, um valor que só pode desabrochar plenamente em um contexto moderno. É a subjetividade do indivíduo, o desenvolvimento da riqueza do ego, em toda a profundidade e complexidade de sua afetividade, mas também em toda a liberdade de seu imaginário. (LÖWY; SAYRE, 1995, p. 45).

Salta aos olhos que uma conquista considerada moderna faça parte do imaginário romântico. Nesse sentido, têm razão os autores ao chamarem a atenção para o fato de que o romantismo é uma autocrítica da modernidade e não simplesmente a expressão de uma visão antimoderna.⁵⁴ O primeiro grande valor destacado acima é o cultivo da subjetividade em toda sua potencialidade e profundidade, sem perder de vista a dimensão imaginária e afetiva. Acontece que essa condição é vivenciada pelos românticos como aporia. Muitas vezes a exaltação romântica da subjetividade é na verdade uma forma de resistência contra seu esmagamento.

Essa situação paradoxal se torna compreensível quando se examinam os diferentes sentidos que o individualismo assume para o liberalismo moderno e para o romantismo (LÖWY; SAYRE, 1995). No primeiro caso, o indivíduo é percebido como ser livre, autônomo, independente, desempenhando determinada função socioeconômica. Quando esse indivíduo extrapola os limites instituídos pela sociedade moderna e age explorando seu mundo subjetivo, suas faculdades imaginativas, suas potencialidades afetivas

⁵⁴ Como salientam Löwy e Sayre (1995), isso aponta inclusive para a problematização da visão simplista que opõe Iluminismo/Revolução Francesa ao Romantismo. Não se trata de negar as tensões aí existentes, mas reconhecer a complexidade das relações marcadas simultaneamente por convergências e divergências. Exemplo notório dessa tensão é Rousseau, considerado um dos autores fundadores do romantismo e ao mesmo tempo ícone do Iluminismo.

e sensíveis, ele passa a enfrentar toda sorte de obstáculos. Pensando nessa perspectiva, o romantismo constitui uma rebelião contra a repressão, o controle e a colonização das energias subjetivas.

Mas o romantismo não se ancora apenas na diferenciação, na individualização, na reivindicação de uma subjetividade singularizada. A unidade ou a totalidade é o seu outro importante valor. Contrastando com o polo da individualidade, trata-se da

[...] unidade do ego com duas totalidades englobantes: por um lado, com o universo inteiro, ou Natureza; por outro, com o universo humano, a coletividade humana. Se o primeiro valor do romantismo constitui sua dimensão individual ou individualista, o segundo revela uma dimensão transindividual. E se o primeiro é moderno, embora pensando-se como nostalgia, o segundo é um verdadeiro retorno. (LÖWY; SAYRE, 1995, p. 46).

Sem abrir mão do “eu”, da individualidade e de sua realização enquanto conquista moderna, o romantismo tenta se reconciliar com a pré-modernidade, com o sentido de totalidade perdida, representado pela natureza e pela ideia de comunidade. Em outras palavras, o aspecto individual e subjetivo é tão decisivo quanto o sentido de coletividade, de comunidade. Na verdade, acompanhando o sentido de plenitude que subjaz os dois polos de valores, o peso do segundo para o romantismo parece ser maior ainda. Voltar-se para si mesmo no sentido mais profundo da palavra significa encontrar um sentido de totalidade que transcende os limites do indivíduo: “[...] o paraíso perdido é sempre a plenitude do todo – humano e natural”. (LÖWY; SAYRE, 1995, p. 46). É essa preocupação com a dimensão supraindividual que explica de certa forma a ideia de inconsciente romântico, da interface entre indivíduo e natureza.

Löwy e Sayre (1995) salientam que certos escritores românticos, principalmente neoromânticos, fazem questão de glorificar o isolamento do indivíduo. Geralmente, isso se dá porque eles não conseguem se integrar a um meio considerado “alienado” e ao mesmo tempo hostil a determinadas formas de ser e estar no mundo. Mas essa postura deve ser compreendida como forma de aprimoramento de sua comunicação com a natureza e com outras coletividades humanas distantes de seu entorno imediato. Já outros escritores românticos, em que é possível encontrar personagens individualistas vivendo de acordo com o espírito moderno, estes vivem infelizes e buscando resgatar os laços perdidos com a natureza e com os outros homens.

Como esses dois polos, presentes no imaginário ou no inconsciente romântico, aparecem em Dalila? Em que sentido eles sugerem um modelo de subjetividade moderna em contraste com o defendido pelo projeto teixeiriano de educação progressiva?

Ambos os polos estão presentes em Dalila, tanto a busca pela individualidade cultivada e enriquecida, incluindo as dimensões imaginária e afetiva da subjetividade quanto o sentido de totalidade perdida, da individualidade que busca os laços perdidos com o universo em seu duplo, natural e humano.

É notória sua tentativa, muitas vezes frustrada e como tarefa infinita, de buscar uma aproximação com os colegas, com as professoras, com a diretora, sempre numa perspectiva próxima à ideia de sociabilidade simmeliana, de uma relação gratuita que visa tão-somente aos próprios laços humanos. E se for considerada ainda outra surpreendente marca de sua escrita, a pressuposição de um supradestinatário (BAKHTIN, 2003), de quem espera, oxalá, uma compreensão mais profunda de seu dizer, o sentido de totalidade humana se amplia significativamente e se perde num futuro indeterminado. Além disso, como era apaixonada pelos livros, uma sonhadora de palavras alheias,

o sentido de universo humano se amplia ainda mais pela inclusão da esfera sempre aberta dos escritores lidos, apesar de toda sua dificuldade em manter o hábito da leitura diante de tantas tarefas assumidas na escola.

É conhecida a relação do romântico com a natureza, e com Dalila não é diferente. Isso está presente em mais de um momento no diário, como já foi aludido. De qualquer forma, vale a pena explorar mais uma das raras imagens que aparecem no diário.

Que belo aspecto apresenta o dia! Nem uma nuvem risca o céu. E está tão belo que não sei descreve-lo, pois se eu fosse fazê-lo não o retrataria tão bem. É assim que eu gosto de um dia. Si todos pudessem ser assim!... O meu maior prazer é ficar contemplando horas a fio as maravilhas da natureza. E o dia está digno de uma pintura (08/7/1933).

Apesar da beleza e de uma referência direta à natureza, há outra imagem do céu, em seu diário, oriunda dessa vez da imaginação noturna (BACHELARD, 2001), que remete ao lado mais profundo do “inconsciente romântico” com o qual dialoga Dalila. Pela importância que ocupa na “obra” daliliana, ela pode ser considerada uma imagem síntese, porque consegue unir os dois princípios antagônicos que sustentam o inconsciente romântico, fazendo com que o microcosmo representado pelo indivíduo se una ao macrocosmo simbolizado pelo universo humano e natural. Eis a imagem que irrompe do diário, no crepúsculo daquela tarde de quarta-feira, 16/08/1933:

[...] É no quarto de passar a ferro que estou fazendo este diário. Devem ser mais ou menos 6 e meia. Estou sentada bem em frente à janela aberta. Levantando os olhos do caderno, fixei-os no céu, e divisei lá longe, bem longe, numa distância sem fim, duas estrelinhas. Uma brilha muito e a outra está como apagada, quase que invisível. Pensei logo: R... e eu, isto é: aquela que mais

brilha, representa a minha amizade para com a R... Amizade bem viva, clara e firme, sincera e franca. E aquela outra apagadinha é a amizade de R... para comigo. Amizade fraquinha, apagadinha e quasi a se extinguir quasi invisível... Isso que relatei acima, essa imagem que usei, quando olhava o ceu pela janela aberta, eu não quiz deixar de escrever, porque achei bem parecida, bem aproximada, bem representativa. Não acham que foi boa a minha idéia? Não sei por que, assim que olhei para aquelas estrelas, veio-me logo á mente este pensamento. E eu achando-o interessante, fiz questão de anotar esse pensamento logo, para não perder.

É Bachelard (2001) quem oferece pistas importantes para adentrar no difícil exercício da interpretação dessa instigante imagem, criada pela “imaginação aérea” daliliana. A imaginação, nesse caso, retomando a tese bachelardiana, é muito mais que a faculdade de criar imagens, é a faculdade de deformá-las (BACHELARD, 2001). Não por acaso, a imagem do céu aparece transfigurada, seja pela alteração do brilho das estrelas projetadas/encontradas, seja pela redução do pontilhismo celestial provocada pelo olhar. Além disso, baseado na ideia de que o “[...] vocábulo fundamental que corresponde à imaginação não é imagem, mas imaginário” (BACHELARD, 2001, p. 1), o que brota da página do diário não é outra coisa senão uma espécie de faísca provocada pelo encontro entre imaginação daliliana e imaginário romântico. E dada às condições da emergência da imagem celestial, pode-se pensá-la como obra de devaneio poético (BACHELARD, 2009). Quanto à diferença deste para o sonho, Bachelard esclarece:

A estranheza de um sonho pode ser tal que nos parece que um outro sujeito vem sonhar em nós. “Um sonho me visitou”. Eis a fórmula que assinala a passividade dos grandes sonhos noturnos. Esses sonhos, é preciso reabitá-los para nos convenceremos de que foram nossos. Posteriormente fazem-se deles narrativas,

histórias de um outro tempo, aventuras de um outro mundo. [...] Certamente não há identidade entre o sujeito que conta e o sujeito que sonhou. (BACHELARD, 2009, pp. 11-12).

Em outras palavras, o devaneio poético é um tipo de psiquismo consciente, por isso é possível sustentar que existe nele um *cogito* sonhador. Bem-estar, felicidade, tranquilidade, repouso, solidão constituem ocasião propícia para devanear (BACHELARD, 2009). Mas no caso da solidão, ela seria tão-somente um pretexto, um momento propício para devanear, já que o devaneio é uma abertura para o mundo, não para um mundo dito objetivo ou que se deseja constituir. Ele “[...] dá o mundo dos mundos” (BACHELARD, 2009, p. 13). Isso significa que o devaneio poético seria um devaneio cósmico. Essa abertura para o mundo, portanto, não pode ser confundida com uma simples adaptação ou descrição fiel do mundo.

O devaneio, nesse sentido, seria uma espécie de função do irreal, mas função útil, saudável, que serve como proteção para o psiquismo, para além de todas as hostilidades do não-eu. É como se, no momento do devaneio, a alma se libertasse dos grilhões terrestres. Logo o sentido das palavras de Schiller (1964, p. 55):

A visão de distâncias ilimitadas e de alturas intermináveis, o extenso oceano aos seus pés e o maior oceano acima dêle, arrancam seu espírito à estreita esfera da realidade e ao opressivo cativo da vida física.

O sentimento de grandiosidade aí em jogo reflete de algum modo a resistência do romântico à impotente condição na qual vive (GINZBURG, 2001). Ao mesmo tempo em que sofre, ele se conforta com as possibilidades da capacidade de sua imaginação, de habitar outros mundos.

É nesse contexto de abertura ao mundo que se pode pensar no significado da janela. O que significa olhar através dela do ponto de vista de Dalila? A janela serve para olhar para fora, para possibilitar um contato do interior com o exterior (SIMMEL, 2011). Para Spengler (1973, p. 131), ela expressa “[...] a vontade de sair do espaço interior e de penetrar no infinito”. Seria um modo como a alma faustiana sente a profundidade e exprime a “[...] vontade de expansão de si” (COMTE, 1994, p. 55), uma expansão tipicamente moderna, mas que tem um sentido específico para o romantismo. Nessa psicologia ascensional, nesse dinamismo da imaginação aérea (BACHELARD, 2001), em que está em jogo a expansão da individualidade, chega-se ao primeiro dos grandes polos de valores do romantismo: o sonho de desenvolvimento do “eu” em toda sua profundidade e riqueza, desfrutando para isso de plena liberdade.

Sem abandonar esse sentido de expansão do “eu”, há algo mais na imagem poética daliliana que transcende o dinamismo ascensional do psiquismo imaginante, afinal, o gesto de olhar pela janela tem como destino final as estrelas situadas no céu. Agora, é para o segundo polo de valores, tão caro ao inconsciente romântico, que aponta o devaneio poético daliliano, seu onirismo estrelado. Mas o céu brilhante é dado ao poeta “[...] não para conhecer, mas para sonhar” (BACHELARD, 2001, p. 180). Ele é um convite ao sonhador para despertar seus inúmeros desejos; “[...] as estrelas ‘fixas’ têm por missão fixar sonhos, comunicar sonhos, reencontrar sonhos”. (BACHELARD, 2001, p. 180). A imaginação projeta no céu, por sua vez, constelações imaginárias, unindo astros distintos. “Entre pontos reais, entre estrelas isoladas qual diamantes solitários, o sonho constelante traça linhas imaginárias”. (BACHELARD, 2001, p.179).

Segundo Bachelard (2001), há uma lentidão na cosmogonia da noite, por isso, mais do que qualquer outra, “[...] a imaginação da matéria noturna tem necessidade de lentidão”. (BACHELARD, 2001, p. 183).

O céu com suas estrelas seria o mais vagaroso dos elementos dinâmicos naturais. A lentidão passa um clima de delicadeza e tranquilidade. Na contemplação da matéria noturna, o sonhador passaria a experimentar o tempo regular, o tempo sem choque e sem impulso. Trata-se do tempo da noite. O tempo diurno, atribulado, marcado por inúmeras tarefas, inúmeros atos descontrolados, experimentado na carne, dá lugar agora a outro tempo, um que é soberanamente vaidoso. “O ser que sonha na noite serena encontra o maravilhoso tecido do *tempo que repousa*”. (BACHELARD, 2001, p. 185, grifo do autor).

Vivida em tal devaneio, a constelação é, mais que uma imagem, um hino. E esse hino, só ‘a literatura’ pode cantá-lo. É um hino sem cadência, uma voz sem volume, um movimento que transcendeu suas finalidades e encontrou a verdadeira matéria da lentidão. (BACHELARD, 2001, p. 185).

Mas o devaneio da matéria noturna, do sonhador das constelações, não provoca apenas essa sensação de “absoluto da lentidão”. A luz brilhante e branda emitida pelas estrelas motiva um dos devaneios mais recorrentes: o devaneio ligado ao olhar. Todos os seus tópicos poderiam ser resumidos a uma mesma lei: no domínio da imaginação, tudo que emite brilho tem a ver com o olhar. Quando num céu qualquer o olhar se fixa numa estrela, ela se torna a estrela de quem a contempla, ela brilha para seu contemplador, “[...] seu fogo cerca de um pouco de lágrima, uma vida aérea vem aliviar em nós os padecimentos da terra”. (BACHELARD, 2001, p. 187). É como se a estrela fosse até seu admirador. À toa, a razão insiste que a estrela se encontra dispersa na vastidão, mas um desejo de intimidade a aproxima sentimentalmente de seu contemplador. Se a noite provoca

a sensação de uma espécie de isolamento da terra, em compensação ela devolve o onirismo da “solidariedade área”:

[...] duas estrelas gêmeas são já para nós um rosto que nos fita, e, numa exata reciprocidade, dois olhos que nos dão seu olhar, por estranhos que sejam à nossa própria vida, têm sobre nossa alma uma influência estelar. Num instante, eles rompem a nossa solidão. Ver e olhar trocam aqui seu dinamismo: recebemos e damos. Já não existe distância. Um infinito de comunhão suprime um infinito de grandeza. O mundo das estrelas toca a nossa alma: é o mundo do olhar. (BACHELARD, 2001, p. 187).

O que chama atenção na reflexão sobre o “devaneio estelar” é a convergência entre o “absoluto da lentidão” com o “infinito da comunhão”. É interessante observar que Bachelard se refere ao instante poético como tempo do repouso, tempo da lentidão profunda. O tempo da imaginação poética é o do instante, ele rompe a continuidade do tempo sucessivo. É no poema que é possível localizar aspectos de um tempo barrado, de um tempo que não se orienta pela medida, que pode ser chamado de vertical para se diferenciar do tempo cronológico e sucessivo. Se o tempo da prosódia é horizontal, o da poesia seria vertical. “A prosódia apenas organiza sonoridades sucessivas: regula cadências, administra arrebatamentos e emoções, muitas vezes inoportunamente”. (BACHELARD, 1994, p. 184). Já o instante poético, é, na verdade, a verticalidade traduzida na forma de altura ou de profundidade. E nesse contexto de profunda lentidão aparece, também, o sentido de unidade:

A noite e a luz não são evocadas por sua extensão, por sua infinitude, mas por sua unidade. A noite não é um espaço. É uma

ameaça de eternidade. Noite e luz são instantes imóveis, instantes negros ou claros, alegres ou tristes, negros e claros, tristes e alegres. (BACHELARD, 1994, p. 189).

Na noite, ao contrário do dia, a sensação de separação entre o “eu” e a natureza, ou entre o “eu” e o universo, dão lugar ao sentido de unidade entre eles; é como se as fronteiras da separação finalmente desaparecessem. E, quando se consideram as estrelas, não é de outra coisa senão da solidariedade aérea que se está falando.

De certa forma, tudo o que é afirmado por Bachelard (1994, 2001) sobre a imaginação constelante guarda algum tipo de relação com a imagem daliliana. A solidariedade aérea presente nela tem um significado ainda mais especial, quando se considera que as estrelas projetadas/encontradas no céu representam simultaneamente astros e indivíduos diferentes. Tudo entra em profunda solidariedade: o “eu”, os “outros” e o cosmo. Essa viagem imaginária só é possível, segundo Bachelard (2001), num tempo vagaroso. E em se tratando da imaginação noturna, a lentidão é ainda mais profunda, porque o olhar do sonhador se dirige para um tipo de cenário natural que, segundo Bachelard (2001), é o símbolo maior do absoluto da lentidão: o céu estrelado. Nele, as estrelas estão em repouso, do qual não podem mais se afastar. Tudo isso tem um simbolismo especial para quem o tempo presente é um amontoado de tristeza, porque tudo se separa e nada dura.

Por mais paradoxal ou contraditório que pareça, não é preciso decidir aqui entre Bachelard (2010) ou Bergson (1999), entre o tempo como instante ou o tempo como duração. Sem negar essas duas formas conceber o tempo, é como se Dalila só conseguisse saciar o seu desejo de vivenciá-lo em profundidade, apenas na forma do instante poético. Se, em seu contexto, Dalila não consegue vivenciar o tempo como

duração, só lhe restava vivenciá-lo como instante poético, por ser um tempo que depende mais de si mesma do que do outro, por ser uma experiência que se faz na solidão. Não que a solidão seja, nesse caso, um fim em si mesmo, pelo contrário, pois é a busca pelo outro que mobiliza o poder constelante da imaginação poética. O olhar de Dalila projeta seres no céu e entre eles estabelece ligações imaginárias, simbolizando um desejo de que permanecessem ligados para sempre, apesar da tensão problemática revelada pela diferença de brilho de cada astro.

O que mais impressiona na imagem poética daliliana é que o movimento ascensional só tem sentido e finalidade quando consegue se harmonizar com o sentimento de solidariedade simbolizado pelo noturno estelar. Em outras palavras, no âmbito da imaginação daliliana, o ideal expansionista da subjetividade, representado pelo movimento ascensional do psiquismo imaginante, se transforma em poder constelante, traçando linhas imaginárias entre o indivíduo e o cosmo, para alcançar uma unidade profunda. A imaginação poética daliliana é a combinação de dois poderes aparentemente antagônicos; enquanto um deles representa a expansão da individualidade, o outro simboliza a busca pelo sentido dessa expansão dentro de uma unidade, de uma totalidade; apesar de independentes, o primeiro precisa do segundo para encontrar seu sentido último.

Apesar de os dois polos dos valores românticos (cultivo da subjetividade e desejo de unidade com o universo cósmico e humano) estarem representados na imagem daliliana, é sem dúvida a preocupação com o sentido de unidade que ocupa o primeiro plano. Essa predominância simbólica poder gerar várias interpretações. Ela reforça a argumentação de Löwy e Sayre (1995) de que para uma parte significativa dos autores românticos o sentido de “comunidade” é mais importante até que o “individualismo”, contrariando assim a opinião

de muitos estudiosos. Por outro lado, ela poderia passar a ideia de que o enriquecimento da subjetividade não constituía um problema para Dalila. Duas explicações tentariam sustentar essa hipótese. A primeira justificaria o fato de Dalila estudar numa escola pautada nos valores escolanovistas de respeito à personalidade, de incentivo ao desenvolvimento livre das capacidades do aluno; a segunda, mais sofisticada, afirmaria que, para além de todas as diferenças existentes entre o romantismo e o escolanovismo, ambas convergiriam num aspecto fundamental: o mesmo ideal de individualidade enquanto conquista moderna.

Antes de enfrentar essas questões, é importante afirmar que a “imagem celestial” daliliana, apesar de muito representativa dos dois valores fundamentais que sustentam o imaginário romântico, não é a única pista deixada por Dalila para pensar seu ideal de individualidade. Explorar esses outros indícios é o que se pretende fazer no próximo capítulo. Recorrer, mais uma vez, às leituras realizadas por Dalila, como se fez no presente capítulo, terá uma dupla importância aqui: além de colaborar para se ter uma ideia mais clara desse ideal de individualidade daliliano, possibilita a problematização da forma da subjetividade moderna defendida pelo projeto escolanovista, revelando suas contradições e as implicações práticas no processo de formação dos alunos.

INDIVIDUALIDADE E TRAGÉDIA CULTURAL MODERNA

Para explorar um pouco mais esse outro polo de valores que é a individualidade ou individualismo romântico, em Dalila, é preciso levar em conta o lugar da leitura literária em sua formação. Pelo que relata na entrada do dia 09/06/1933, ela já tinha uma cultura da leitura quando entrou na escola, e, ao citar um livro que estava lendo naquele momento, deixa pistas importantes para compreender não somente sua relação com a escrita, mas também com certo ideal romântico de formação:

Papai Pernilongo é o livro que leio atualmente. Estou gostando imensamente. Dentre muitos livros que li, este é o primeiro que leio com verdadeira animação. É quasi inacreditavel. Como eu gosto deste livro! toda folgazinha que tenho, pego nele, logo; nas minhas conversas, meto-o no meio e aconselho a todos que não o deixem de ler. São mesmo muito interessantes as cartas que [J]udy escreve ao seu papai Pernilongo. Por causa deste livro nasceu em minha alma um grande desejo de “saber escrever”. Será que chegarei a ser algum dia uma af[a]mada escritora? Talvez!!... Quem sabe?!... (9/6/1933, grifo no original).

Interessante notar que, apesar da pouca idade, ela diz já ter lido muitos livros. Mas quando se refere a “Papai Pernilongo”, é como se ele tivesse algo especial em comparação aos outros que já havia lido. Além de ler e recomendá-lo, ela o inseria nas conversas, num sinal de que a leitura dele repercutia também em sua vida cotidiana. Ademais, “Papai Pernilongo” chega a despertar sua vontade de “saber escrever”; não esclarece por que, diz apenas que as cartas endereçadas por Judy a “Papai Pernilongo” eram interessantes. Explorar resumidamente

essas “cartas” ajuda a entender não apenas por que elas animaram Dalila a querer ser uma escritora, como também, o que é mais importante, contribui para compreender o ideal romântico daliliano de individualidade, em contraste com aquele defendido pelo ideário escolanovista de sua escola.

Papai Pernilongo como romance de formação

“Papai Pernilongo”, de Jean Webster (1932),⁵⁵ conta a história de uma menina órfã que, ao completar 17 anos, é obrigada a sair do orfanato, mas que, por uma sorte do destino, é enviada para um renomado colégio, por iniciativa de um dos curadores da instituição. Por identificar certa originalidade na forma de escrever da órfã, esse curador, cuja identidade não é revelada, decide também transformá-la em uma escritora. Para tanto, incumbe a órfã de enviar-lhe cartas mensais, através das quais

⁵⁵ A escritora norte-americana publicou “Papai Pernilongo” nos Estados Unidos, em 1912 (ALKALAY-GUT, [s/d]). No Brasil, não cheguei a apurar o ano da primeira edição dessa obra, de todo modo, trabalhei com a de 1932, da editora Civilização Brasileira, com tradução de J. Eloy de Andrade. Conforme explica Alkalay-Gut (s/d), os livros de Jean Webster foram perdidos ao longo do tempo e só sobraram os dois principais – Papai Pernilongo e Querido Inimigo –, um esquecimento que não se justifica, segundo ela, dada a sua importância literária. Webster vinha de um ambiente literário e de ativismo pelo direito das mulheres. Até o fim de sua vida, e de variadas formas, ela teria se insurgido contra o patriarcalismo e autoritarismo de instituições e de indivíduos, além de que teria buscado alternativas de enfrentamento a essas relações de poder opressivas. Isso marcaria tanto sua vida como seus escritos. Os contos produzidos por Webster, sobre garotas protagonistas, ainda que submetidas ao poder limitador de instituições infantilizadoras, conseguiram, segundo Alkalay-Gut (s/d), aliar uma narrativa inovadora com uma boa dose humor, possibilitando a emergência de personagens consideradas subversivas. Quanto ao texto de Alkalay-Gut citado, ele está disponível em sua página pessoal, mas não foi possível identificar a data exata de publicação. Em contato pessoal com a pesquisadora através de e-mail, ela explicou que o texto estava pronto para ser publicado em uma revista, mas de última hora a publicação não foi possível, de modo que ela o disponibilizou em sua página.

daria conhecimento de seus avanços nos estudos, ao tempo em que aproveitava para desenvolver seu talento literário.

As primeiras páginas do romance narram um pouco do cotidiano de Jerusha Abbott (Judy), a protagonista da história, que na época tinha 17 anos e vivia, desde que nasceu, no orfanato John Grier. Nessas primeiras páginas de um romance predominantemente epistolar (exceção feita à introdução), a narrativa se ocupa em descrever a tão temida e esperada primeira “quarta-feira” do mês. Era o dia em que a administração da Casa John Grier se reunia com os curadores para avaliar os trabalhos do orfanato, o comportamento dos internos e decidir sobre o futuro destes. É também um dia muito trabalhoso para Jerusha, que era obrigada a deixar todos os cômodos do orfanato asseados, e as crianças devidamente limpas e arrumadas, para receberem as visitas.

Logo depois de uma dessas reuniões, Jerusha é surpreendida com o comunicado de que deveria se dirigir imediatamente à sala da severa Sra. Lippett, a administradora do orfanato. A caminho da sala, Jerusha avista, de longe, o último curador saindo do orfanato, indo em direção ao automóvel que o aguardava. Desse homem, ela teve apenas uma ligeira impressão, graças às sombras projetadas nas paredes do corredor do orfanato: parecia ser alguém alto e com pernas e braços compridos, daí chamá-lo posteriormente de Papai Pernilongo. Chegando à sala da Sra. Lippett, Jerusha se surpreende com o motivo do chamado, ao saber que sua situação havia sido discutida pelos curadores. Após deixar claro que a idade limite para permanecer no orfanato era 17 anos, a Sra. Lippett comunica a Jerusha que um dos curadores, aquele que acabava de sair, havia se interessado em financiar seus estudos, numa escola secundária; também se comprometia em lhe repassar uma mesada.

Para a Sra. Lippett, a decisão do curador não deixava de ser surpreendente, já que ele, na verdade, nunca tinha se interessado em financiar os estudos de uma menina, apenas dos meninos. Mas algo havia chamado a atenção dele em relação à pequena órfã, o talento demonstrado por ela num ensaio intitulado “A quarta-feira temível”. Jerusha tinha produzido esse texto como atividade escolar, na disciplina de retórica, em uma escola da aldeia. Sem deixar de criticar a postura “irreverente” de Jerusha, a Sra. Lippett informa que era essa habilidade que o curador gostaria de aproveitar para assim transformá-la em uma escritora. Essa carta deveria ser endereçada ao Sr. John Smith, nome fictício adotado pelo curador, que não queria ter sua identidade revelada. A opção pela carta foi justificada pelo Sr. Smith como sendo o melhor instrumento para exercitar a escrita literária; mas para isso Jerusha deveria privilegiar o estilo informal, tratando seu destinatário como se fosse um membro de sua família.

A partir daí, o ritmo do romance é ditado pelas cartas enviadas por Jerusha ao Sr. Smith. Na primeira delas, ela conta como foi sua viagem, fala da imensidão do colégio e da importância do relógio para a organização da rotina. Refere-se à conversa esclarecedora que teve com a Sra. Lippett, que evidenciou a forma respeitosa com que deveria tratar aquele que havia resolvido financiar seus estudos. Mesmo assim, Jerusha não perde a oportunidade para imprimir uma dose de ironia à carta, ao resolver chamá-lo de Papai Pernilongo.

Após algumas cartas onde fala sobre suas vizinhas de quarto, Julia Pendleton e Sallie Mc. Bride, sua principal amiga, ela comenta sobre algumas “gafes” cometidas, ao desconhecer figuras como o artista Michelangelo e o dramaturgo, poeta e ensaísta Maurice Maeterlinck. O que chama a atenção nessa carta é a menção ao que considera “gafes”, por desconhecer os nomes de muitos artistas e

escritores famosos, ao contrário de suas colegas pertencentes a uma burguesia culta, para quem todos eram familiares.

Em outro momento, provavelmente tocada também pelas “gafes” que cometia, mas sem dar muitas explicações, ela comunica uma decisão que iria repercutir diretamente em sua formação geral, e não somente como escritora. Tratava-se de uma mudança em relação “às normas” de seu estudo:

Nunca mais estudarei de noite, pouco importando as sabbatinas que tiver de fazer na manhã seguinte. Em vez disso, lerei bons livros – acho que é preciso fazer isso, sabe porque? – nesses dezoito annos de minha vida, nada aproveitei. O senhor não há de crer, Papae, no abysmo da ignorância que é minha cabeça: sómente agora me alarmo com a sua profundidade. As cousas que a maioria das meninas nascidas numa família regularmente formada, que teem um lar, amigos e uma livraria, conhecem por absorção, dessas cousas, nunca ouvir falar. Por exemplo: nunca ouvi nada a respeito de ‘Mãe Gança’, ‘David Coperfield’, ‘Ivanhóe’, ‘Cinderella’, ‘Barba-azul’, ‘Robinson Crusoe’, ‘Joana Eyre’, ‘Alice na ilha encantada’, ou uma palavra sequer sobre ‘Rudyard Kipling’. (WEBSTER, 1932, p. 31-32).

A lista de obras e autores desconhecidos por Judy é muito maior. Afirmo que não sabia que Shelley era um poeta, que o homem em outras épocas descendia do macaco, que Éden era um belo mito, que Georg Eliot era na verdade uma senhora; também ignorava Sherlock Holmes. Diz ter apanhado tudo isso e mais algumas coisas “no ar”.

Colocando já em prática sua mais nova estratégia de estudo, ela pendura, na porta de seu quarto, um aviso de que estava ocupada, e

por isso conseguiu ler, nessa mesma noite, quatro livros ao mesmo tempo: “Feira das vaidades”, “Contos simples”, “Poemas de Tennyson” e também “Mulheres pequenas”. Essa estratégia de estudo de Judy diz muito sobre o papel que a literatura desempenhava na formação de parte de suas colegas, oriundas da burguesia.

Sobre seus avanços como escritora, ela afirma, em outra carta, que a professora de inglês havia notado marcas importantes de originalidade em sua escrita, opinião que considerava de certa forma surpreendente para uma menina oriunda de um asilo, onde se primava pela padronização de todos. Segundo ela, para a Casa John Grier, todas as 97 órfãs existentes lá deveriam ser transformadas em 97 gêmeas. Judy passa, assim, a se preocupar mais com a individualidade em seu processo de formação.

Ainda sobre suas críticas ao orfanato, ela lamenta que as crianças não eram incentivadas a desenvolver a imaginação. Após realçar a importância da emoção, da aventura e do imprevisto para a vida, ela comenta:

Sabe, Pápá, eu penso que a qualidade mais necessaria a qualquer pessoa é a imaginação. Ella torna a gente apta para se pôr no lugar dos outros. Torna-nos bons, sympaticos e coherentes. Essa qualidade devia ser cultivada nas crianças, mas a Casa John Grier apagava logo a mais leve inclinação que fosse apparecendo. “Dever” era a única qualidade que encontrava amparo e estimulo. Penso que as crianças não devem conhecer o significado dessa palavra; é odioso, é detestável. (WEBSTER, 1932, p. 95).

Chega a dizer que, se fosse uma administradora de orfanato, as coisas se passariam de outro modo. A infância, segundo ela, devia

ser despreocupada e feliz. Até que estivesse crescida, a criança não devia ser sobrecarregada de preocupações.

Com a chegada do meio do ano, Judy segue para uma fazenda onde passaria as férias. Apesar de não saber o que é uma fazenda, diz esperar gostar bastante. E assim, aos poucos, as viagens vão assumindo um papel de destaque na sua formação. O próprio deslocamento já provoca nela uma sensação extraordinária de liberdade. “Nuca tive o prazer de me ver fóra de uma casa onde ha um regulamento a cumprir, nem mesmo fóra da Casa John Grier”. (WEBSTER, 1932, p. 58). Explica que a fazenda foi, na verdade, uma doação de um antigo patrão para um casal de antigos empregados, os atuais donos. Patrão esse que ela havia conhecido fazia pouco tempo; trata-se do Sr. Jervie, tio de sua colega Julia. Sem que ela soubesse, Jervie era, na verdade, o próprio Papai Pernilongo, o que só vai descobrir já no final do romance. É num dos quartos da casa da fazenda que ela pretende escrever um romance. Mas, de tão ocupada com os afazeres, ela demora a começar a escrever sua novela. Na fazenda, ela sempre aproveita a oportunidade para aprender coisas novas a partir das atividades, das conversações, dos passeios.

Algum tempo depois, retornando a essa mesma fazenda, também para passar férias, já se percebe uma modificação em Judy. Escrevendo de cima de uma árvore, ela faz uma descrição do campo como um ambiente muito agradável, com natureza exuberante, principalmente após as chuvas, que transformaram o lugar em verdadeiro “céu”. Comenta que é grande sua vontade de viajar e percorrer o mundo. Uma simples olhada para o mapa incita sua vontade de visitar os mais diferentes lugares. Nesse momento, não são tantos os detalhes do cotidiano que despertam seu interesse, mas as coisas gerais sobre o mundo, daí achar-se parecida com uma “filósofa”. Ela aguarda com grande expectativa a chegada de

Jervie, pois na fazenda ela já não consegue intensificar o convívio social. Daí o tom de desabafo de sua carta:

A Sra. Semple [dona da fazenda], para lhe dizer a verdade, é geralmente monotona; nunca deixa qualquer idéia romper a fácil continuidade da sua conversação. É interessante esse pessoal daqui, seu mundo se resume nesse tope de morro. Eles não são nada universaes; não sei si o senhor sabe o quero dizer. É a mesma cousa que a casa John Grier, nesse particular, nossas idéas eram limitadas pelos quatro lados da cerca de ferro, apenas, naquelle tempo, eu não dava muita importancia a isso por ser mais criança e andar sempre muito atarefada. Ao cabo de haver arrumado todas as camas, lavado os rostos de todas as crianças, e novamente lavado ao meu regresso da escola, cerzido as meias e remendado as calças sempre rasgadas de Freddie Perkins e finalmente lido minhas lições, a esse tempo, repito – eu ja estava prompta para procurar a cama e não notava nenhuma falta de convívio social. (WEBSTER, 1932, p. 110).

Apesar do caráter simplista e de certo modo injusto com que julga a “estreiteza” de mundo daqueles que vivem na fazenda, por desconsiderar suas histórias de vida, Judy deixa entrever sua necessidade de “expandir” cada vez mais seu mundo interior. Com a chegada do Sr. Jervie à fazenda, sua rotina passa a ser de pesca, montaria, tiros, caminhadas; e os passeios são sempre acompanhados de intensas conversas. Comenta que Jervie já leu todos os livros que ela leu e mais outra quantidade significativa. Citando Stevenson, faz referência às coisas boas que a vida pode oferecer, desde que haja disposição para procurá-las em cada contexto específico. Dá o exemplo da roça:

Posso passear pela terra de todos, ver as paisagens de quem quer que seja, beber água fresca da nascente de qualquer um e gozar tanto como se eu fosse a própria dona da terra – sem, todavia, pagar taxa alguma!... (WEBSTER, 1932, p. 114-115).

Uma consideração, no mínimo, curiosa, que deixa margem para ouvir certo eco “socialista”, que será retomado no romance em outros momentos. Mais um indicativo de suas mudanças internas. Nesse tempo de férias na fazenda, diz ter produzido vários poemas e histórias pequenas.

Sua vontade de se tornar uma mulher independente faz com que concorra a uma bolsa de estudos no colégio onde estudava, pois assim podia diminuir suas dívidas para com o misterioso curador. Após conseguir a bolsa, comunica ao Sr. Smith que dependeria dele apenas em relação à mesada. Apesar disso, o Sr. Smith não concorda em deixar de pagar a pensão, mas Judy não volta atrás em sua decisão e escreve justificando que há o momento em que o “[...] o pintinho quer romper a casca que o envolve”. (WEBSTER, 1932, p. 122). E assim ela vai lutando também por mais liberdade e independência.

Aliás, a questão da liberdade aparece em mais de um contexto no romance. A eleição de sua colega Sallie como presidente de classe é motivo para tocar no problema da participação da mulher na política em geral, na luta por direitos, inclusive, pelo direito ao voto. Sempre que o assunto permite, ela chama a atenção para a situação política da mulher. É um assunto que aparece mais de uma vez no livro. Por isso, em outra carta ela retoma o assunto para dizer que seu país (EUA) não podia continuar desperdiçando o voto feminino. Ela acabava de completar 20 anos e reunia, em sua opinião, todas as condições necessárias para exercer o direito ao voto.

Além dessa crítica de natureza política, outras, de fundo mais cultural e moral, aparecem em algumas cartas, é o caso daquelas dirigidas às chamadas futilidades do ambiente burguês. Queixa-se, em vários momentos, de sua colega Julia, por continuar ostentando riqueza e basear suas relações no *status* social. Não por acaso, ela se sente bastante incomodada ao passar o natal na casa de Julia, em Nova York. Nota que as pessoas da família de sua amiga são refinadas nos gestos, na forma de falar, mas são pouco abertas à conversação mais intensa. Resume a situação dizendo que

A atmosphaera material daquela casa era opressiva; não respirei profundamente enquanto não me vi, de regresso, num trem expresso. Toda a mobília era esculpida, almofadada e luxuosa; as pessoas com quem me encontrava estavam elegantemente vestidas, falavam em voz suave, quase baixa, e tinham sobriedade de gestos, revelando em tudo, esmerada educação; mas, para lhe ser franca, Papae, nunca ouvi uma palavra de verdadeira palestra desde que cheguei até que sahi. Penso que jamais uma idéa trasnpoz a soleira da porta. (WEBSTER, 1932, p. 129-130).

Queixa-se que a mãe de Julia não pensa em outra coisa senão em costureiras, joias e compromissos sociais. Ao comparar os modelos de família de Julia e de Sallie, ela afirma preferir o desta. Tal preferência não se baseia tanto no critério social, já que ambas as famílias são abastadas, mas em valores morais e culturais. É visível que a escolha de Judy recai sobre uma burguesia culta. No momento em que ficou na casa de Julia, sequer pôde se aproximar de Jervie, que lá apareceu uma única vez. Apesar de ser tio de Julia, ela diz que Jervie era pouco identificado com os Pendleton (família de Julia).

Segundo Judy, Jervie era um “socialista”, mas não daqueles que deixa o cabelo crescer e usa gravatas vermelhas. Elogia essa atitude. E assim vai deixando pistas de que se refere a um tipo específico de socialismo, de caráter mais conservador. Esclarece que ao invés de gastar com cavalos de corrida, iate e automóveis, ele aplica seu dinheiro em reformas “sem proveito”. Deixa subentendido que Jervie investia em instituições sociais. Ela mesma acredita que acabaria sendo também “socialista”. Pelo menos de direito, já se sentia como tal, por se considerar pertencente ao “proletariado”. Não sabe dizer que tipo de socialista seria. De qualquer forma, afirma: “Passarei a vista sobre o assumpto nesse domingo e, no que vem, declararei os meus princípios”. (WEBSTER, 1932, p. 131).

Ainda nesse contexto de ênfase nos contrastes sociais e culturais, Judy compara o cotidiano de Nova York com a sua vida de estudante:

Agora creio que sou realmente uma estudante; essa atmospha de calma academica empolga mais que New York. A vida no collegio é admiravel – os livros, os estudos, as classes a horas certas fortalecem a vida espiritual e, quando se sente a cabeça cançada, tem-se gymnastica, os jogos athleticos e sempre abundancia de collegas com quem se trocar idéas. Ha vezes que gastamos uma tarde inteira em palestra e mais palestra, indo-se depois para a cama com a alma confortada como si tivessemos resolvido definitivamente um problema de interesse mundial. Enveredamos por todos os assumptos e o resultado é sabido – diz-se tanta incoherencia!... Pequenas discussões sobre idéas que surgem, mas muito interessantes. Nós próprias apreciamos as nossas tolices! (WEBSTER, 1932, p. 131).

Judy destaca o cotidiano do estudante como sendo mais favorável ao enriquecimento cultural e espiritual do indivíduo. O tempo no estilo de vida estudantil, em contraste com o de Nova York, seria mais destinado à formação pessoal. E em relação a esse tempo mais voltado para a formação individual, ela defende que o segredo da felicidade seria viver “o agora”, e esclarece sua ideia:

A maioria das pessoas não vive, antes, corre e luta para alcançar um objectivo que se esboça impreciso em horizonte longínquo e, na anciedade em que vão, ficam tão exaustos e ofegantes que perdem todas as vistas das lindas paragens por onde vão passando. Depois de vencerem a distância, a primeira coisa que percebem é que estão velhos e gastos; portanto, já pouco se lhes dá que tenham ou não atingido a sua meta. (WEBSTER, 1932, p. 132).

Uma crítica ao estilo de vida moderno parece se esboçar aí. Ela diz que está se dando oportunidade de viver essas “aventuras” que vão se colocando em seu caminho, ainda que elas não a transformem em uma grande escritora. Sem dúvida que ela fala do lugar de uma pessoa que já goza de condições favoráveis para permitir tal estilo de vida. De qualquer modo, é para a vida de estudante que ela quer chamar a atenção, pelo menos no que ela teria de característico: um momento intensamente dedicado à própria formação.

Numa outra carta, ela retoma o tema do socialismo, já como potencial membro de uma organização política, o que fica claro já na forma como saúda papai Pernilongo:

Prezado Camarada,
Viva! Sou uma “Fabian”. Isto equivale a dizer: - uma socialista que quer esperar. Não pretendemos que a reorganização social venha

amanhã mesmo; seria muito transtorno. Queremos que ela venha muito gradualmente, para um futuro distante e quando estejamos já todos preparados para receber o choque. Nesse interim, devemos nos educar, instituindo reformas – industrial, educacional e de asyls de órfãos. (WEBSTER, 1932, p. 132).

Ela se coloca como uma simpatizante do chamado “socialismo fabiano”, embora não detalhe muito o significado desse tipo de ideologia. Criada no final do século XIX, na Inglaterra, a Fabian Society reunia tanto intelectuais quanto burgueses. O nome da sociedade é inspirado no general romano Quintus Fabius Maximus, conhecido na História como o Cunctador, isto é, aquele que adia, que contemporiza, esperando o momento supostamente mais estratégico para agir. A ideia central seria justamente o gradualismo nas estratégias e ações políticas. Nesse sentido, o socialismo é visto como uma conquista gradual e não como resultado de um confronto direto (COSTA NETO, 2007; NÚÑEZ, 2014). O socialismo fabiano opta por melhorar, através de reformas sociais, as condições de vida dos trabalhadores (NÚÑEZ, 2014). Mesmo assim, para os fabianos, o socialismo só seria possível com a preparação da sociedade através da educação.

A essa altura, já são visíveis as transformações pelas quais Judy foi passando ao longo de seu percurso formativo. Nesse ponto, pelo menos, “Papai Pernilongo” se aproximaria da lógica do *Bildungsroman*, do chamado “romance de formação”. Explorar resumidamente suas características potencializa a compreensão de “Papai Pernilongo”, além de ajudar a esclarecer um pouco mais sobre a questão enfrentada por Dalila quanto às possibilidades de desenvolvimento de sua individualidade, de enriquecimento de sua subjetividade, expectativa alimentada pelo imaginário romântico.

Cunhado, no início do século XIX, por Karl Morgenstern, professor de filosofia clássica da Universidade de Dorpat, o termo *Bildungsroman* (romance de formação) carrega uma conotação historicizada e ideológica, refletida tanto pela vontade da burguesia em superar os tacanhos limites da sua formação, quanto pelo desejo de constituir uma identidade nacional (MAAS, 2000). Em uma conferência pronunciada em 1819, Morgenstern não apenas teria definido o significado do *Bildungsroman*, como teria associado seu significado à produção histórica do romance europeu. Com o termo, o professor queria se referir ao tipo de romance que explora especificamente a trajetória do protagonista, dando ênfase ao seu processo gradual de formação até atingir certo nível de perfectibilidade. É o que acontece, de certa forma, com Judy, protagonista de “Papai Pernilongo”.

Ao mesmo tempo, tratar-se-ia de um tipo de romance que, como nenhum outro, favoreceria uma visão ampliada à formação do leitor (MAAS, 2000). Pode-se pensar aqui no lugar de Dalila como leitora. Essa definição é baseada na ideia defendida por Morgenstern, conforme Maas (2000), de que o romance burguês (gênero que chega tardiamente na Alemanha) seria superior à epopeia, já que o primeiro, ao contrário desta, mostraria o mundo e os homens atuando sobre o herói, dando a ver o processo de sua formação interna. A forma do romance privilegiaria os acontecimentos, os fatos e suas repercussões no mundo interior do herói. “Papai pernilongo” também passa essa sensação. São graduais as mudanças pelas quais Judy passa até finalizar o romance. Com exceção do caráter firme, herança da Casa John Grier, ela vai abandonando, gradualmente, sua imagem de moça acanhada, ingênua, despolitizada e com uma cultura literária superficial.

Morgenstern, por sua vez, definiria como modelo ideal de *bildungsroman* o romance “Os anos de aprendizado de Wilhelm

Meister” (1795-1796), de Goethe, já que seria, em sua opinião, um belo exemplo de formação abrangente, além de encarnar a forma de pensar e de viver do povo alemão (MAAS, 2000). Assim, o termo *Bildungsroman* emergiria atrelado a um contexto histórico bem delineado, marcado pelas preocupações da burguesia com o autoaperfeiçoamento e com a criação de uma identidade política. Nesse ambiente histórico, o romance teria sua importância reconhecida, capaz de contribuir com as aspirações culturais burguesas (MAAS, 2000). Mas foi com Wilhelm Dilthey, segundo Maas (2000), que o termo *Bildungsroman*, a partir do final do século XIX, teria se refinado e difundido. A exemplo de seu antecessor, Dilthey também tomaria como paradigma desse tipo de romance a obra de Goethe citada. Ela mostraria de maneira exemplar o aprimoramento humano em distintos níveis, modalidades e momentos da vida. Assim, a questão central que atravessaria a monumental obra de Goethe seria as condições de possibilidade de aprimoramento e formação do burguês emergente em contraste com a nobreza. No romance, a correspondência de Wilhelm Meister destinada a Werner exemplificaria “[...] bem o desejo burguês pela formação universal, pelo conhecimento que ultrapassa os limites estreitos da educação para o trabalho e para a perpetuação do capital herdado [...]”. (MAAS, 2000, p. 20).

Essa preocupação com uma formação mais universal não somente é explicitada por Judy, como atravessa como um todo o romance. O horizonte cultural de Judy vai aos poucos se ampliando, e, ao final do romance, ela já tinha se transformado numa escritora, com uma vasta cultura literária. Não apenas isso, era também uma defensora dos direitos políticos da mulher e uma militante das causas socialistas de vertente “fabiana”. Quem lê “Papai Pernilongo” como

um “romance de formação” percebe o papel da escola, das viagens, do convívio social, mas, principalmente, da cultura literária na formação.

Mas se a personagem Judy consegue levar adiante seu ideal de formação, não se pode dizer o mesmo de Dalila, embora estudasse numa escola que postulava o respeito à individualidade e o incentivo ao seu pleno desenvolvimento. A explicação para isso é a oposição existente entre romantismo e escolanovismo quanto ao sentido atribuído à individualidade e seu ideal de formação. É Simmel, talvez, quem consegue melhor explicar esse ideal romântico de formação de Dalila e as dificuldades encontradas por ela para colocá-lo em prática.

O individualismo qualitativo dos românticos

Para o pensador alemão, a liberdade se converte numa bandeira universal, no século XVIII, na Europa. Motivos não faltavam para levantar tal bandeira: os privilégios de certos estamentos superiores; o comércio rigidamente controlado; o peso residual dos estatutos das corporações; o poder repressivo da Igreja; a pressão das obrigações servis sobre os camponeses; as dificuldades impostas ao estabelecimento de constituições cidadinas etc. Todo esse contexto fazia com que o indivíduo se sentisse tolhido em seu potencial de desenvolvimento, seja do ponto de vista material, seja do espiritual. Na chamada era do indivíduo moderno, as estruturas existentes no século XVIII pareciam anacrônicas ao espírito do tempo; o indivíduo se sentia preso a ligações violentadoras, há muito tempo consideradas injustas, que iam de encontro ao seu “estado de natureza” (SIMMEL, 2005e). Surgia assim uma consciência reivindicadora de liberdade e igualdade, que possibilitava ao homem circular e pensar livremente, manifestando sua “essência” mais “verdadeira”, semeada pela natureza de todos os homens, mas submetida até então a constrangimentos

históricos (SIMMEL, 2005e). Essa concepção liberal, típica do século XVIII, Simmel chama de individualismo quantitativo, numérico, porque, apesar de sua inegável importância histórica, pela defesa que faz da liberdade, expressava o interesse numa mera liberdade individual, de um homem ainda genérico e abstrato.

No século XIX, outra perspectiva de individualismo é acrescentada à história da necessidade de diferenciação constante do homem moderno. Continua a busca por si mesmo, mas, muito mais que a mera liberdade almejada no século anterior, o indivíduo moderno quer agora distinguir-se entre os outros, pondo em xeque, assim, o modelo de homem abstrato e genérico, possuidor de uma mesma “essência natural”. Sentindo-se fortalecido em seus valores de igualdade e universalidade, o “eu” passaria a buscar novamente a “desigualdade”, mas tão-somente uma desigualdade que emergiria como uma espécie de lei interna. O mais importante agora seria a liberdade para exercitar a eterna busca de si mesmo, um si mesmo concreto, único e insubstituível, mas nunca acabado. Surge assim o individualismo que Simmel (2005e) caracteriza de qualitativo ou da singularidade, cuja expressão mais refinada podia ser encontrada no Romantismo.⁵⁶

Individação como processo cultural

Simmel aprofunda a reflexão sobre o individualismo qualitativo dos românticos a partir da ideia de que a individação é, na verdade, um processo cultural. Por isso, a discussão simmeliana sobre individualismo acaba sendo, no fundo, uma reflexão sobre o conceito

⁵⁶ Não se trata de pensar um individualismo em substituição ao outro. Sem liberdade e igualdade, fica sem sentido o individualismo qualitativo. O quantitativo, típico do século XVIII, é condição para a existência do segundo, o qualitativo, próprio do século XIX.

de cultura. Há, neste, um dualismo⁵⁷ que articula, em diversos momentos, metafísica e história. Mas longe de expressar dicotomia ou separação (WAIZBORT, 2006), esse dualismo simmeliano tem como ponto de partida a relação permanentemente conflitua entre homem e natureza, ou entre sujeito e objeto. Ele se expressa, também, o que é mais importante, na relação do homem com suas próprias criações culturais. Uma vez produzidas e materializadas, estas adquirem autonomia, constituindo uma realidade própria, independente de seu criador. Todavia, representando a estabilidade, a fixidez, esses conteúdos espirituais materializados contrastam, por sua vez, com a vivacidade torrencial da alma subjetiva (SIMMEL, 2005c); esboça-se aí um dualismo entre uma instância viva, dinâmica, mas finita, e outra considerada estática, fixa, mas durável.

Assim, se, numa primeira instância, o conflito era com a própria natureza, no sentido de dela se destacar, agora o conflito se dá com um objeto criado pelo próprio homem, e que se autonomiza. A cultura aparece então como efeito de uma relação tensa e conflitua entre instâncias independentes: sujeito e objeto. Essa relação confunde-se com o próprio processo de individuação moderna, a eterna busca por si mesmo.

Nessa jornada cambiante e inacabada do indivíduo, todas as chamadas forças anímicas (desejo, vontade, vocação, esperança etc.) contribuiriam para materializar as imagens temporárias e idealizadas de

⁵⁷ É importante ter em vista o sentido específico do dualismo simmeliano. Quem o esclarece é Waizbort (2006, p. 225, grifo do autor): “O dualismo é um elemento central no pensamento de Simmel [...]. O que caracteriza o dualismo de Simmel? Trata-se de um dualismo que é na verdade dicotomia, isto é, separação? Não, trata-se, como Landmann percebeu, de ‘dialética sem conciliação’ [...]. O que caracteriza o dualismo de Simmel é que ele só existe inscrito no *movimento*. O que está por um momento em um pólo já está no momento seguinte no pólo oposto; por isso o dualismo simmeliano só tem sentido frente ao movimento essencial que o caracteriza”.

si mesmo. São forças situadas no interior do próprio sujeito, e não fora dele. Essa é, por assim dizer, a primeira condição fundamental, embora insuficiente, que sustenta a ideia de cultura como cultivo defendida por Simmel (2005c). A palavra cultivo aponta para uma certa base naturalista do conceito de cultura. Para exemplificar sua ideia de cultivo, Simmel (2005c) cita as transformações sofridas por uma árvore, em duas situações bem distintas. Apenas uma delas ilustra satisfatoriamente a ideia de cultura como cultivo. No primeiro caso, uma árvore deixa de ser, pela intervenção humana, silvestre para ser frutífera.

No segundo, ela é transformada em mastro. Por analogia, apenas no primeiro caso seria possível defender a ideia de cultura como cultivo, porque as mudanças apenas aperfeiçoam uma suposta tendência já pré-existente. Em outras palavras, as transformações envolvidas na ideia de cultivo devem levar em consideração as forças anímicas presentes no indivíduo. Essa base naturalista também está presente de certa forma no ideário escolanovista, mas ela assume aí um sentido completamente diferente daquele atribuído pelo romantismo, como ficará claro adiante. Por agora, é suficiente dizer que enquanto a base naturalista individual dos românticos faz um desvio pelo mundo para enriquecer a imagem de si como totalidade, no escolanovismo, a despeito de uma suposta conciliação entre “natureza do homem” e “natureza do mundo” (TEIXEIRA, 1934d), parece ocorrer o contrário, pois é o mundo, a “vida”, a civilização técnico-industrial que faz um desvio pela base naturalista do indivíduo para realizar seu autodesenvolvimento e progresso. O ajustamento mútuo aqui postulado entre homem e sociedade é, na verdade, feito em prol dos interesses técnicos e econômicos da segunda.

Para Simmel, a ideia de cultura como cultivo, situada, por assim dizer, no meio de um certo dualismo entre o sujeito e seus materiais objetivados, fundamenta-se

[...] em um fato interior que só pode ser expresso como totalidade de um modo metafórico e um tanto confuso: como caminho da alma para si mesmo; pois nenhuma alma jamais é apenas aquilo que ela é num dado instante, e sim algo mais: uma forma superior e mais bem-acabada de si mesma em sua existência pré-formada e irreal. (SIMMEL, 2005c, p. 77-78).

Numa perspectiva então naturalista e teleológica, as “forças anímicas” estariam impulsionadas por um germe de imagem nascida na própria alma. De todo modo, a preocupação de Simmel com a ideia de “alma” é chamar a atenção para o fato de que as “forças anímicas” não devem perder de vista a sua imagem, que não é outra senão de unidade, de totalidade. Ou seja, nas transformações pelas quais passam a individualidade, em seu processo cultural enquanto cultivo, as forças anímicas teriam como finalidade última o enriquecimento da “alma” enquanto imagem de uma totalidade ainda que permanentemente inacabada. Não por acaso ele afirma que o desenvolvimento da personalidade enquanto totalidade seria a primeira determinação na conceituação de cultura, enquanto cultura (SIMMEL, 2005c). Daí suas ponderações:

Não somos ainda cultivados se tivermos desenvolvido em nós este ou aquele saber ou capacidade específicos; só o somos se todos esses saberes e capacidades servirem ao desenvolvimento daquela centralidade anímica, ao qual eles estão ligados mas com o qual eles não coincidem. Nossos esforços conscientes e perceptíveis podem estar valendo para os interesses e potências particulares, e por isso o desenvolvimento de cada homem aparece – considerando sua nomeabilidade – como um feixe de linhas de crescimento, que se estende

em direções efetivamente distintas com compromimentos também distintos. Mas o homem se cultiva não a partir dessas linhas de crescimento tomadas em seus desenvolvimentos singulares, mas apenas com sua significação para o desenvolvimento da unidade pessoal indefinível. Em outras palavras: cultura é o caminho que sai da unidade fechada, passando pela pluralidade desenvolvida, chegando à unidade desenvolvida. Mas sob todas as circunstâncias pode-se tratar apenas da concretização de um fenômeno esboçado nas forças germinativas da personalidade como seu plano ideal. (SIMMEL, 2005c, p. 79).

Como se pode notar, embora Simmel parta de uma base naturalista para o desenvolvimento da individualidade, ele a considera apenas como ponto de partida, uma unidade embrionária fechada e limitada, que se transforma ao longo do processo cultural em uma unidade cultivada, mas sempre aberta e inacabada. O cultivo da individualidade quer dizer um tipo de desenvolvimento pluralista, que alarga ao invés de reduzir a sua imagem inicial. A ideia de cultura como cultivo visa sempre uma individualidade enriquecida, embora nunca concluída. Por isso, a cultura é, como repete Simmel inúmeras vezes, uma busca incessante de si mesmo.

Por outro lado, tal como esboçada até aqui, cultura enquanto cultivo parece muito próxima de uma visão subjetivista. Acontece que não existe cultivo sem uma instância externa ao sujeito. É tão fulcral o peso dessa outra instância em Simmel, que, se ela não for levada em consideração, o conceito de cultura perde completamente o sentido. Em outras palavras, a busca por si mesmo inclui a passagem por diversas instâncias supraindividuais na forma de cultura objetivada. São muitas as formações espirituais dessa cultura

objetivada que podem servir de estação para o caminho da alma: ciência, arte, religião, moral, técnica, direito, dentre tantas outras.

Sem essa travessia por caminhos externos, não se pode falar em cultura como cultivo. E não se trata de um simples reconhecimento em si dessas estações, mas de um processo de assimilação tendo em vista o enriquecimento subjetivo. Esse é o sentido, segundo Simmel, mais profundo da cultura enquanto cultura. Esse

[...] sentido específico só é preenchido onde o homem inclui naquele desenvolvimento algo que lhe é exterior, onde o caminho da alma passa por valores e séries que não são em si subjetivos e interiores. (SIMMEL, 2005c, p. 80-81).

Em outras palavras, a cultura objetiva (materializada) retorna ao sujeito mediante um processo de ressubjetivação. A cultura objetiva é, portanto, o patrimônio que sustenta a cultura.

Tudo vai apontando então para a dimensão interacional do conceito de cultura. Esta só existe pela interação entre sujeito e objeto. Na verdade, o dualismo sujeito-objeto é apenas um pressuposto para tornar a relação possível entre ambos. Em outras palavras, numa visão simmeliana, quando sujeito e objeto permanecem isolados, ainda não há cultura, já que esta é o caminho de sujeito a sujeito passando por objetos.

Cultura surge – e isto é simplesmente o essencial para a sua compreensão – na medida em que há a aproximação de dois elementos: a alma subjetiva e o produto espiritual objetivo; sendo que nenhum deles a contém por si. (SIMMEL, 2005c, p. 81).

Cultura (como cultivo) é então síntese, reforça o autor, em diversos momentos. Síntese que não tem outra finalidade senão o enriquecimento do indivíduo.

Mas é justamente essa síntese que se torna cada vez mais problemática, a partir de dado momento do século XIX, com o fortalecimento da economia monetária, do desenvolvimento das grandes cidades e do aprofundamento cada vez mais intenso do estilo de vida moderno. Contrastando os inícios dos séculos XIX e XX, Simmel verifica os sinais de um fenômeno que denomina tragédia cultural:

[...] pode-se dizer – reservadas muitas exceções individuais – que as coisas que envolvem e preenchem objetivamente nossa vida, como aparelhos, meios de transporte, produtos da ciência, da técnica e da arte, são incrivelmente cultivadas, mas a cultura dos indivíduos, pelos menos nas classes mais altas, de maneira alguma progrediu, em muitos casos até regrediu. [...] Essa discrepância entre a cultura tornada objetiva e a subjetiva parece expandir-se permanentemente. O acervo da cultura objetiva é aumentado diariamente e de todos os lados, enquanto o espírito individual somente pode estender as formas e conteúdos de sua constituição em uma aceleração contida, seguindo apenas de longe a cultura objetiva. (SIMMEL, 2005a, p. 43-45).

A cultura objetiva tende a uma autonomização crescente, obedecendo às suas próprias regras e demandas. Instaura-se a tragédia cultural, a materialização histórica de um fenômeno inscrito na metafísica da separação entre sujeito e objeto. É tragédia cultural porque o objeto abandona o lugar de mediação cultural que ocupava na relação com o sujeito (WAIZBORT, 2006); a cultivação parece sofrer uma inversão. O objeto passa a ocupar o lugar que era antes do

sujeito e um desequilíbrio entre cultura pessoal e cultura objetiva se verifica. Simmel sintetiza bem o problema da tragédia cultural, ao se referir às transformações ocorridas na Alemanha, desde pelo menos meados da década de 1830:

Se desejássemos caracterizar com uma palavra o curso tomado pela civilização a partir mais ou menos da época da morte de Goethe [1832], poderíamos dizer talvez que isso tem acontecido no sentido de desenvolver, refinar e aperfeiçoar o conteúdo material da vida, enquanto que a cultura, a mente e a moralidade dos homens mesmos não têm de nenhum modo progredido na mesma medida. Instrumentos e meios de troca, máquinas e instituições sociais, conhecimento científico e seus métodos, as constituições dos Estados, o lado técnico de qualquer arte, e as formas de comércio e de finança têm sido desenvolvidas a um grau de complexidade e eficácia sem precedentes, e mesmo assim ninguém vai afirmar que a humanidade tem evoluído, refinado e enriquecido espiritualmente na mesma proporção. O valor intrínseco das coisas materiais tem avançado muito mais rapidamente do que o valor intrínseco dos homens. (SIMMEL, 1994, p. 5, tradução nossa).

Sobre essa discrepância entre os avanços dos valores intrínsecos das coisas com os dos homens, ele até admite muitas exceções, mas argumenta que

[...] em termos gerais, todos os observadores vão concordar em relação à crescente externalização da vida que tem acontecido, em relação à preponderância que o lado técnico da vida tem obtido sobre o seu lado interno, sobre seus valores pessoais. Os vários países

civilizados, os vários campos de interesse tanto intelectuais quanto materiais e os vários períodos mantêm relações muito complexas com esta tendência; e, de acordo com o grau em que eles a incorporam ou forçam reações contra ela, podemos determinar o caráter das condições intelectuais e espirituais de cada país e cada período. (SIMMEL, 1994, p. 5, tradução nossa).⁵⁸

Esse fenômeno da externalização teria um traço masculino, daí Simmel (2004, 2006) afirmar que a cultura moderna estava longe de ser assexuada. Nesse caso, a tragédia cultural podia ser traduzida como a hegemonização não de uma cultura objetiva, simplesmente neutra, assexuada, chamada genericamente de “humana”, mas a reprodução desenfreada de uma cultura masculina. Para Simmel (2004, 2006), a luta do movimento feminista por igualdade de condições deveria ser mais profunda e radical de modo a lutar pelo direito das mulheres a uma cultura feminina, ao lado da masculina. É como se masculino e feminino fossem diferentes modos de conceber e de produzir

⁵⁸*“If we desired to characterize with a word the course taken by civilization since about the time of Goethe’s death, we might perhaps say that it has been toward developing, refining, and perfecting the material content of life, whereas the culture, the mind, and the morality of men themselves have by no means progressed in the same degree. Implements and means of exchange, machines and social institutions, scientific knowledge and its methods, the constitutions of States, the technical side of very art, and the forms of commerce and of finance have been developed to an unprecedented degree of complexity and effectiveness, and yet no one will assert that mankind has spiritually enriched. The intrinsic worth of material things has advanced much more rapidly than the intrinsic worth of men. It is self-evident that there are untold exceptions to this extremely general impression that we have formed of the development of civilization during the last seventy years; but, on the whole, all observers will agree with regard to the preponderance that the technical side of life has obtained over its inner side, over its personal values. The various civilized countries, the various fields of interest, intellectual as well as material, and the various periods stand in very complex relations to this relations against it, are we enabled to determine the character of the intellectual and spiritual conditions of each country and of each period”.*

cultura. E por entender que a forma feminina de produzi-la era pautada muito mais na relação do que na separação entre sujeito e objeto, ela favoreceria a tão sonhada síntese no processo cultural, o tão esperado processo de ressubjetivação. É sempre a síntese que Simmel busca, daí a cultura feminina representar sua utopia (WAIZBORT, 2006).

Favorecer a constituição dessa cultura feminina contribuiria para que a masculina não se hegemonzasse. Em outras palavras, uma cultura feminina, por não ser supostamente trágica (basear-se numa relação mais orgânica entre sujeito e objeto), poderia contribuir decisivamente tanto para o enriquecimento da cultura objetiva quanto da subjetiva. Para a época, a proposta de Simmel foi encarada com certa desconfiança pelo movimento feminista alemão (RIBEIRO, 2008), por temer que a suposta “natureza feminina” atrasasse ainda mais o acesso da mulher à cultura objetiva hegemônica, assim como aos postos de trabalho. De certa forma, fazia sentido essa desconfiança. Como bem destacam Menezes, Machado e Nunes (2009), o século XIX foi marcado pelo paradigma naturalista, daí uma preocupação em estabelecer as diferenças entre os sexos. Existiria, neste caso, uma “natureza” específica para mulheres e outra para homens. Desse modo,

Por suas características, o espaço por excelência da mulher seria o privado, representado pelo lar. Neste, ela estaria protegida e poderia cumprir de maneira eficiente suas funções de esposa e mãe, formadora dos futuros cidadãos, funções estas que representariam destino e desejo natural de todas. (MENEZES; MACHADO; NUNES, 2009, p. 47).

Apoiada em distinções biológicas, a sociedade forjaria concepções de feminilidade e de masculinidade que eram comumente usadas para justificar a opressão e submissão das mulheres. Além disso, ao analisarem o romance “O Quinze”, de Rachel de Queiroz, de 1930,

os autores deixam claro “[...] que as relações de gênero estão em permanente processo de reconfiguração e ressignificação, o que denota o seu caráter histórico, social e cultural”. (MENEZES; MACHADO; NUNES, 2009, p. 47). Contudo, apesar de essa visão “naturalista” discriminatória atravessar os discursos e práticas sociais desde pelo menos o final do século XIX, como deixam claros os autores, Simmel representa uma exceção a essa visão⁵⁹ que marca diferenças para reforçar ainda mais as desigualdades entre homens e mulheres. E não é à toa que ele apoiava abertamente a luta emancipacionista da mulher:

Simmel assinala a necessidade de se garantir a independência das mulheres no novo código civil, de se abrir as instituições de ensino às mulheres (ele foi um dos primeiros docentes, na Prússia, a aceitar alunas em suas aulas), de se lhes permitir o exercício de profissões várias, de se garantir a mesma remuneração para homens e mulheres para os mesmos serviços [...], de se garantir às mulheres a liberdade de trabalho em todos os campos etc. (WAIZBORT, 2006, p. 261-262).

O que Simmel temia é que o igualitarismo nivelador contribuísse para hegemonizar ainda mais a cultura trágica. As mulheres não deveriam simplesmente se inserir no mundo do trabalho masculino, deveriam lutar por plasmar sua feminilidade, criando uma cultura especificamente feminina. Isso representaria o enriquecimento da ideia de cultura e civilização (WAIZBORT, 2006). Para Rago (2001),

⁵⁹ Mesmo autoras que defendem a importância de Simmel para marcar o direito à diferença, como Rago (2001) e Ribeiro (2008), elas não deixam de pontuar a fragilidade da ideia de “natureza”. Essa é uma discussão extremamente complexa que, apesar de importante, foge aos interesses deste livro por adentrar demasiadamente no campo da ontologia e da metafísica. Para Waizbort (2006), por exemplo, as diferenças entre homem e mulher são estabelecidas tomando como referência o conceito de vida, que significa multiplicidade, variedade.

a defesa de uma cultura feminina, ao lado da masculina, como postula Simmel, avança de fato na luta por uma igualdade mais radical entre homens e mulheres. Para que a discussão não fique tão abstrata, vale tomar por referência as ponderações de Simmel sobre a presença feminina no campo da literatura, por estar mais próxima da discussão que aqui interessa, possibilitando uma ligação com a situação de Dalila. Aliás, era na literatura que melhor se percebia, segundo Simmel (2006, p. 78), as marcas do feminino, não obstante algumas limitações:

Nesse domínio, já há uma quantidade de mulheres que não têm ambição servil de escrever “como um homem”, nem manifestam, usando pseudônimos masculinos, nenhuma ignorância quanto à originalidade ou à importância específica das contribuições que poderiam dar enquanto mulheres. Claro, a exteriorização da nuance feminina, sua objetivação, também é bastante difícil na cultura literária, porque as formas gerais da criação poética no interior das quais o fenômeno ocorre, são justamente produtos masculinos e mostram, provavelmente por essa razão, uma reticência interna ao serem preenchidas por um conteúdo especificamente feminino.

Em relação ao lirismo, por exemplo, onde as mulheres estariam realizando um trabalho bem sucedido, aparece algum descompasso entre forma artística e conteúdo pessoal, como se criador e criado pertencessem a estilos distintos. Nesse caso, a impressão, do ponto de vista do interior do autor, é que “[...] um resto de sentimento e de vida permanece privado de forma e realização”. (SIMMEL, 2006, p. 79). Já do ponto de vista da forma objetivada, haveria marcas de certa banalidade e convencionalismo. Como se pode notar, não era

fácil a realização das demandas femininas por uma cultura fundada mais na relação do que na separação entre sujeito e objeto.

Por outro lado, a hegemonização da cultura masculina não ocorria no vácuo, pelo contrário, dois fatores históricos presentes desde o início da era moderna, mas intensificados no século XIX, teriam contribuído decisivamente para a emergência desse fenômeno crescente da externalização da vida e conseqüente discrepância cultural. O primeiro deles é a divisão de trabalho, que inclui, sobretudo, a especialização e a valorização da técnica. Estas são cada vez mais estimadas em função da necessidade de cultivo dos objetos em detrimento dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a cultura objetiva não encontra limites para seu crescimento permanente, sendo sua capacidade de reprodução ilimitada. Trata-se de um produto cultural cujo sentido de totalidade é dado por sua própria lógica interna, tendo em conta as parcelas de contribuição isoladas de seus diversos colaboradores. Elas são produzidas com base em seu valor objetivo, suas próprias regras de aperfeiçoamento, sem necessariamente levar em consideração suas finalidades culturais, sua possibilidade de servir de estação para o enriquecimento do indivíduo enquanto totalidade.

Em virtude da divisão do trabalho, os ritmos de desenvolvimento das culturas objetivas e subjetivas se diferenciam. Ao tempo em que não consegue expressar sua subjetividade enquanto totalidade, ela possibilita que os objetos se multipliquem desenfreadamente. Com isso, o processo cultural é interrompido, favorecendo o desequilíbrio entre sujeito e objeto. Em outras palavras, a tragédia cultural indica que o processo cultural é interrompido na objetivação do espírito. Não ocorre a tão esperada ressubjetivação, sinal de que se tem uma quantidade incalculável de produtos desprovidos de valor cultural, descomprometidos com a elevação espiritual do sujeito.

O outro fator desencadeador da preponderância da cultura objetiva é a economia monetária. Apesar de suas especificidades, ela guarda com a divisão do trabalho uma estreitíssima relação. Sem o pagamento em dinheiro, a divisão do trabalho não atingiria o grau de refinamento que alcançou na modernidade. É em dinheiro que se paga normalmente pelo desempenho especializado. Além disso, como a demanda por dinheiro é criada em função da diversificação dos produtos ou mesmo do desejo envolvido nessa multiplicação, seu papel é cada vez mais importante na medida em que a circulação envolve uma variedade crescente de produtos (SIMMEL, 2005a). Ou seja, a ligação entre divisão do trabalho e economia monetária

[...] já ocorre em suas raízes profundas, e o fato de as relações da especialização [...] formarem, pela sua influência recíproca com a economia monetária, uma unidade histórica perfeita constitui apenas a elevação gradual de uma síntese da essência de ambos. (SIMMEL, 2005a, p. 73).

Além disso, enquanto meio de troca, o dinheiro se articulava ao complexo edifício teleológico erguido na modernidade. Ele aparece atravessando todas as instituições criadas para auxiliar o indivíduo moderno a alcançar seus mais diferentes fins. Inserido nessa complexa cadeia teleológica, surpreendentemente o dinheiro que era para ser tão-somente um meio se converte num fim em si mesmo. Essa inflexão tem, segundo Simmel, importantes consequências psicológicas, pois, do ponto de vista dos indivíduos, “[...] os meios aparecem não mais como mediadores, mas como se eles próprios fossem os objetivos visados”. (WAIZBORT, 2006, p. 138). É uma crítica da mesma natureza que aquela direcionada à técnica e à especialização (WAIZBORT, 2006). Aqui, acontece o que Simmel (2013d) chama de interrupção psicológica

da cadeia teleológica pelo esquecimento dos fins últimos. A consciência finalista se detém em uma determinada etapa da cadeia teleológica, fazendo dela um fim em si mesmo.

Escolanovismo e tragédia cultural

Com base nessas reflexões, já é possível indicar uma primeira diferença importante entre o romantismo e o escolanovismo teixeiriano, quanto ao sentido atribuído ao desenvolvimento da individualidade. Essa diferença começa a ficar explícita na forma como o projeto escolanovista articula base naturalista e base social no desenvolvimento da individualidade, como já foi sinalizado em capítulo anterior. Isso fica explícito nas considerações de Teixeira sobre a função redistributiva da educação, na era moderna: “Considerada a educação nos seus objectivos presentes, ella importa em um plano de re-distribuição dos homens pelas occupaões”. (TEIXEIRA, 1934c, p. 19).

Contudo, nem sempre, segundo o autor, as escolas foram, por assim dizer, “oficinas” e “laboratórios”, sendo muito mais, no passado, locais típicos de “saber literário”, formadores de “homens de cultura”, como escritores, filósofos e poetas, dedicados às atividades de imaginação e de especulação (TEIXEIRA, 1934d). Com as exigências da chamada cultura científica e econômica do presente, essa situação teria mudado radicalmente. Todos, a partir daí, se sentiriam obrigados a “produzir”, pois “Technicas economicas e technicas industriaes sobrepuzeram-se aos encantamentos da vida do espirito”. (TEIXEIRA, 1934c, p. 21). Apesar dessas mudanças, Teixeira (1934c, p. 20) se queixa de que em muitas escolas contemporâneas era possível identificar uma sobreposição de diferentes funções passando a coexistir em seu interior:

[...] duas finalidades diversas – a de preparação técnica para as ocupações técnicas da vida moderna e a de cultura desinteressada, contemplativa, para as ocupações intelectuais, para a vida do espírito e da imaginação, a segunda gradualmente se deixando absorver pela primeira, ou então sacrificando-a nos seus objectivos de eficiência.

Julgando como inaceitável essa situação, o autor propõe que a escola supere tal ambiguidade, assumindo de fato sua face moderna:

Ou as escolas são estritamente modernas, isto é, instituídas depois do período de civilização científica e industrial, e obedecem às condições de preparo econômico e técnico, características da nossa era; ou as escolas são sobrevivências do espírito cultural já suplantado pela nova ordem de coisas, e subsistem no isolamento de sua devoção às condições do passado, tentando conciliações incompatíveis com as exigências do momento e sacrificando, de tal jeito, a sua unidade e a sua eficiência. (TEIXEIRA, 1934c, p. 20).

Sua expectativa era de que esse impasse fosse logo resolvido, para tornar possível a “[...] preparação de técnicos em todos os graus e ramos, destinados a servir a um período da idade humana de base profundamente científica e caracterização accentuadamente técnica” (TEIXEIRA, 1934c, p. 23), no âmbito dos três níveis de ensino: primário, secundário e superior. Prevendo, por outro lado, reações a esse tipo de concepção de educação, centrada na técnica, Teixeira (1934c) afirma que havia, sim, algo para além dessa valorização da técnica, já que a função cultural da educação estaria garantida, havendo “lugar”, também, no mundo moderno, para filósofos, poetas, artistas. Além disso, ele reconhecia também os abusos que teriam passado a existir,

em função de uma defasagem entre o progresso técnico e um suposto “atraso cultural”:

O desenvolvimento da sciencia e de suas applicações á vida foi tão rapido e succedeu a uma cultura de tal modo estatica e não-progressiva, que, sem nos apercebermos de que sahiamos de um excesso para outro, entregamo-nos em cheio á tarefa de construir uma civilização puramente quantitativa, toda feita de factos e mecanismos. (TEIXEIRA, 1934c, p. 19).

Daí a importância da cultura para “humanizar” as realizações técnicas proporcionadas pela ciência. Desse modo, com relação às chamadas escolas de “cultura desinteressada”, por exemplo, empenhadas em valorizar a contemplação e a imaginação, a tendência seria a sua completa reestruturação, mas preservando “[...] suas finalidades culturais, reconstruídas para servirem ao novo espírito científico da civilização”. (TEIXEIRA, 1934c, p. 20).

Dois aspectos chamam a atenção nessa nova “finalidade cultural” da escola. Primeiro que ela se situa como uma especialidade entre tantas outras, daí a nova função cultural estar mais ligada à escola de nível secundário, de caráter mais profissional, dando oportunidade “[...] para a cultura de alguns, que se dediquem à filosofia, à literatura e às artes”. (TEIXEIRA, 1934c, p. 20). Em segundo lugar, as finalidades culturais deveriam estar subordinadas ao novo espírito científico da civilização técnica e industrial. Que significa essa subordinação? Para muitos poetas, literatos e artistas talvez ela significasse, no mínimo, uma proposta esdrúxula, pensada por quem ignora a natureza do trabalho do artista/escritor, já que se trataria de estender às atividades culturais os pressupostos do metodismo e do experimentalismo científico. Para outros, significaria uma tentativa

de colonização explícita do imaginário de modo a atender aos interesses da ordem econômica vigente. Não é à toa, por exemplo, a insatisfação de Teixeira (2006b) quanto ao rumo assumido pela relação entre cultura e ciência, vinte anos depois; assim, ao retomar o assunto, ele reclama da falta de alinhamento entre os criadores de cultura de base humanística e o novo espírito técnico-científico. Em tom de desabafo, afirma:

Não serão estudos lingüísticos e literários que nos irão humanizar a civilização, mas o estudo da ciência aliada ao da sua aplicação, o estudo da ciência em suas conexões com a filosofia e a vida, o estudo da ciência pelo seu método e seu espírito, que importa introduzir em todos os demais estudos e, mais do que isto, em nossa vida prática, em nossa vida moral, em nossa vida social e em nossa vida política. (TEIXEIRA, 2006b, p. 65).

Para Teixeira (1934c), os equívocos cometidos em nome da ciência, bem como os excessos de tecnicismo, eram devido à carência de uma base cultural “humanística” da civilização moderna, muito em função do afastamento das humanidades em relação ao espírito técnico encarnado pela nova civilização moderna. Seria preciso, segundo ele, humanizar os resultados do avanço técnico, mas através de uma cultura construída com o mesmo espírito que guia a ciência.

Disso tudo, importa notar que, apesar da base naturalista, da importância atribuída ao desenvolvimento do aluno até o limite de suas “capacidades naturais”, no projeto escolanovista o desenvolvimento da individualidade encontra-se subjugado ou pelo menos atrelado à questão do rendimento social, ao preparo do indivíduo para uma determinada ocupação social, mesmo se tratando da educação primária. Utilizando uma linguagem simmeliana, é como se as

“forças anímicas” do aluno fossem mobilizadas para incentivar essa ou aquela qualidade específica, tendo em vista sua preparação para ocupar um lugar na complexa economia urbano-industrial.

Paradoxalmente, esta, e não a individualidade, é que é o ponto de chegada, no projeto escolanovista. Em outras palavras, a base naturalista do projeto educacional é valorizada, mas para tentar descobrir muito cedo as tendências “vocacionais” do aluno, já que o centro mesmo do processo educacional é a “base social” da educação, isto é, as exigências da economia urbano-industrial. Não por acaso, o aluno é submetido aos testes vocacionais, além de o professor, com seu olhar atento e treinado, contribuir na tarefa de tentar descobrir para onde apontam suas “forças anímicas”. Mas não qualquer “força anímica”, afinal, a educação é, em primeiro lugar, um “crescimento em inteligência”, sendo a imaginação a força a ser subordinada ou domesticada, já que o traço da mentalidade moderna é o chamado “espírito científico”, o experimentalismo, o raciocínio metódico.

O mais importante, talvez, a reter das palavras de Teixeira, seja a caracterização do que ele chama, no mesmo texto de 1934, aqui citado, de civilização técnica e industrial emergente. Que esta tenha forçado uma verdadeira mudança de eixo na educação, Teixeira não tem dúvida, e isso é enfatizado ao afirmar o compromisso da escola com o preparo econômico e técnico dos alunos em lugar de fomentar o já suplantado espírito cultural de outrora. Agora, todos aprendem técnicas de alguma natureza e são obrigados a produzir.

A própria palavra “civilização”, tantas vezes repetida por Teixeira (1934c) no texto sobre “o problema brasileiro de educação”, já dá uma pista da natureza das mudanças que ele deseja enfatizar e que tem implicações decisivas para a questão do ideal de formação do indivíduo. Em outras palavras, a escola moderna progressiva é a instituição que se alinha com o espírito da emergente civilização técnica, baseada no

que Simmel (1994) chamou de crescente externalização da vida em detrimento do enriquecimento interior do indivíduo.

Combater a tragédia pela educação

Simmel não estranharia essa postura assumida pela escola progressiva, afinal, a educação também refletiria o problema geral da tragédia cultural. Ele nota que a educação tinha passado por transformações significativas, ao longo do século XIX, acompanhando, assim, o aprofundamento da divisão do trabalho e o crescimento da economia monetária:

De certo modo, a preponderância da cultura objetiva sobre a subjetiva no século XIX pode ser explicada pelo fato de que o ideal de educação do século XVIII estava orientado para uma formação do ser humano, isto é, para um valor pessoal e interno que, no século XIX, ficou reprimido pelo conceito de ‘formação’ no sentido de conhecimentos objetivos e formas de administração. Esta discrepância parece estar se ampliando continuamente. O tesouro da cultura objetiva aumenta progressivamente em todas as suas partes, enquanto que o espírito individual apenas pode ampliar as formas e conteúdos de sua formação de modo muito mais lento e como que com certo atraso em relação àquele tesouro. (SIMMEL, 2013a, p. 534, grifo do autor, tradução nossa).⁶⁰

⁶⁰ “En cierto modo, la preponderancia de la cultura objetiva sobre la subjetiva en el siglo XIX se puede explicar por el hecho de que el ideal de educación del siglo XVIII se orientaba hacia una formación del ser humano, esto es, hacia un valor personal e interno que, en el siglo XIX, quedó reprimido por el concepto de ‘formación’ en el sentido de conocimientos objetivos y formas de administración. Esta discrepancia parece estar ampliándose de continuo. El tesoro de la cultura objetiva aumenta progresivamente en todas sus partes, mientras que el espíritu individual únicamente puede ampliar las formas y contenidos de su formación de modo mucho más lento y como con cierto retraso respecto a aquel tesoro”.

Para o autor, se no século XVIII a educação estava ligada ao ideal de enriquecimento da personalidade, no século XIX ela se mostra mais inclinada a atender às possibilidades de acúmulo de conhecimentos e de domínio de procedimentos (WAIZBORT, 2006).

Por outro lado, conforme Waizbort (2006), embora Simmel constate o grave problema da tragédia cultural, ele arrisca um caminho para seu enfretamento. Esse caminho é o da própria educação, inspirada em Schiller e Humboldt. Isso quer dizer que ela deve se inspirar no ideal de formação romântica enquanto *Bildung*. “*Bildung*’ enquanto formação é equivalente a ‘cultivo’, ou seja, ‘*Bildung*’ é igual ao processo da cultura [...]” (WAIZBORT, 2006, p. 121).

Embora se possa admitir a aproximação de *Bildung* com a ideia de formação, não se pode negar o risco em potencial de uma possível redução conceitual se não houver alguns cuidados. É muito comum, por exemplo, associar-se *Bildung* a educação, sobretudo porque o termo, a partir do século XVIII, passou a assumir um caráter mais pedagógico (NICOLAU, 2013). Mas, como bem salienta Nicolau (2013), já existe uma palavra em alemão para designar educação: *Erziehung*. Assim, apesar de poder incorporar a educação como um de seus momentos mais expressivos, como uma das mais importantes estações formativas, não se deve confundir *Bildung* com educação; trata-se de um momento importante, mas específico de um vasto processo de formação. O problema, como se pode notar, é lidar com a amplitude que *Bildung* envolve em termos de formação. São inúmeras, como salienta Simmel (2005c), as formações da cultura objetivada que podem apoiar o caminho da alma em busca de si mesma (religião, moral, direito, arte, técnica, ciência etc.). Outra forma de compreender *Bildung* é associá-la à cultura, uma aproximação possível, mas que merece também cautela (NICOLAU, 2013).

Como em outros casos, a língua alemã dispõe de uma palavra adequada para traduzir cultura: *Kultur*. Mas esta designa geralmente

o estado objetivado da cultura. O problema então é a sua insuficiência para traduzir os complexos processos de ressubjetivação em jogo no processo de formação, de enriquecimento individual. Talvez, por isso, fosse melhor traduzir *Bildung* como “formação cultural individual”, apesar de certa insuficiência dessa expressão (BRITTO, 2012). Nesse sentido, o *Bildungsroman*, o romance de formação, não trataria de outra coisa senão do processo de formação cultural de um indivíduo que busca um amplo cultivo de si mesmo.

Nesse sentido, a educação poderia assumir a tarefa de formação do indivíduo baseado no modelo de “individualismo qualitativo” dos românticos. Não por acaso, ao responder, em 1909, a uma enquete do jornal alemão *Frankfurter Zeitung*, sobre o futuro da cultura de seu país, Simmel se refere à importância de uma política cultural dirigida à “educação dos indivíduos” que enfrentasse o problema trágico do descompasso cultural:

Nenhuma política cultural pode deixar de lado essa trágica discrepância entre a cultura objetiva, ilimitadamente prolífica, e a cultura subjetiva, que cresce apenas de modo muito lento; todavia ela pode trabalhar em sua redução, na medida em que capacite os indivíduos a transformar, melhor e mais rapidamente do que até agora, os conteúdos da cultura objetiva que vivenciamos em material da cultura subjetiva, que enfim é a única que porta o valor definitivo daquela. (SIMMEL, 2013c, p. 93).

O conflito da cultura moderna

Todavia, sem que a questão da tragédia cultural fosse enfrentada satisfatoriamente, Simmel (2013b) identifica outro fenômeno da

cultura, tão problemático quanto o da tragédia, que se manifesta principalmente nas primeiras décadas do século XX, problema esse que chamou de “conflito da cultura moderna”. Ele se manifestaria, principalmente, na filosofia (pragmatismo), na ética, na religião, na arte. Essas manifestações apareceriam sob a justificativa aparentemente justa de que a vida anímica sempre avança, a despeito dos obstáculos impostos pelas formas culturais consagradas. Fixas e rígidas, estas não conseguiriam acompanhar o ritmo da primeira. É verdade, segundo Simmel (2013b), que, mais cedo ou mais tarde, as forças vitais sempre acabam corroendo as formas culturais cristalizadas. É a questão do conflito “originário” já sinalizado.

A história estaria repleta de exemplos em que o desenvolvimento da cultura subjetiva ultrapassa os limites da cultura objetiva. Isso fica claro em vários fenômenos ligados à religião, ao direito, aos costumes, à economia etc. Dentre tantos exemplos citados por Simmel, é suficiente citar o caso do direito para ficar claro o que está em jogo:

[...] desenvolvido logicamente a partir de certos fatos básicos, fixado em um código de leis e sustentado por estamento especial, ele [o direito] alcança a perspectiva oposta, na qual as relações e necessidades da vida sentidas pelas pessoas se contrapõem àquela rigidez, pela qual ele se transmite como uma doença eterna [...]. (SIMMEL, 2005a, p. 67).

Mas não é essa superação de antigas por novas formas que constitui o problema, segundo Simmel. Na verdade, essa superação é até saudável e esperada; ela não deixa de ser uma reação da cultura subjetiva contra certas formas da cultura objetivada que se tornaram impositivas e limitadoras. Assim, o fenômeno identificado por Simmel, já no final da década de 1910, tratado como “conflito da

cultura moderna”, tem um caráter diferente, pelo tipo de ruptura postulada em relação às formas culturais.

Nesse fenômeno mais recente da crise cultural, não está em questão romper com essa ou aquela forma objetivada, considerada “defasada” ou “ultrapassada”, mas o rompimento com a própria ideia de forma. É como se o espírito subjetivo buscasse se exprimir diretamente sem precisar passar pelo caminho da forma, sob o argumento de que esta, por ser fixa e rígida, sempre acaba entrando em conflito com a condição sempre dinâmica, inquieta e perturbadora da “vida anímica”. O importante para essa nova tendência cultural é que o indivíduo possa expressar-se de tal modo, que a expressão seja tão-somente uma extensão do espírito, e não algo que possa ter uma existência independente do seu criador.

Como expressão dessa lógica, Simmel se refere ao pragmatismo, destacando a centralidade do conceito de vida enquanto essência do ser em sentido geral, como se todo fenômeno fosse uma pulsação: “[...] como espírito, ela ascende no desdobramento total do mundo rumo ao espírito; como matéria ela decai”. (SIMMEL, 2013b, p. 134). A forma seria vista como algo que oprime a vida, porque esta não deve recorrer a outra realidade senão a si mesma para conhecer-se. Se essa tendência cultural é uma estratégia para compensar a discrepância cultural já hegemônica (é o fenômeno da tragédia cultural), ela não deveria chegar tão longe em seu propósito, daí as ponderações de Vandenberghe (2005, p. 187):

Assim como a objetivação da vida em formas culturais pode se transformar em alienação, a reação inteiramente sã da vida contra a alienação pode ir demasiadamente longe e se tornar patológica. Esse é o caso quando a vida não se contenta em fluidificar ou substituir

as formas mortas e alienadas, mas rejeita as formas como tal.

Por isso, Simmel, ao fazer um balanço sobre essa tendência da cultura moderna, afirma que a vida almeja algo impossível de alcançar, pois deseja determinar a si mesma, manifestar-se em sua pura imediaticidade, independente da forma. Mais uma vez, compromete-se a ideia de cultura como síntese, neste caso porque se dispensa a forma objetivada como caminho da alma em busca de si mesma, em busca de seu próprio enriquecimento.

O escolanovismo e o problema das formas culturais

O desprezo pelas formas culturais também marca a concepção de educação do escolanovismo teixeiriano. São inúmeras as passagens de “educação progressiva”, por exemplo, em que o autor defende uma relação imbrincada entre vida e educação. Daí a complexidade em compreender o ideário educacional da escola onde estudava Dalila, por cruzar diferentes tendências educacionais aparentemente contraditórias.

No prefácio de “Vida e educação”, de John Dewey, lançado no Brasil em 1930, Teixeira (1973, p. 41) afirma que numa “[...] civilização em perpétua mudança, só uma teoria dinâmica da vida e da educação pode oferecer solução adequada aos problemas novos que surgem e que surgirão”.

Ele argumenta que, dado o grau de complexidade dessa civilização moderna, dificilmente a criança conseguia participar dela plenamente sem uma educação direta e formal da infância. Ou seja, a educação espontânea, essa que ocorre na dinâmica corriqueira da vida social, apesar de fundamental, seria insuficiente para tornar a criança um ser capaz de participar ativamente da complexa vida adulta, daí a demanda

por educação escolarizada. Mas o desafio, segundo Teixeira, é justamente evitar que a educação formal rompa com a educação espontânea e seja concebida como um mundo à parte, como supostamente fazia a educação “tradicional”. Daí justificar que

Um dos grandes méritos da teoria de educação de Dewey foi o de restaurar o equilíbrio entre a educação tácita e não formal recebida diretamente da vida, e a educação direta e expressa das escolas, integrando a aprendizagem obtida através de um exercício específico a isto destinado (escola), com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (vida). (TEIXEIRA, 1973, p. 21).

É interessante notar que apesar da especificidade da educação escolar, pela sua esperada complexidade e sofisticação, ela não é outra coisa senão uma atividade de reelaboração da educação espontânea; é através dela que as experiências sociais tácitas e espontâneas são reconstruídas e enriquecidas. Nesse tipo de relação está embutida a preocupação com o engajamento do aluno no processo de reconstrução da experiência, enquanto atividade intencional e desejada, para ter valor educacional. A ideia é que a escola crie as condições para o aluno atribuir sentido à aprendizagem, fomentando experiências ligadas à chamada “vida real”. Grosso modo, experiência é definida por Teixeira como “[...] uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados”. (TEIXEIRA, 1973, p. 14). A vida, por sua vez, seria “[...] um tecido de experiências de toda sorte [...]”. (TEIXEIRA, 1973, p. 16), e, como se vive o tempo todo realizando experiências, ela não deixaria de ser uma constante aprendizagem. Assim, vida, experiência e aprendizagem são aspectos inseparáveis de uma mesma realidade. Partindo

dessa unidade indissociável, Teixeira (1973, p. 17, grifo do autor) define educação, com base em Dewey, como sendo

[...] *o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.* [...] Essa contínua reconstrução – em que consiste a educação – tem por fim imediato melhorar pela inteligência a qualidade da experiência. Analisando-a mentalmente, percebendo as relações que ela nos desvenda, ganhamos os conhecimentos necessários para dirigir, com mais segurança, nossas experiências futuras.

E a fim de evitar que se atribua qualquer significado propedêutico à educação progressiva, Teixeira (1973, p. 17-18, grifo do autor) chama a atenção para o fato de que na definição de educação defendida por Dewey

[...] o fim (*o resultado*) da educação se identifica com seus meios (*o processo*), do mesmo modo, aliás, que os fins da vida se identificam com o processo de viver. Enquanto vivo, eu não me estou, agora, preparando para viver e daqui a pouco, vivendo. Do mesmo modo eu não me estou em um momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado dessa educação. Eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente.

Tudo isso resulta numa reorganização da escola, que significa

[...] nada menos do que trazer a vida para a escola. A escola deve vir a ser o lugar onde a criança venha viver plenamente e integralmente. Só vivendo, a criança poderá ganhar

os habitos moraes e sociaes de que precisa, para ter uma vida feliz e integrada, em um meio dynamico e flexivel tal qual o de hoje. (TEIXEIRA, 1933a, p. 37).

A diferença é que na escola a criança teria a oportunidade para ir reconstruindo com mais rigor e critério as experiências vivenciadas cotidianamente. Por isso, ao invés de atribuir à escola

[...] simplesmente a tarefa de distribuir os conhecimentos armazenados nos livros, deve caber-lhe a tarefa, muito mais delicada, de acompanhar o crescimento infantil, de desenvolver a personalidade da criança. (TEIXEIRA, 1933a, p. 63).

Desenvolvimento esse que é progressivo e depende diretamente da capacidade da criança em ir modificando, enriquecendo suas próprias experiências. Como esse crescimento proporcionado pela escola deve partir de atividades e experiências tal como ocorre na vida,

As materias escolares passarão, ahi, do seu lugar de honra para o de simples servas do crescimento infantil, contribuindo para elle quando chamadas. A organização logica dará lugar ás organizações psychologicas pessoaes dos conhecimentos adquiridos. (TEIXEIRA, 1933a, p. 92).

Radicalizando a proposta: “A única *materia* para a escola é a propria vida, guiada com intelligencia e discriminação, de modo que a façamos progressiva e ascensional” (TEIXEIRA, 1933a, p. 47, grifo do autor). A vida, tomada como matéria escolar, seria organizada com base em “projetos” ou “centros de interesse”. (TEIXEIRA, 1933a).

Em outras palavras, o “programa” seria formado por um conjunto de atividades ou experiências inspiradas na própria vida presente.

Aprender, nesse contexto, muito mais que fixar, compreender e exprimir um conteúdo, significava se apropriar de uma modalidade de agir. Ele esclarece que “agir” geralmente tem um sentido restrito enquanto ação material. Tratar-se-ia, porém, de uma reação em situação. Reage-se a estímulos, sejam eles externos ou internos. Ou seja, o que se aprende, no fim das contas, é uma forma específica de reação.

Assim, se aprenderia uma ideia, uma emoção, uma habilidade, um ideal, uma atitude, “[...] fixando uma certa reacção do organismo a uma certa cousa”. (TEIXEIRA, 1933a, p. 42). Em resumo, a aprendizagem teria um caráter prático. Mas ela deveria expressar também uma intencionalidade, um engajamento. Tal como acontece na chamada “vida real”, essas experiências e atividades deveriam envolver os alunos, para que a aprendizagem fosse bem sucedida. Assim,

A unidade constitutiva do programma escolar é a actividade aceita pelo alumno e por elle devidamente planejada. As actividades devem ser taes, que levem os alumnos á aprendizagem dos conhecimentos, habitos e attitudes indispensaveis para resolver os problemas de sua propria vida. (TEIXEIRA, 1933a, p. 70).

Em outras palavras, não adiantaria a escola selecionar determinadas atividades se elas não fossem aceitas pelo aluno. Daí a preocupação dos professores da escola Manoel Bomfim, por exemplo, de que os alunos criassem seus próprios projetos, de modo a superar certa “rigidez” do Plano Dalton. Mas mesmo tomando todos os cuidados para reunir as condições necessárias para uma aprendizagem contextualizada, o que garantia que o aluno, ao “refazer” sua experiência, conseguisse de fato se apropriar de uma

gama de conhecimentos mais sistematizados e complexos, atingindo assim certo grau de refinamento reflexivo sobre seu objeto de estudo?

Para Teixeira (1933a), muitos alunos, de fato, não conseguiam se aprofundar tanto assim na aprendizagem, mas, levando em consideração o compromisso da escola progressiva com uma das principais diretrizes da modernidade, o “espírito científico”, o essencial no processo educacional seria possibilitar que o aluno desenvolvesse pelo menos uma “[...] atitude científica, com os seus hábitos de reflexão, de inquérito, de análise, de crítica e de sistematização”. (TEIXEIRA, 1933a, p. 89). O aluno obteria, ao menos, uma noção mais satisfatória do método e dos processos da ciência, além de seu pensamento adquirir, por intermédio das diversas disciplinas escolares, uma atitude mais coerente quanto à percepção dos fenômenos e as finalidades da ciência.

Enfim, se não é correto afirmar, numa linguagem simmeliana, que o escolanovismo teixeiriano nega a importância das formas culturais objetivadas, tampouco é menos verdade sustentar que elas perdem centralidade no processo de formação do indivíduo. Isso fica evidente mesmo no caso do saber científico, o mais valorizado por Teixeira, pois, mais importante do que aprender os conteúdos da ciência, é o aluno se familiarizar com seu método, processos e finalidades.

Se já era difícil para a escola enfrentar o problema da atrofia da cultura individual, como ficaria esse problema se as formas culturais fossem desprezadas, em prol de um modelo de formação centrado nas “forças anímicas” do indivíduo? Ao invés de combater o principal traço da cultura moderna, que é o desenvolvimento ilimitado da cultura objetiva em relação à subjetiva, essa nova tendência cultural tende a aprofundar ainda mais o fosso já existente. Apesar de ela expressar a luta por mais liberdade no processo de individuação, sua indiferença pela forma comprometia as próprias estações por onde devia passar o caminho da “alma”.

Para Simmel, como ficou claro, seria preciso uma política pública consciente se a intenção fosse enfrentar o fenômeno da tragédia cultural. Uma política desse tipo significaria assumir como um de seus pressupostos básicos o enriquecimento da individualidade a partir das formas culturais em suas mais diferentes manifestações. Isso não quer dizer que essas formas não pudessem ser modificadas e até substituídas, ou a que a própria individualidade não pudesse, por vezes, se proteger de certos traços da cultura hegemônica, recorrendo à própria vida e experiência. O desafio, segundo Simmel, era garantir as condições para que a relação entre “forças anímicas” e formas objetivadas do espírito processasse a síntese, a cultura, isto é, o enriquecimento da subjetividade vista como unidade, como totalidade provisória.

O caráter testemunhal do diário de Dalila

Toda essa incursão sobre o processo de constituição da individualidade, com base em Simmel, foi a maneira encontrada para valorizar e interpretar os significados das pistas deixadas por Dalila sobre seu ideal de formação, em contraste com o modelo defendido pelo projeto escolanovista. Seu hábito de leitura e a menção a “Papai Pernilongo” deixam importantes indícios sobre sua visão amplificada de formação. Assim, o hábito da leitura literária por parte de Dalila, não obstante a escassez de tempo para mantê-lo (já que só conseguia fazê-lo nos momentos de folga), acabava por suprir, ainda que precariamente, certa expectativa romântica de formação, com a qual o ideário escolanovista de sua escola buscava justamente romper, afinal, não era o homem culto, cultivado, que se almejava formar, mas um homem produtivo, voltado para as demandas de uma cultura econômica de base técnica.

Teixeira (1934c) deixa claro que a escola deveria se preocupar em formar técnicos seja qual fosse a área. E mesmo que nela houvesse espaço para poetas, escritores, sua imaginação e obras deveriam estar a serviço do novo espírito técnico-científico da civilização moderna. Por isso, apesar de todo o discurso escolanovista de respeito à individualidade, de incentivo ao seu amplo desenvolvimento, Dalila a vivenciava como uma perda. É um sentimento paradoxal para o romântico, já que, dos lugares de formação, a escola era para ser um dos mais representativos para o cultivo da individualidade; paradoxo ainda maior em se tratando de uma escola que pregava o respeito à personalidade da criança, o incentivo ao seu pleno desenvolvimento e a democracia como um dos seus princípios pilares modernos.

De todo modo, quando se examina mais de perto o discurso oficial e, sobretudo, se leva em conta a experiência do outro, do suposto beneficiado do projeto escolanovista, no caso, Dalila, é que as contradições são percebidas com maior clareza. Além disso, as pressões sentidas por Dalila contribuíram para uma maior intensidade da experiência de perda ligada à individualidade. São também essas tensões e pressões que parecem explicar sua drástica decisão de abandonar a escola, no final de agosto de 1933. Na verdade, ela já tinha anunciado o desejo de sair da escola desde o início do diário, mas é na entrada de 14/06 que isso fica mais claro, com o tipo de permissão conseguido junto aos pais:

Tanto pedi que já obtive permissão de meus pais para não voltar mais para a escola depois das férias de junho. Creio que tive razão de fazer este pedido, pois, (nem sei começar a dizer os motivos) não passo um só dia sem que haja algum fato que me aborreça seriamente, (chego até ater alguns fios de cabelos brancos, pois, dizem que quem os tem assim com tão pouca idade, é sinal de muita tristeza). Não tenho mais o menor animo para estudar. Não sei absolutamente dividir meu tempo. Não tenho o menor jeito para fazer o mais simples desenho que seja e é por isso que

tirei apenas 2 nesta materia. D.L...! meu Deus! não sei por que, não ha meio de se simpatizar comigo! Sempre que eu vou ao seu laboratorio sinto-me bem acanhada (embora não o demonstre). Ela não é capaz de falar comigo com o mesmo ar satisfeito com[o] quando fala com N..., Z..., e outras. Minha nota nesta materia, nas duas ultimas provas foi - 0 - D.L... me acha a menina mais levada da Escola, (é quasi incrível). [...] Todos estes motivos juntos (e mais alguns), [?] ficam me atormentando o dia todo (e durante a noite sonho com eles) obrigando-me assim a ocupar meu pensamento com eles. Tive bastante razão para pedir para não voltar mais para a Escola, e fiquei radiante quando mããi e papai disseram que sim, pois só assim, faço ponto final em minhas maguas. Mas antes deles deixarem tive que contar tudo isso que escrevi acima (e mais alguma cousa). [...] (14/6/1933).

Por mais que tentasse, Dalila não conseguia contar tudo sobre o que lhe motivava a sair da escola:

Mas meu Deus! Quanta infelicidade junta!!! (ocultando algumas). Depois de reler este diario, verifiquei que eu não soube me exprimir como queria, pois, não tenho ainda um vocabulario amplo, nem tecnica literaria. D.D... acha que tenho facilidade de expressão. Mas qual! quem me lê não pode compreender o que sinto. E quem ler este diario, não achará razão alguma para eu sair da escola. Mas se eu soubesse descrever o que se passa no meu intimo!!! se eu soubesse!!! (14/6/1933).

Ela consegue a permissão para sair da escola num momento em que ainda não tinham ocorrido os episódios mais carregados de tensão narrados no seu diário⁶¹. Apesar de se reportar a alguns problemas que desgastavam sua relação com a escola, como o rendimento em algumas disciplinas, a dificuldade com a dinâmica do tempo escolar, a relação conflituosa com a professora de Matemática,

⁶¹ No primeiro, quando sai da escola para apanhar seu diário e tem sua conduta reprovada pela escola; e, no segundo, quando ela lê no caderno da professora que tinha “deficiência intelectual”.

os aborrecimentos com colegas, ela não chega a revelar todos os aspectos que motivaram seu pedido aos pais. E por não poder explicitá-los satisfatoriamente, o “leitor” de seu diário, segundo ela, acaba não se convencendo de suas justificativas para sair da escola.

De qualquer forma, trata-se de uma vontade vacilante, porque em diversos momentos ela diz estar arrependida e querer permanecer nela. Por isso, o leitor se surpreende com o conteúdo da última entrada de seu diário, já que na anterior, escrita em 29/08/1933, ela não deixa indícios de que estava prestes a abandonar a escola. Nela, já explorada aqui em outro momento, Dalila apenas registra os elogios feitos ao seu diário por sua amiga “R.” e acrescenta alguns comentários a respeito, daí certa perplexidade do leitor ao se deparar com a última entrada, escrita 9 meses depois. Em tom melancólico e com certo sentimento de culpa, ela se dirige a Samartino:

D.S..., suas palavras me deixaram com o coração cheio de tristeza! Eu fui ingrata, muito ingrata. Estou seriamente arrependida de não ter seguido seus brilhantes conselhos. Sou indigna de sua estima e da de D.D....(si é que me estimam!) De forma alguma esta amizade deve ser atribuída a minha pessoa. Parece mentira, mas os [só] hoje é que eu leio com vivo interesse as paginas aqui escritas pela senhora! Só hoje é que e[s]tou compreendendo e reparando no mal que fiz em ter sido tão estouvada. Admira-me a minha coragem. Custa a crer que tivesse sido capaz de tanto! Foi desde o dia em [que] comecei a sentir saudades da escola que comecei também a analisar todos os meus atos. E logo depois veio o arrependimento. Um arrependimento sincero que nasceu no fundo de um coração amargurado que não sabe exprimir como desdja [deseja]. Mas D.S... me compreenderá, não é? E creio que o seu coração generoso já me perdoou, e que não leva mais em conta aquilo tudo que fiz ano passado. (30/05/1934).

Até promete uma nova Dalila caso retornasse à escola:

Peço que a senhora esqueça aquela D... tão avoada, tão ingrata, tão estouvada, tão cheia de incertezas, enfim para melhor explicar – aquela D... do ano passado para ser apresentada a uma outra completamente diferente “daquela”. Para ser apresentada a uma... uma... uma D... como a senhora deseja, não é isso mesmo D.S.? Pois então queira aceitar tudo o que há de melhor no coração de quem ansiosamente espera a volta deste caderno para ler o que vem como resposta, como socorro a um coração ferido. (Acredita, D.S... que eu não tenho coragem de ir á escola? não sei por que). É uma coisa esquisita que eu não posso compreender! (30/05/1934, grifo e parênteses no original).

É difícil saber se algum episódio específico precipitou sua saída, mas, como ficou claro, era previsível que isso acontecesse, sobretudo quando se considera que sua relação com a escola parecia cada vez mais deteriorada. De qualquer forma, a entrada acima tem um sentido paradoxal, que ilustra bem as relações de força presentes em seu diário. Se a entrada é lida como desfecho de um conflito, o abandono da escola simboliza o ato mais radical da resistência daliliana. Se vista pelo prisma da culpa e do arrependimento, o diário cumpre, sob o olhar vigilante do poder instituído, o papel de escrita de adaptação, por ser capaz de provocar em seu autor um exame de consciência de modo a admitir e corrigir as próprias falhas. Daí a promessa de Dalila de apresentar-se como outra à escola.

Cabia explorar um pouco mais, no entanto, o significado simbólico desse gesto extremo e ao mesmo tempo emblemático que é o abandono da escola Manoel Bomfim. É como se a experiência escolar tivesse chegado a um limite que não era mais possível suportar. Não se tratava de uma simples dificuldade ou limite da escola em contemplar seu ideal de formação, parecia ser algo mais delicado e profundo que estava em jogo: a existência do próprio imaginário ao qual Dalila estava ligada. Já era hora de perguntar se no projeto mais

amplo de construção do homem novo moderno brasileiro, de sua “elevação” subjetiva e moral, havia de fato espaço para a cultura ou o imaginário romântico.

Não se pode esquecer que no projeto escolanovista teixeiriano estava em jogo a reelaboração cultural da subjetividade, através da educação, para atender às demandas da civilização técnico-científica moderna que aos poucos emergia no Brasil. Afinal, que culturas “estáticas” e “não-progressivas”, na visão de Teixeira, foram essas que o desenvolvimento científico aplicado à vida sucedeu? Que culturas eram essas que mereciam ser revistas, reelaboradas, para não dizer suplantadas, para dar lugar a outras muito mais condizentes com o espírito técnico-científico emergente? Até que ponto, com base em Benjamin (2012), o gesto daliliano de abandonar a escola não era um indício do caráter testemunhal de seu diário?

As suspeitas sobre essa marca testemunhal aumentam quando se leva em conta outro gesto, de Ramos, do chefe da SOHM, que, impressionado com o achado apresentado provavelmente por Dulce ou Samartino, resolve copiar e guardá-lo, junto com o material de sua pesquisa sobre a criança problema. O próprio gesto de Ramos e o tom resignado da última entrada do diário fazem com que se avance na especulação para perguntar, inclusive, se o diário, como prática pedagógica, não funcionou como primeiro experimento ortofrênico e higienista, antes da instalação da referida seção comandada por Ramos, a partir de 1934.

Enfim, as suspeitas aqui levantadas apontam para a necessidade de reflexões sobre o significado de um possível teor testemunhal do diário de Dalila, questão a ser estudada no próximo capítulo.

DO DIÁRIO COMO HIGIENE MENTAL AO DIÁRIO COMO TESTEMUNHO

Pensar o diário de Dalila pela chave do testemunho é retomar seu caráter de resistência; é tentar compreender como uma escrita de adaptação se converte numa escrita testemunhal, trazendo com isso novas revelações sobre a forma da subjetividade moderna defendida pelo projeto escolanovista teixeiriano.

Numa primeira aproximação, a escrita testemunhal se caracteriza, conforme Bosi (2002), como um tipo de discurso bifronte. Por um lado, “O testemunho quer-se idôneo, quer-se verídico, pois aspira a certo grau de objetividade”. (BOSI, 2002, p. 222). Por outro lado, para além desse compromisso com o “real”, de contar objetivamente as coisas, o testemunho é também a

[...] obra de *uma testemunha*, que é sempre um foco singular de visão e elocução. Logo, o testemunho é subjetivo e, por esse lado, se aparenta com a narrativa literária em primeira pessoa. (BOSI, 2002, p. 222, grifo do autor).

O testemunho seria, dessa forma, um tipo de escrita que busca conciliar dimensões, aparentemente, opostas, pois ele está situado numa zona de fronteira, operando no limite de uma tensão entre duas tarefas

[...] delicadas: ora fazer a mimese de coisas e atos apresentando-os “tais como realmente aconteceram” (conforme a frase exigente de Ranke), e construindo, para tanto, um ponto de vista confiável ao suposto leitor médio; ora exprimir determinados estados de alma

ou juízos de valor que se associam, na mente do autor, às situações evocadas. (BOSI, 2002, p. 222).

Ambas as tarefas estão visivelmente presentes no diário de Dalila. Há um constante esforço de sua parte em buscar ser sincera em seu relato. Muitas vezes, ela até se desculpa por não ter conseguido ser mais sincera do que gostaria. Por outro lado, esse esforço de sinceridade vem carregado de revolta e melancolia, de contestação e tristeza.

Do ponto de vista da resistência, seu ato derradeiro foi abandonar a escola. Interpretar esse abandono, levando em consideração a função do diário para a escola, é o que se pretende explorar neste capítulo.

Para o historiador e crítico literário Seligmann-Silva (2011), o conceito de testemunho conquistou relevância no final do século passado, quando foram apresentadas e publicadas várias obras denunciando atrocidades históricas ocorridas ao longo do século XX. Foram várias as catástrofes humanas testemunhadas sob a forma de palavras e imagens, a exemplo da Segunda Guerra Mundial, das guerras de independência na África e na Ásia, dos conflitos derivados da Guerra Fria, da guerra do Vietnã, dos totalitarismos e das ditaduras latino-americanas.

Esses fenômenos atrozos acabaram forçando a necessidade de produção de testemunhos, em alguns casos com a intenção de denunciar a violência sofrida, em outros para processar os traumas gerados. Além disso, o conceito de testemunho teria emergido como contraposição à banalização linguística pós-moderna do “é tudo ficção” (SELIGMANN-SILVA, 2011). Nesse sentido, o testemunho buscaria restaurar a condição de complexidade do discurso. Estaria ocorrendo, na verdade, uma retomada valorativa do enlace entre “real” e linguagem, embora isso signifique um afastamento não apenas do relativismo, como também do positivismo, já que o real e o simbólico

acabam se entrelaçando. É o que acontece com o diário de Dalila, cuja linguagem entrelaça a um só tempo o ficcional, o poético e o “real”.

Já no caso latino-americano, o *testimonio*, como é conhecido, refere-se às experiências marcadas pela repressão política, exploração econômica, coerção às minorias étnicas e às mulheres, discriminação aos soropositivos, com destaque também, mais recentemente, para a violência contra os homossexuais.

A depender do prisma teórico adotado, esses estudos adotam diferentes perspectivas de aproximação com as noções de *testis* e *superstes* enquanto formas distintas de concepção do testemunho. A primeira noção, *testis*, se refere ao depoimento de um terceiro em um litígio, em um processo. Já *superstes* tem a ver com a “[...] pessoa que atravessou uma provação, o sobrevivente”. (SELIGMANN-SILVA, 2003b, p. 374, grifo do autor). No primeiro caso, a ênfase é jurídica, pois a atenção é voltada para um terceiro presente na cena, que dá sua versão dos fatos. Já no segundo caso, a testemunha é o sobrevivente, aquele que conseguiu sobreviver a uma catástrofe, mas que, por conta do trauma sofrido, o vivido lhe escapa (SELIGMANN-SILVA, 2002).

Assim, de acordo com Seligmann-Silva (2008), o testemunho enquanto *testis*, terceiro na cena contenciosa, é uma forma de pensar mais assentada nas ideias de comprovação e de atestação, um tipo de discurso valorizado pelo Direito. Já o testemunho no sentido de *superstes*, narração de um sobrevivente, volta-se para a escuta de uma fala de praxe fragmentada e repleta de reticências.

Com seus silêncios, fraturas e assistemática, esse tipo de testemunho pode ter uma melhor acolhida nas artes e na literatura, embora não se deva perder de vista os limites da linguagem na tentativa de traduzir o discurso, principalmente das vítimas de ditaduras e genocídios. No sentido de *testis*, o testemunho é mais visual, está

ligado a um padrão de conhecimento representacionista, ao passo que o testemunho enquanto *superstes* é mais auricular, pois a atenção está mais voltada para a própria testemunha, sem nunca perder de vista a insuperável incomensurabilidade entre as palavras e a experiência vivida (SELIGMANN-SILVA, 2005).

À primeira vista, uma abordagem do diário de Dalila como testemunho estaria mais próxima da noção de *superstes*; mesmo assim, são muitas as objeções que se podem levantar em relação a essa aproximação. A razão disso está na natureza dos eventos analisados pelo conceito de testemunho. Ou seja, seria demasiadamente abusivo comparar a experiência de Dalila com a de vítimas ou sobreviventes de guerra, genocídio, prisão etc.

Por outro lado, é inegável um certo caráter testemunhal de seu diário, ao levar às últimas conseqüências o esforço de tentar converter uma escrita institucionalizada de adaptação em escrita de resistência, num jogo de relações de força conduzido até o limite do suportável, quando não lhe restou outra saída senão abandoná-lo. Foi com base então nessa resistência da narrativa daliliana que foi possível uma aproximação com o conceito de “teor testemunhal”, cunhado por Seligmann-Silva (2003a, 2010b, 2011), a partir de suas reflexões benjaminianas.

Desde o final da década de 1990, no lugar de testemunho, Seligmann-Silva (2003a) tem preferido operar com a noção mais elástica de “teor testemunhal” da cultura. Em termos mais sutis, mas nem sempre de fácil apreensão, pode-se falar de um teor testemunhal da literatura em geral “[...] que se torna mais explícito nas obras nascidas de ou que têm por tema eventos-limite”. (SELIGMANN-SILVA, 2003a, p. 8). No caso de acontecimentos apreendidos pelo conceito de testemunho (incluindo aí o *testimonio*), o que existe é uma concentração de teor testemunhal, e é por isso que toda manifestação

cultural portaria de certa forma um componente dessa natureza, que se aprendeu a identificar em virtude do “[...] acúmulo de violências no século XX que, ao trincar a cultura e a linguagem, revelou esse magma testemunhal”. (SELIGMANN-SILVA, 2011, p. 11).

A noção de “teor testemunhal” amplia, desse modo, o alcance do horizonte conceitual de testemunho, permitindo abarcar diferentes fenômenos históricos em que está em jogo a relação entre violência, cultura e linguagem. E não é outra relação senão essa que se busca explorar aqui, quando se toma como objeto de reflexão a experiência escolar daliliana, a partir de seu diário. Mais particularmente, trata-se de discutir, a partir dele, a relação entre cultura e violência no processo de formação da subjetividade moderna escolanovista.

A noção de “teor testemunhal”, conforme Seligmann-Silva (2010b), foi inspirada na obra daquele que pode ser considerado como um dos maiores teóricos do testemunho: Walter Benjamin. O pensador alemão é quem teria sensibilizado ou pelo menos feito a abertura dos caminhos da historiografia para a narrativa testemunhal, embora pouco uso Benjamin tenha feito do conceito de testemunho (SELIGMANN-SILVA, 2008). O autor se refere, principalmente, à já conhecida frase presente na sétima das teses sobre o conceito de história, de que “Nunca houve um documento da cultura que não fosse simultaneamente um documento da barbárie”. (BENJAMIN, 2012, p. 245), bem como a provocante tradução desse fragmento, feita pelo próprio Benjamin, do alemão para o francês: “*Tout cela [l’héritage culturel] ne témoigne [pas] de la culture sans témoigner, en même temps, de la barbarie*”. (SELIGMANN-SILVA, 2010a, p. 51). Numa tradução livre, lê-se algo como: “Toda herança cultural não testemunha a cultura sem testemunhar, ao mesmo tempo, a barbárie”.

O que chama a atenção em ambos os fragmentos é a relação entre cultura e violência. Essa relação, no século XX, como já foi afirmado, se torna mais evidente por conta do montante de violência nele presente, mas ela praticamente atravessa a história da humanidade, conforme as palavras de Benjamin. Dessa maneira, não apenas a chamada literatura de testemunho, mas qualquer manifestação cultural pode ser lida no seu teor testemunhal, ainda que essa leitura seja uma tarefa complexa, pois como lembra Novaes (2004), citando Baudelaire, há que se levar em conta também que nas sociedades contemporâneas se exerce uma violência dissimulada. Na mesma direção, autores como Chauí (2004) e Mattéi (2002) realçam a importância dessa tese acima no que se refere à intenção de Benjamin em situar a barbárie no interior e não fora da cultura ou da civilização.

Um dos desafios então para quem lida com o estudo do teor testemunhal é reconhecer a violência disfarçada inscrita em determinadas práticas culturais aparentemente insuspeitas, como é o caso do processo de formação escolanova, pautado nas ideias de liberdade, respeito e amplo incentivo ao desenvolvimento da individualidade.

A obrigação moral de estancar a afetividade por um colega, a inteligência brutalmente quantificada, a imaginação poética reprimida, a escrita controlada, a experiência de perda em relação aos valores românticos, tudo isso constitui indícios testemunhais importantes. Mas o elemento de violência testemunhado por sua escrita ganha mais saliência quando se questiona o sentido do diário para sua escola.

Assim, é possível sustentar que a escrita institucionalizada do cotidiano escolar, sob a vigilância atenta e corretiva da professora (e da diretora), fazia parte de um experimento ortofrênico-higienista, disfarçado de diário enquanto prática pedagógica, no que este se convertia, de fato, num método de ortofrenia e higiene mental. É quando se leva em consideração esse outro lado do diário que se

percebe com mais clareza o elemento de “violência” testemunhado por Dalila e presente no ideário escolanovista de conformação da subjetividade, ajustada aos interesses da civilização técnico-industrial.

Anísio Teixeira e a higiene mental

A preocupação com a higiene mental em Teixeira surge de maneira mais clara numa palestra realizada durante o Congresso de Proteção à Infância realizado, no Rio Janeiro, em 1933. Ele chama a atenção para o problema da assistência à infância, com ênfase na criança pré-escolar. Segundo Teixeira (1933b, p. 5), diante das mudanças pelas quais passava o mundo, ou seja, “[...] progresso material e direção da vida por conhecimentos e não por preconceitos ou autoridade [...]” era necessário ampliar a assistência à criança pré-escolar. Nas suas palavras, tratava-se de uma obra de providência, de formação, de salvação.

Ele reconhece a importância da assistência à infância pré-escolar, mas aponta o que seria seus limites, ao afirmar que

Até o limiar da escola, cuidou-se, de certo modo, que o problema da criança era um problema físico, ou, melhor, um problema médico. Pediatria, e não pedologia. Crescimento, desenvolvimento, formação de hábitos, até, mas estritamente ligados à saúde física da criança. Além da molestia, a atenção dos pediatras chegava ao problema dos hábitos de sono, de alimentação, de exoneração, mas dificilmente, aos hábitos de brincar, aos hábitos mentais e aos hábitos sociais. (TEIXEIRA, 1933b, p. 7).

Ou seja, apesar de relevantes, os cuidados com a criança pré-escolar teriam se reduzido aos aspectos de sua condição física. Sendo os “problemas infantis” mais amplos e complexos, a assistência

à infância deveria se ampliar para alcançar também os cuidados com os hábitos mentais e sociais na criança. Para que ela não sofresse tanto com os ajustamentos exigidos pelas avassaladoras transformações do mundo moderno, era fundamental que gozasse de boas condições de saúde mental e social. Era estratégico, portanto, atuar sobre a criança desde a tenra idade, para evitar o surgimento de futuros problemas de desajustamento, tanto na escola como na vida em geral.

Segundo ele, essa preocupação de ampliar a assistência à infância, indo além dos cuidados físicos, e as impressionantes descobertas da higiene mental e da psicanálise, fizeram com que um grupo significativo de pesquisadores e profissionais (médicos, pedagogos, psicólogos) passassem a se interessar mais diretamente pela criança pré-escolar, principalmente em seus aspectos mentais e sociais. Entretanto, tanto médicos como educadores se depararam com uma situação desafiadora:

De um lado, a intimação grave da ciência de que a criança *pré-escolar* representaria, talvez, o período mais significativo ou, pelo menos, muito significativo, para a formação definitiva dos seus hábitos de ajustamento social e mental, ajustamentos que representam no mundo moderno as condições mais delicadas de felicidade, de bem estar e de verdadeira saúde, e de outro lado, a mais angustiante e inexplicável precariedade de instituições e de recursos para provêr assistência a esse período do desenvolvimento humano. (TEIXEIRA, 1933b, p. 8-9, grifo do autor).

Enquanto isso, as crianças ficavam na maior parte do tempo sob os cuidados de família, segundo ele, geralmente despreparada para cumprir sua missão educadora, dado os impactos sofridos por ela com a reestruturação moderna. Para Teixeira, a especialização do

trabalho, a obrigação dos pais de trabalhar fora de casa, os conflitos entre gerações abalavam a estabilidade do lar. Nessas circunstâncias, a família estaria muito longe das condições ideais para exercer sua função educadora. Apelada, a escola a socorria, mas não podia substituí-la integralmente, por isso não lhe restaria outro caminho senão assumir sua responsabilidade educacional, embora, para tanto, ela tivesse que passar por mais uma mudança estrutural, dessa vez para refundar suas bases sociais e intelectuais, para além das questões econômicas, como já vinha ocorrendo.

Na opinião de Teixeira, o mundo moderno transforma a família numa instituição de alta complexidade, deixando de ser a criação e educação dos filhos uma

[...] função natural e cega, irrestritamente exercida por quasi todos. Cuidados economicos, cuidados higienicos e, nos mais adiantados, cuidados de inteligencia e de temperamento, vêm fazendo, lentamente, da paternidade, como da maternidade, uma vocação consciente e voluntaria. (TEIXEIRA, 1933b, p. 9).

Isso torna urgente a preparação dos pais, segundo ele, especialmente as mães, para responder a esse novo desafio que era o de educar os filhos, de acompanhar, rigorosamente, vinte quatro horas por dia, o seu crescimento e desenvolvimento físico, mental e social. Na esteira desse discurso um tanto alarmista Teixeira chega afirmar que

O próprio trabalho externo da mulher começa a sofrer as primeiras limitações, passada a febre da mutação brusca que trouxe a emancipação econômica feminina, e hoje, muitas aceitam, e desejam, substituir o salario de uma tarefa no comercio ou na fabrica,

pela função mais delicada e difícil de dirigir uma casa e dirigir a educação dos filhos. (TEIXEIRA, 1933b, p. 9).

As preocupações de Teixeira com a educação dos filhos, no contexto moderno, tornam ambíguo o valor das conquistas da emancipação feminina. Muitas mães passariam a abrir mão de seus trabalhos para voltar ao lar e cuidar dos filhos, dada a urgência de acompanhar rigorosamente o seu desenvolvimento. Aos poucos, segundo o autor, a sociedade ia reconhecendo a necessidade de formação dos pais e algumas providências iam sendo tomadas, além de o assunto começar a despertar a atenção de importantes instituições:

Os círculos de mãis para estudo dos próprios filhos, os cursos que algumas já acham indispensável seguir, as clínicas de hábitos, os consultórios de direção da infância, que existem em alguns países e, aqui, os esforços de Higiene Infantil, da Liga Brasileira de Higiene Mental, e outros, são indicações de que o problema não foi plenamente sentido, mas também começa a merecer dos homens o estudo a que faz jus.⁶² (TEIXEIRA, 1933b, p. 10).

Por outro lado, ao tempo em que a sociedade moderna se tornava cada vez mais complexa e os estudos em relação aos problemas educacionais da educação infantil avançavam, constatava-se, segundo Teixeira, que era praticamente impossível corrigir os males oriundos de um desenvolvimento irregular, de modo que a educação deveria concentrar seus esforços numa ação muito mais preventiva que corretiva. Estava pavimentado, dessa forma, o caminho para mostrar a importância crucial da higiene mental:

⁶² Dalila anuncia que na sua escola tinha o círculo de pais.

O imperio dessa tendencia ou convicção tem levado a ciência a recuar os estudos até ás origens, com um alargamento inevitavel de suas cogitações e sua transformação progressiva em uma higiene universal da vida. No esforço de prevenir em vez de remediar, de dirigir em vez de corrigir, de provêr em vez de completar, toda a medicina e toda a educação se vêm transformando em uma higiene do corpo ou do espirito. E êste é o traço que virá unir os médicos e os educadôres, aqueles, dia a dia, mais preocupados com o crescimento e desenvolvimento normal do homem: educação; e êstes, dia a dia, mais obstinados em reduzirem o seu mistér a prover as condições mais salubres e recomendaveis para êsse crescimento: higiene. Se a medicina vai se transformando, deste modo, em higiene, é também em higiene mental, emocional e social, que se vai transformando a educação. (TEIXEIRA, 1933b, p. 10-11).

Assim como em Ramos, não é pequena a empolgação do autor com o alcance e extensão da higiene mental, com as possibilidades de ela possibilitar corrigir os problemas de desenvolvimento. Teixeira aposta na união entre medicina e educação em torno dos mesmos métodos e dos mesmos problemas. Juntas, essas áreas do conhecimento investigariam as circunstâncias que favoreciam a eclosão dos problemas de desenvolvimento infantil, para agirem preventivamente. O indivíduo passa a ser o principal alvo de investigação e de intervenção dessa união entre medicina e educação. Estudá-lo significava levar em conta sua história pessoal, o meio onde vive e suas origens.

Apesar de estar de acordo com a importância dos estudos oriundos da medicina (da psicanálise), Teixeira (1933b) faz algumas ponderações para evitar o que chama de interpretações radicais

e “determinismos científicos”. Adverte que se o indivíduo passa a ser o alvo dos estudos médicos e pedagógicos, ele não devia ser estudado isoladamente, mas levando em conta seu ambiente social, especialmente sua família. Assim se evitaria o “determinismo” que faz da herança biológica a única força responsável pelos problemas do desenvolvimento humano. Já que a força do meio pesava tanto, o estudo e as intervenções sobre a criança passariam antes pela família, que, educada, saberia educar. Por outro lado, se era possível admitir que uma infância “normal”, “equilibrada”, “feliz” contribuía para formar adultos ajustados, serenos, eficientes, nem por isso se deveria exagerar o papel da idade pré-escolar na formação dos hábitos e sua consequente repercussão na vida adulta. Essa advertência ampliava, ao invés de restringir o alcance da higiene mental, porque possibilitava que esta atuasse também sobre a criança em idade escolar.

Essas preocupações em flexibilizar os ensinamentos psicanalíticos (dos psiquiatras), como condição de sua adesão ao projeto de higiene mental, se harmonizam com as ideias defendidas por Ramos. Para ambos, as forças instintivas eram condicionadas pelo meio. A opção de Ramos (1949, p. 10-11) era por uma abordagem mais “culturalista” dos problemas de desajustamento individual. Não por acaso, ele afirma:

Trabalhos, vindos hoje de vários setores, confirmam a necessidade, destacada por nós há muito tempo, de se unirem psicólogos e antropólogos no objetivo da melhor compreensão dos problemas do comportamento humano no ambiente social e cultural. As influências de sociedade e de cultura impregnam a personalidade, moldando-lhe atitudes e preferências. O próprio pensamento humano está na dependência dos poderosos fatores

da cultura de que faz parte o indivíduo [...]. Os antropólogos, corrigindo os primitivos ensinamentos da psicanálise, vieram mostrar que os instintos humanos são condicionados pelo ambiente de cultura.

Aqui existe uma diferença fundamental entre Ramos e outros médicos especialistas em psicanálise, o que faz com que ele se aproxime das expectativas de Teixeira (1933b) com relação ao papel da higiene em relação à escola e à sociedade. A atitude psíquica não era uma simples continuidade de uma atitude sexual instintiva, pois esta, como defende Ramos, era condicionada pela cultura, e, conseqüentemente, Teixeira. Enfim, o projeto de higiene mental devia agir sobre o meio para transformar o indivíduo e, assim, “entregar” à escola uma criança ajustada.

Interessado então nos benefícios da higiene mental, Teixeira cria, através do Decreto nº 4.387, de 8 setembro de 1933, a Seção de Ortofrenia e Higiene Mental, subordinada à Divisão de Pesquisas Educacionais. E, ao anunciar o objetivo dessa seção:

[...] organizar os trabalhos de Hygiene Mental preventiva do pre-escolar e os serviços medico-psycologicos do escolar, prevenindo e corrigindo os desajustamentos psychicos da creança no lar e na escola. (TEIXEIRA, 1934b, p. 69).

O autor deixava claro que ela deveria agir sobre a criança pré-escolar e em idade escolar.

Antes de assumir a seção, ainda em 1933, Ramos, por sua vez, reforça que, de fato, ela teria por meta

[...] auxiliar a tarefa pedagogica, prevenindo o corrigindo os malajustamentos psíquicos – dos gráus atenuados até os mais graves

defeitos caracteriológicos – que surgem de entre a população escolar. (TEIXEIRA, 1933, p. 21).

Higiene mental e ortofrenia tinham a ver, portanto, com a necessidade de ajustamento do indivíduo ao meio social e à escola, daí o interesse de Teixeira pela nova “ciência aplicada”. No caso da higiene mental, a ênfase maior é na prevenção e orientação, de modo a evitar os chamados desvios de “caráter”; já quando esses “desvios” ou problemas psíquicos estavam consolidados, era a ortofrenia que entrava em ação para tentar corrigi-los (DAVID, 2012). Se, no primeiro caso, se visa evitar a eclosão das “resistências” ao projeto escolanovista, no segundo, é o enfrentamento delas que está em jogo.

O diário como “endoscópio”

É nesse contexto, marcado pelo interesse escolanovista teixeiriano em prevenir e/ou suprimir essas resistências que o diário parece ter se convertido num instrumento de ortofrenia e higiene mental. Tudo indica que foram as possibilidades de transformá-lo em método de observação/intervenção para o professor e de atividade terapêutica e de sublimação para o aluno que levaram a escola a adotá-lo como instrumento de higiene mental.

A psicanálise, por sua vez, torna-se um saber estratégico no chamado projeto de pedagogia moral do povo por permitir sondar o que havia de mais profundo no indivíduo. São eloquentes as palavras de Nunes (1988, p. 71):

Ora, se a psiquiatria pretendia transformar os indivíduos no mais profundo de seu ser, modificar comportamentos e desejos, intervindo no que cada um pudesse ter de mais íntimo, nada melhor do que lançar mão de um saber

que, segundo seus defensores, desvendaria aquilo que estaria escondido nos escaninhos da mente, e, portanto, fora do alcance dos métodos utilizados até então.

A psicanálise era entendida como uma prática que se assemelha a um “endoscópio” da alma do outro. Essa imagem do endoscópio aparece em Ramos como um instrumento “intersticial”, uma espécie de tecido que se espraia para atingir os principais espaços sociais:

O indivíduo vive em círculos de sociedade: de família, de religião, de partido político, de agrupamentos vários, esportivos, recreativos etc. A higiene mental investiga todos esses fatores, penetrando “intersticialmente” na sua urdidura interna (RAMOS, 1955, p. 29).

Como lembra Nunes (1988), o que mais atraía os médicos e educadores preocupados com a higiene mental era a possibilidade de, a partir da psicanálise, ter acesso ao que fazia parte do inconsciente, ao que havia de mais íntimo no outro, aquilo que ele tenta supostamente esconder. Ao mesmo tempo, muitos advertiam que penetrar o inconsciente era tarefa que exigia cautela, paciência e planejamento, para evitar a desconfiança por parte do investigado. É uma atividade de busca disfarçada. No caso da confissão, por exemplo, ela deveria ocorrer num clima de absoluta confiança entre “analista” e “paciente”, para, assim, se ter “acesso” ao inconsciente, espécie de “eu bastardo” que deveria ser submetido a ajuste (NUNES, 1988). Desta forma,

[...] pensando o inconsciente através de uma ótica moral, os psiquiatras vão utilizando a psicanálise como uma técnica para sua correção. A psicanálise visaria transformar o que é amoral

em algo condizente com suas normas de pensamento e conduta. (NUNES, 1988, p. 87).

Desvendar para diagnosticar e classificar os problemas identificados e então sugerir um tratamento terapêutico era o que se pretendia. Mas, levando em consideração o tipo de apropriação que se fazia da psicanálise nesse momento, é difícil sustentar, conforme Nunes (1988), que ela tivesse realmente uma preocupação terapêutica. Pelo contrário, tudo apontava, pelo menos como tendência predominante, para seu uso como instrumento sofisticado de tentativa de controle sobre os indivíduos.

A intenção, no caso da educação, era ter acesso ao interior do aluno para tentar descobrir possíveis “falhas” e “desvios” de “caráter” e, assim, proceder as “correções” necessárias; e mesmo nos casos em que o aluno não apresentasse nenhum sinal de desajustamento, era importante continuar o trabalho de orientação, de prevenção.

Especulando então sobre as possibilidades de transformação do diário em “endoscópio” da subjetividade, uma pista importante pode ser encontrada em “Sociologia Experimental”, obra de Delgado de Carvalho (1934) usada nos cursos de formação do Instituto de Educação. Toda a segunda parte do livro é destinada à discussão dos inquéritos e pesquisas sociais; nela, se discute o diário como uma possível técnica de inquérito social, ao lado de outras, como a “observação objetiva”, a entrevista, o questionário, a ficha etc. Adaptada, esta será, por sinal, o principal instrumento de trabalho de Ramos para a caracterização da criança-problema. Carvalho elenca quatro aspectos que justificavam a utilização do diário numa pesquisa:

Em primeiro lugar, o diário vai servindo de *material de pesquisa*. [As] auto-biografias muito se prestam e, até certo ponto, o diário é

também autobiografia [...] Em segundo lugar, o diário apresenta o documento em que vão sendo lançadas todas as informações diversas que se vão acumulando, com o tempo [...]. É pois um *repositorio*, mais ou menos abundante de material de estudo. Em terceiro lugar, o diário concentra todas as *experiencias* feitas pelo investigador [...] Em quarto lugar, por fim, o diário sendo redigido á medida que se vão passando os fatos, que vão sendo registrados os acontecimentos, traz um certo numero de *garantias de veracidade*, de autenticidade cronológica. (CARVALHO, 1934, p. 183, grifo do autor).

Apesar de ser um instrumento de uso pessoal do pesquisador, onde ele anota fatos relevantes com relação ao andamento da investigação, o diário, a partir das características elencadas, permitia, no mínimo, ser adaptado para se transformar em uma relevante fonte de estudo sobre o aluno. Isso era importante, se se leva em conta a necessidade da época de conhecer cada aluno individualmente, embora, claro, ele encerrasse também algumas limitações, já que se adequava mais ao perfil das crianças mais velhas, razoavelmente alfabetizadas e ligadas, por assim dizer, a uma “cultura feminina” do diário. Outras características mais específicas da prática, no entanto, podem ter despertado o interesse em adaptá-lo, tendo em vista a expectativa de conhecer o “interior” do aluno:

O diário é uma obra pessoal, aí devem ser relatados os fatos sem constrangimento nem reticencias. É uma relação vivida, é a revelação de uma série de atitudes. Por isso, cada diário representa bem um individuo diferente, pinta uma personalidade. A experiência é puramente individual, daí, ás vezes, o seu sabor. (CARVALHO, 1934, p. 184).

Afora esse aspecto, um outro pode ter sido ainda mais decisivo para a transformação do diário em prática experimental de higiene mental. Segundo o autor, a autobiografia⁶³ (mas também a memória e o diário) vinha se constituindo em preciosa “[...] documentação histórica e como revelação íntima de processos: a obra de Beers, ‘A mind that found itself’ pode servir de exemplo”. (CARVALHO, 1934, p. 185). Com isso, o autor deixava claro que o diário podia, sim, ser um instrumento revelador de processos subjetivos. Não menos importante é a menção ao nome de Beers, já que se trata nada mais, nada menos que do “[...] pioneiro do movimento moderno da higiene mental”. (RAMOS, 1955, p. 9). O livro citado tinha acabado de ser lançado no Brasil com o título “Um espírito que achou a si mesmo”, tendo como prefaciador Afrânio Peixoto, importante defensor da higiene mental e, diga-se de passagem, amigo de Teixeira e de Ramos (ALMEIDA, 2011). É Peixoto quem esclarece para o leitor o que aconteceu a Clifford W. Beers para merecer tanta atenção dos higienistas:

Seu autor é um homem que, por três anos, de 1900 a 1903, esteve internado em hospícios de doidos, por perturbações mentais, consecutivas à gripe. “Assistiu” à luta patética, dentro de si, para reaver a razão. Assistiu em torno de si à crueldade implícita, e explícita, com que homens ímpios e impiedosos tratam os infelizes, que perdem a razão. E de seu abismo, o grande espírito e o grande coração de Clifford W. Beers teve a força sobre-humana de vir à luz da razão contar o seu caso e a sua viagem pelo inferno e pela morte, para proteger as vítimas sem defesa, para impedir novas vítimas indefesas... (PEIXOTO, 1967, p. 9).

⁶³ O diário até certo ponto seria uma autobiografia, segundo Carvalho, nesse caso, de quem o escreve, o próprio observador social.

A luta entre “eus” também é sublinhada por Ramos: “Chamou Clifford W. Beers ao seu livro de uma autobiografia completada da sua parte mais importante, uma biografia – sim! – a biografia do ‘outro eu’ que dominou dos vinte e quatro aos vinte e seis anos”. (RAMOS, 1955, p. 10-11). Nesse caso, o diário podia se constituir num espaço para o tratamento de potenciais conflitos psíquicos do diarista consigo mesmo, até superá-lo, reavendo a própria razão.

Com base nessa expectativa de que o diário pudesse sediar conflitos, e ao mesmo tempo ajudar a superá-los, não deixa de ser instigante a declaração de Dalila, ao final do Diário, de que, caso retornasse à escola, apresentaria a esta uma Dalila mudada, bem menos “avoadá”, “estouvada”, “ingrata” e “insegura”. Em alguma medida, a escola parecia gerir ou se beneficiar do que Alberca (1997) chama de finalidade terapêutica do diário. Nela, estão envolvidas as necessidades de desabafar e de se comunicar do diarista. Nessa função de possibilitar o desabafo, é como se o papel fosse um aliado, um confidente, onde se livra das

[...] emoções sem constranger os outros. Decepções, raiva, melancolia, dúvidas, mas também esperanças e alegrias: o papel permite expressá-las pela primeira vez, com toda a liberdade. O diário é um espaço onde o eu escapa momentaneamente à pressão social, se refugia protegido em uma bolha onde pode se abrir sem risco, antes de voltar, mais leve, ao mundo real. Ele contribui, modestamente, para a paz social e o equilíbrio individual. Esse primeiro jato é também um rascunho das palavras ou dos atos que se sucederão na realidade. (LEJEUNE, 2008c, p. 262).

Mas, segundo Lejeune (2008a), aliviar sobre o papel o peso dos pensamentos e das emoções associa-se a pulsões contraditórias; ela

pode até significar uma necessidade de conservação, mas estaria mais ligada a uma “pulsão do destruir”. Assim,

Pôr no papel já é se separar, se purificar, se lavar; em uma segunda etapa, pode-se levar a purificação a termo livrando-se do papel. Em geral o gesto não está previsto desde o início: é na releitura posterior, ou quando se depara com o papel, por acaso, anos depois, que o irremediável acontece. Digo irremediável acontece porque lamentamos esse pequeno suicídio... [...] O eu futuro está liberado do peso do passado pela destruição, depois que o eu presente foi aliviado pela escrita. A função de expressão é dissociada da função de memória – podemos dizer que está associada à função de esquecimento. A lógica é a da muda. Deixamos nossas peles velhas para trás. Livramo-nos delas para renascer! Fênix! (LEJEUNE, 2008a, p. 275-276).

Desse modo, a mudança sofrida pelo diarista ao longo do processo da escrita poderia conduzi-lo à necessidade, a posteriori, de abandono de um certo “eu” indesejado. Mas esse é um processo mais ou menos desejado e controlado pelo próprio indivíduo. E não é um processo necessariamente negativo. Outra situação é a de Dalila, que escrevia um diário controlado pela escola. Sobre o que estava em jogo nesse controle, ela deixa uma pista, ao final do diário, quando afirma, melancolicamente, que prometia apresentar uma “Dalila” mudada à escola. Não que ela tenha cumprido essa promessa. Essa é uma questão em aberto.

De qualquer forma, não era fácil, manipulando a função terapêutica do diário, convertê-lo em “endoscópio”, em “aparelho” de observação e de intervenção do professor; era preciso conquistar a

confiança da aluna para que ela “jogasse” sobre o papel suas emoções e pensamentos e estendesse, ao mesmo tempo, a condição de “ouvido amigo” do diário a esse outro confidente que é a professora, transformada, por sua vez, em sua conselheira e orientadora.

Uma atividade também sublimadora

Além disso, para que o diário se prestasse ao uso da higiene mental, ele precisava se constituir como atividade de sublimação, ajudando a canalizar “corretamente” as energias do indivíduo. De acordo com Nunes (1988), diversos mecanismos são apontados pela psicanálise, nessa época, para que a criança enfrentasse os problemas em cada uma de suas fases do desenvolvimento. A repressão era um deles. Isso implicava um domínio dos próprios instintos, o que se conseguia através de uma educação sexual. Mas era preciso ter cuidado para que ela não fosse exagerada e acabasse gerando desajustamentos, tendo um efeito inverso ao esperado. Por isso, o mecanismo da repressão, apesar de importante, não era tão adequado.

Mais eficiente que ela seria a sublimação, muita mais valorizada pela possibilidade de sua relação com a educação. Não por acaso Ramos afirma “[...] que a civilização é conseguida às custas das transformações dos instintos primitivos, a sua ‘sublimação’ em atividades derivadas, sociais”. (RAMOS, 1955, p. 39). O mais importante era saber canalizar essa energia instintiva excedente, aproveitando-as em atividades de sublimação:

A energia libidinal primitiva, quando não canalizada nos seus verdadeiros destinos, deve ser aproveitada nas actividades de sublimação, que não é mais do que a derivação de uma função instintiva inferior numa função mais elevada, desde as actividades do

trabalho até às mais altas conquistas moraes do individuo. [...] Na creança, o brinquedo é a primeira atividade de sublimação, o qual será observado cuidadosamente, para a avaliação da escolha da profissão futura. Como o jôgo infantil, os esportes também representam actividades de sublimação. A sua tarefa principal é a sua satisfação das componentes agressivas da libido, de uma maneira compatível com as exigências sociaes. [...] O esporte é, pois, uma necessidade social, uma valvula de segurança para os instintos de agressão. (RAMOS, 1934b, p. 156-157).

Mas havia uma sublimação ainda mais importante, cujo sucesso dependia de uma articulação direta com a educação. Trata-se do

[...] trabalho de rendimento á comunidade. A tarefa do educador é de adivinhar logo cêdo as sublimações para que tendem as forças instintivas de cada creança, qual será esse trabalho social que deve ser escolhido não como uma tarefa pesada e desagradável, mas com a alegria, com participação de toda a personalidade, pois que elle tem raizes instintivas, tendencias elementares que se transformaram por via da sublimação. É todo um capitulo de orientação profissional. (RAMOS, 1934b, p. 157).

Dentro desse projeto de verdadeira programação humana, como afirma Nunes (1988), a sublimação figura como um mecanismo eficaz para a canalização das energias instintivas. Exemplos eficazes dela seriam, conforme Ramos, o jôgo e as atividades esportivas. Mas a sublimação não deveria ficar reduzida a essas formas e perder de vista o critério da utilidade social, daí o esforço dos professores em

tentar descobrir outras formas de sublimação supostamente mais elevadas que ajudassem a guiar o aluno desde muito cedo para um tipo de ocupação profissional.

Explorando esses mecanismos de sublimação, Nunes (1988) afirma que houve uma preocupação por parte dos médicos-psicanalistas com a classificação e hierarquização delas, que pode ser sintetizada na seguinte ordem de importância:

1. A sublimação através do trabalho manual é a mais valorizada, por envolver atividade física. Ou seja, trata-se de um tipo de sublimação que, ao ligar trabalho a exercício físico, contribui para dissipar eficazmente a energia libidinal em excesso. Não deixa de ser uma pista para ampliar os significados do porquê de os alunos se envolverem em tantas atividades na escola.
2. A segunda forma de sublimação mais valorizada é o trabalho intelectual. Apenas perde para o primeiro tipo porque não envolve atividade física mais direta. O limite aqui é a sobra de energia não canalizada, que pode fazer eclodir neuroses mentais.
3. A sublimação artística vem em seguida, mas sem a eficácia esperada, por não garantir o esvaziamento integral das necessidades sublimadas, dificultando o equilíbrio ideal a ser alcançado pelo sujeito, sendo comum a coexistência entre arte e neurose e entre arte e perversão. Das formas de trabalho intelectual, a arte era considerada a mais pobre. A fragilidade nesse tipo de atividade, segundo os médicos, é que o artista costumava mobilizar energias “primitivas”, ancestrais, sobre as quais muitas vezes perdia o controle.

4. A última das formas é a mística ou religiosa; não é valorizada porque supostamente se pautaria num excesso de repressão violenta da sexualidade, além de se alimentar de imaginário fantasioso, o que iria de encontro ao ideal de formação moral adequada.

Uma articulação entre trabalho manual e atividade física seria o tipo ideal de sublimação, porque possibilitaria uma canalização mais adequada das energias, evitando que o indivíduo se entregasse a sentimentos e ideias consideradas inúteis e acabasse, assim, atrapalhando sua produtividade.

Por outro lado, quanto mais próxima uma atividade de sublimação estivesse das emoções, em contraste com a razão, mais precária, frágil e vulnerável ela era considerada. O mais importante era que a vontade, o pensamento dito racional, submetesse as emoções, “[...] deixando cada vez menos lugar para se sentir e pensar livremente. Tudo que é permeado pelas paixões e pelo afeto é visto como um perigo virtual”. (NUNES, 1988, p. 106). Não por acaso Porto-Carrero (1929) afirma que o afeto representa um obstáculo aos processos psíquicos conscientes, afetando, conseqüentemente, a vontade, e prejudicando a continuidade nas ações humanas.

Do ponto de vista da “sublimação”, o diário apresentava algumas vantagens. Fazê-lo exigia disciplina e administração do tempo. No caso do de Dalila, era necessário filtrar da realidade escolar vivida o que se julgava mais importante; elaborar o rascunho da entrada; entregá-lo à professora para corrigi-lo; passar a limpo no caderno; entregá-lo novamente à professora para inserir os conselhos, que eram por sua vez lidos e seguidos na medida do possível.

Contudo, o diário também encerrava alguns “perigos”. A história já tinha revelado isso. Na França do século XIX, quando ele foi

transformado em método educativo, havia dúvidas e receios quanto à sua eficiência (LEJEUNE, 1997). A Igreja Católica, por exemplo, que havia controlado quase que totalmente a educação das meninas até 1880, na França, tinha uma posição ambígua quanto à sua importância educativa:

Era favorável ao diário como exame de consciência, mas temia que ele pudesse dar origem à vaidade, à complacência, e às tentações literárias. O diário era uma faca de dois gumes... Nada poderia evitar que uma garota usasse o diário como um meio de construir uma personalidade independente, de pensar por si mesma. Era preciso cautela. De fato, manter um diário era aconselhado apenas quando ele estava sob controle. (LEJEUNE, 1997, p. 106).

Por isso, Lejeune, ao estudar diários de garotas francesas do século XIX, se surpreende com a transgressão promovida por algumas delas: “Alguns dos diários analisados mostram a inversão da função da escrita, quando um método de adaptação torna-se um instrumento de emancipação, senão de contestação”. (LEJEUNE, 1997, p. 99).

Com relação a Dalila, a escola em parte fracassou, se a intenção era impedir que ela cedesse às tentações literárias, embora não fosse exatamente isso que estava em jogo, é o que se argumentará daqui por diante. O mais importante mesmo é reconhecer, na relação tensa de Dalila com a escola, seu esforço para converter, por assim dizer, uma escrita de adaptação em escrita de resistência. Além disso, quando se leva em consideração que seu diário muito provavelmente tenha sido um instrumento de ortofrenia e higiene mental escolar, enquanto método de observação e de intervenção sobre a sua subjetividade, para não falar sobre seu inconsciente, seu diário adquire um teor testemunhal.

Compreende-se melhor esse teor testemunhal quando se avança no tempo e se busca explorar a contribuição da SOHM junto ao projeto escolanovista de reinvenção da forma da subjetividade dos alunos, mesmo que o diário, nem de longe, tenha atingido o grau de sofisticação daquela. Vale a pena um esforço reflexivo a mais para saber o que significava na prática agir sobre o inconsciente e corrigir aquilo que supostamente impedia o “progresso mental”, a emergência da nova “mentalidade” tão exigida pela ordem fluída moderna.

Arthur Ramos e a Seção de Ortofrenia e Higiene Mental

No mesmo ano em que Ramos assume a SOHM, em 1934, ele publica um livreto de divulgação científica intitulado “Família e escola”, onde evidencia a centralidade da família para o projeto de higiene mental nas escolas experimentais. Nele, fica destacado o pressuposto fundamental de que a higiene mental estava ligada muito mais a um trabalho preventivo que de correção:

Um verdadeiro trabalho de higiene mental visa *prevenir* a eclosão de desvios mentais na criança com defeitos de caráter, *conservar* e *orientar* a criança normal e *corrigir* a criança mal-ajustada. *Prevenindo e orientando*, porém, a higiene mental sai do âmbito das escolas e penetra largamente nos lares e na vida social. É um verdadeiro deslocamento do seu eixo de ação – do problema do tratamento para o da prevenção e orientação. (RAMOS, 1934a, p.7, grifo do autor).

Ficam claras as ambições nada modestas do serviço criado por Teixeira. A palavra “deslocamento” diz muito. É como se tivesse havido uma mudança de estratégia, se deixasse de combater as

“consequências” apenas para ir direto às “causas”. Nesse sentido, a SOHM passaria a conjugar ações dentro e fora da escola. Continuaría dando apoio aos professores no trato com as crianças difíceis, as crianças-problema, mas atuaria também junto às famílias delas. Buscava-se agir de modo tal que as crianças já chegassem ajustadas à escola, facilitando assim o seu trabalho. Não seria um exagero afirmar então que a higiene mental tanto agia combatendo as resistências ao novo projeto escolar como também as prevenia. O ideal mesmo seria atuar preventivamente sobre os lares para que assim os resultados se espraiassem pela vida social.

Empolgado, talvez, com as possibilidades abertas pelo serviço que comandava, Ramos se aproxima de algo que combatia, a eugenia:

O trabalho de prevenção mental deve recuar, porém, até o período pre-natal e mesmo pre-concepcional. Neste ponto, a higiene mental individual cede o lugar à higiene da raça, com os métodos próprios desta nova ciência. É um novo campo de ação, este, e tão vasto que já comporta um programa especial, escapando à alçada do neuro-higienista. São os problemas da constituição e herança legados à raça e influenciando no indivíduo. São as aplicações destas doutrinas, com a Eugenia, ensinando a transformação física e mental dos povos. Um serviço de Higiene mental escolar não poderá desinteressar-se por estes e deixar de se articular com os mesmos, na apuração das interinfluências entre a raça e o indivíduo, na investigação dos fenômenos de herança biológica e psicológica, etc. (RAMOS, 1934a, p. 7-8).

Essa ideia sedutora de mundo programado e controlado pela nova ciência, a higiene mental, não deixa de evocar a imagem do Admirável Mundo Novo, romance de Aldous Huxley, lançado dois

anos antes da criação da SOHM, no país pioneiro na higiene mental, os Estados Unidos. Mas Ramos não defendia a eugenia, e criticava explicitamente o racismo, daí suas palavras:

Já que estamos nos referindo a fatores raciais, é preciso de logo esclarecer uns pontos de muita importancia para a higiene mental no Brasil [...]. É o complexo de inferioridade racial que tanto tem atravancado a obra de nosso progresso. É habito ouvir-se dizer – e isso já ficou um *refrão* no Brasil – que proviemos de tres raças inferiores. A ciencia moderna não endossa mais esses postulados. Para a antropologia física, não ha raças superiores nem inferiores. A epoca dos Gabineau e dos Lapouge já vai recuada. E não podemos aceitar a maldição que sobre nós lançou o cientificismo apressado de Bryce, quando prognosticou a negralização da nossa raça. Esse complexo coletivo de inferioridade deve desaparecer. (RAMOS, 1934a, p. 8, grifo do autor).

As ponderações de Ramos são muito importantes. Meses antes de ser nomeado para a SOHM, ele havia se filiado à Liga Brasileira de Higiene Mental, em 1933 (SCHREINER, 2003), mas nem por isso ele deve ser confundido com outros médicos psiquiatras que defendiam o eugenismo. Em mais de uma oportunidade, o autor faz questão de dizer que a higiene mental que propunha nada tinha a ver com higiene da raça. Mas se não há raças superiores e inferiores, o que justificaria a higiene mental para aquele que iria se tornar, para muitos, um dos maiores africanologistas do Brasil? Para ele,

Ha, sim, grupos sociais adiantados ou atrasados em cultura. O antigo e falso ângulo de visão antropológico-social deve ser substituido por um novo: o antroppo-sociológico,

estudando a evolução das culturas. Constituição e herança não são considerados fenômenos irredutíveis. A educação consegue maravilhas. *Nature e Nurture*. O mais puro representante do famoso dolicocéfalo loiro em condições deficitárias de meio gera o poor white, o “pobre branco”, das colônias, degenerado e incapaz. Também de outro lado, um tipo racial soi-disant inferior, pode tornar-se capaz de civilização. Outro falso postulado é o de inferioridade da mestiçagem. Dêem condições de boa higiene física e mental e a pretensa inferioridade desaparecerá. (RAMOS, 1934a, p. 8, grifo do autor).

Se Ramos avança ao afirmar categoricamente que não existem raças superiores e inferiores, que tal preconceito não tem respaldo científico, que o mestiço também não é raça degenerada, como alguns consideravam, o autor esbarra numa visão problemática sobre outro tipo de hierarquização, o das culturas. Supondo sair em defesa das “culturas atrasadas”, ele defende a capacidade delas de “evoluir”, de se civilizar, superando seus supostos atrasos, “milagre” somente possível através da educação. Por isso, uma vez destruído

[...] o preconceito da nossa inferioridade étnica, não devemos esquecer, contudo, o lado sociológico, de culturas atrasadas dificultando a obra da nossa educação. São as “representações coletivas”, ou as formas atrasadas de pensamento pre-lógico, postas em destaque nos memoráveis trabalhos de Lévy-Bruhl. Essas representações coletivas influirão na própria concepção das coisas, no meio social. Tenho mostrado, em vários trabalhos, a influência das religiões e dos hábitos de origem negra na vida do nosso povo. Um trabalho de educação ou de higiene mental

que não vise preliminarmente as condições mentais da sociedade em que age, por força que ha de fracassar. É preciso conhecer o terreno em que se pisa. É preciso desvendar as tramas intrincadas do pensamento coletivo, onde todas as resistências se acumulam em virtude daquele poder oculto a que chamo de *inconciente folclórico*. (RAMOS, 1934a, p. 8-9, grifo do autor).

Baseando-se em Lévy-Bruhl, Ramos (2003) afirma que se a representação, para o homem civilizado, é um fenômeno essencialmente cognitivo ou intelectual, com pouca participação de aspectos motores e emocionais, nas chamadas “culturas atrasadas” se dá o inverso, pois elas se deixariam impregnar predominantemente por estes elementos. Ele justifica a presença dessas chamadas “representações coletivas” como obra da mentalidade pré-lógica das “culturas atrasadas”. Assim, diferente da mentalidade do homem civilizado, cuja relação entre as representações é feita com base na lógica formal, no homem não civilizado a mentalidade é pré-lógica, sem ser, no entanto, antilógica ou alógica (RAMOS, 2003). Ele esclarece que o raciocínio lógico se desenvolve por meio de uma série de operações de análise e de síntese, recorrendo a conceitos concretos ou abstratos, acumulados por experiências anteriores de classificações, dissociações etc.. Já o raciocínio pré-lógico, não conseguiria comparar e dissociar, por exemplo, não procederia por análises antecipadas, e negligenciaria a “lei da contradição” (RAMOS, 2003). Para enfrentar essa mentalidade pré-lógica, era necessário então agir sobre o

“inconsciente folclórico”⁶⁴ dessas “culturas atrasadas” para superar, por assim dizer, os obstáculos ao projeto escolanovista.

Por outro lado, essas declarações de Ramos, logo no início dos trabalhos da SOHM, não deixam de alimentar algumas especulações sobre a justificativa para sua criação. É como se a SOHM representasse uma mudança de estratégia, tendo em vista as resistências que iam aparecendo ao projeto escolanovista; ou, ainda, a ampliação de um trabalho que vinha ocorrendo na escola, mas que não tinha alcançado a eficiência aguardada.

Para Ramos, se a educação moderna quisesse obter êxito, repercutindo a médio e longo prazo, o trabalho de prevenção deveria se estender a espaços mais amplos, de modo a atingir as várias modalidades de pensamento pré-lógico.

É por isso que, referindo-me hoje ao ambiente parental, o primeiro ambiente onde a criança vive e se movimenta, lanço uma vista mais larga sobre o próprio ambiente social brasileiro. Porque o lar sofre a influencia desta mentalidade coletiva, que deve ser orientada pelos preceitos da boa educação. Esta falhará se construir programas rígidos e pre-estabelecidos e pretender impô-los á massa: as resistencias brotarão, inexoraveis e inconscientes. E o educador terá, quando muito, a ilusão de um rendimento que desaparecerá anos adiante. As representações coletivas cavalgarão a obra individual. A familia será englobada pelo meio atrasado. A cultura individualista será uma falsa cultura. (RAMOS, 1934a, p. 9).

⁶⁴ Aqui não é o lugar para explorar esse complexo conceito cunhado por Ramos (1926). O inconsciente folclórico, conjunto de crenças, costumes, tradições, é coletivo, impessoal, formado pela articulação de duas outras noções: inconsciente ancestral (Jung) e inconsciente interpsíquico. Ele busca mostrar que no homem atuam tanto forças coletivas ancestrais, oriundas de um passado longínquo, quantas forças coletivas interpsíquicas atuais, irrompidas nas situações de interação humana.

Em meio a essas preocupações como educador e chefe da SOHM, Ramos lançava, ainda em 1934, sua primeira obra antropológica importante sobre o negro brasileiro. No seu prefácio, após afirmar que ela era o primeiro resultado de uma longa pesquisa sobre candomblés na Bahia, “macumbas” no Rio de Janeiro, “catimbós” em regiões do Nordeste, e evidenciar que sua aproximação com a cultura negra religiosa se fez a partir de sua condição de médico legista, ele deixa entrever outras importantes considerações sobre o serviço no qual atuava nas escolas experimentais:

Transportando-me para o Rio de Janeiro, fui honrado com o convite de Anísio Teixeira, para instalar um Serviço de Higiene Mental nas Escolas do Distrito Federal. Entre outros afazeres deste Serviço, pus-me a estudar a população proletária dos morros do Rio de Janeiro e por aí, progressivamente penetrei no recôndito das macumbas e dos centros de feitiçaria. Deste modo, o presente trabalho não deixa de ter um largo alcance higiênico e educacional. Evidentemente nada teremos realizado em matéria de educação se, preliminarmente, não procurarmos conhecer a própria estrutura dinâmico-emocional da nossa vida coletiva. E todo o trabalho resultará improficuo, se não desenredarmos todas as tramas inconscientes do logro e da superstição, impedindo que uma resistência surda e insidiosa vá desmanchar posteriormente todo o árduo trabalho dos educadores e dos higienistas. (RAMOS, 2007, p. 743).

Segue fazendo algumas ressalvas, ao tempo em que realça ainda mais a importância da atividade na qual estava engajado:

Estudando, neste ensaio, “as representações coletivas” das classes atrasadas da população

brasileira, no setor religioso, não endosso absolutamente, como várias vezes tenho repetido, os postulados de inferioridade do negro e da sua incapacidade de civilização. Essas representações coletivas existem em qualquer grupo social atrasado em cultura. É uma conseqüência do pensamento mágico e pré-lógico, independentes da questão antropológico-racial, porque podem surgir em outras condições e em qualquer grupo étnico – nas aglomerações atrasadas em cultura, classes pobres das sociedades, crianças, adultos nevrosados, no sonho, na arte, em determinadas condições de regressão psíquica... Esses conceitos de “primitivo”, de “arcaico”, são puramente psicológicos e nada têm a ver com a questão da inferioridade racial. Assim, para a obra da educação e da cultura, é preciso conhecer essas modalidades do pensamento “primitivo”, para corrigi-lo, elevando-o a etapas mais adiantadas, o que só será conseguido por uma revolução educacional que aja em profundidade, uma revolução “vertical” e “intersticial” que desça aos degraus remotos do inconsciente coletivo e solte as amarras pré-lógicas a que se acha acorrentado. (RAMOS, 2007, p. 743-744).

Além de reforçar o que já tinha sido dito no livreto sobre família e higiene mental, o autor defende que as “representações coletivas”, a religião, por exemplo, enquanto manifestações do pensamento mágico, pré-lógico, não são exclusividade dos negros. Ou seja, podem se manifestar em qualquer um dos “[...] grandes grupos pre-lógicos: selvagens, crianças, adultos em determinadas condições: poesia, mytho, sonho, nevrose, psychose... [...]”. (RAMOS, 1934b, p. 12). Se na condição de etnólogo era mais que suficiente a identificação, a classificação e o estudo das “representações coletivas”, na condição de

educador, no entanto, era necessário dar um passo adiante e promover um trabalho de higiene mental, de devassa e correção do pensamento pré-lógico, presente nas “culturas atrasadas”, dentre elas a de matriz africana. Essa seria a grande contribuição da higiene mental para a escola, isto é, fazer chegar a ela alunos ajustados, “higienizados”, que pudessem facilitar a execução do projeto educacional escolanovista.

É emblemático que a obra sobre o negro brasileiro, lançada no mesmo ano da instalação da SOHM, tenha sido alvo de críticas importantes por parte de intelectuais brasileiros e estrangeiros apesar dos elogios que recebeu (GUTMAN, 2007). Isso pode ser facilmente constatado na segunda edição da obra, revista e aumentada, lançada em 1940. O autor chega a reservar um capítulo inteiro para responder às críticas, que se dirigiram, segundo ele mesmo, mais substancialmente aos argumentos psicanalíticos usados na interpretação da cultura negra. A palavra “psicanálise” é excluída do subtítulo.⁶⁵ Porém, apesar dessa e de outras alterações, a parte onde mais se sente a presença da psicanálise permanece intacta (TANAMO, 2013).

As críticas ao livro de Ramos aconteciam em meio a um contexto disputado por duas vertentes do culturalismo dos anos 1930, ambas pautadas na dissociação entre raça e cultura, possibilitando, assim, ultrapassar a ideia de inferioridade intelectual do negro (CONSORTE, 1991). De um lado, Ramos, embasado teoricamente em Lévy-Bruhl, defendia, como já foi visto, a capacidade do negro de civilizar-se. “No horizonte, a miscigenação diluiria a cor e a educação encarregar-se-ia de erradicar a cultura”. (CONSORTE, 1991, p. 88). De outro, Freyre, inspirado em Franz Boas, que,

⁶⁵ “O negro brasileiro: etnografia religiosa e psicanálise” (1934). “O negro brasileiro: etnografia religiosa” (1940).

[...] longe de renegar a matriz cultural, proclamava que a nossa formação cultural possuía um débito profundo, um débito de raiz com a mãe África, creditando aos seus filhos o modo particular pelo qual nos tínhamos diferenciado dos portugueses. (CONSORTE, 1991, p. 88).

É nesse contexto de disputas e discussões em torno da cultura que deve ser situado um manuscrito, elaborado por Teixeira, entre 1931 e 1936, intitulado “A agressividade do obscurantismo moderno”. Ele deixa pistas para se pensar que está mais próximo de Ramos do que de Freyre:

Os estudos modernos de antropologia e sociologia, paradoxalmente, deram um novo ímpeto a preconceitos filosóficos e religiosos de que já nos jugávamos livres. Neste nosso tempo tão marcado pela ciência, pela invenção e pela modificação da vida pelo homem tão cheio de prodígios humanos, que qualquer deles sozinho faria de quem o possuísse, na antiguidade, nada menos que um deus, como se explica que tenham ressurgido, com fóros de aceitabilidade e mesmo com agressividade, tantos sistemas de superstição e de confessado obscurantismo? Como se explica não se confirmar, em nossa época, o progresso do homem em busca de convicções mais esclarecidas e mais racionais que se vinha acentuando nos últimos quatrocentos anos? [...]

Não desejo, porém, acentuar, aqui, sinão um dos motivos prováveis do obscurantismo moderno. Os estudos mais recentes de sociologia e, sobretudo, de antropologia vieram alargar os objetos da ciência, da ciência servida pelo método positivo e experimental, por conseguinte

da ciencia, no sentido prestigioso da palavra, ao social e humano em todos os seus aspectos. As superstições, as ilusões, as religiões, as crenças, os costumes por mais absurdos que fôssem – e o que, por ser absurdo, já deixou de ser objeto do amôr e da crença dos homens? – passaram a ser objetos de tranquilas investigações científicas e a ser explicadas, tanto quanto possível, pelos metodos históricos e geneticos. (TEIXEIRA, 1931-1936).

Para Teixeira (1931-1936, grifo do autor), esses estudos modernos, em antropologia e sociologia, perdem a credibilidade por supostamente reforçar ao invés de combater aquilo que investigavam:

De explicados a aceitaveis foi um passo. Todo o longo trabalho de pura analyse filosofica e moral, unica cabivel na discussão da aceitabilidade dos diversissimos sistemas de valores que têm servido á humanidade em sua longa e dramatica historia e que ainda a servem em diversos niveis de cultura, foi tido como despropositado, injusto e estúpido.

Clarice Nunes (2000) comenta esse manuscrito a partir de uma citação de Ramos.⁶⁶ Sem problematizar as afirmações de Teixeira, sem desconfiar do sentido multifacetado de palavras como “superstição” “ilusão”, “crença”, do contexto no qual elas aparecem, a autora lança a seguinte pergunta: “Se as crenças e superstições já eram passíveis de investigações científicas, por que persistiam?” (NUNES, 2000, p. 363).

⁶⁶ “Tenho mostrado, em varios trabalhos, a influencia das religiões e dos habitos de origem negra na vida do nosso povo. Um trabalho de educação ou de higiene mental que não vise preliminarmente as condições mentais da sociedade em que age, por força que ha de fracassar. É preciso conhecer o terreno em que se pisa. É preciso desvendar as tramas intrincadas do pensamento coletivo, onde todas as resistencias se acumulam em virtude daquele poder oculto a que chamo de *inconsciente folclórico*” (RAMOS, 1934a, p. 8-9, grifo do autor).

Segundo a autora, se Teixeira de certa forma exagera no papel da razão e do conhecimento no seu desejo de transformação do mundo, simultaneamente ele critica a antropologia e a sociologia, capazes de compreender a dimensão irracional do pensamento supersticioso, mas impotentes na sua tarefa de modificá-lo. Assim, o maior dos obscurantismos modernos seria justamente o preconceito quanto às possibilidades de modificação do pensamento irracional, das crenças e superstições. Apostando ainda mais nessa linha de interpretação, ela pergunta:

Estariam as ciências desempenhando o mesmo papel que a Igreja desempenha? Essa pergunta, implícita no interior do seu texto, levava-o a elaborar o alerta de que os interessados estavam fazendo da nova atitude científica para com as crenças humanas um motivo para preservá-las. A crítica de Anísio era dupla e apontava tanto o erro da ignorância, quanto o do saber ineficaz e, portanto, aparente. (NUNES, 2000, p. 364).

A pergunta implícita à qual se refere Nunes (2000) parece não se sustentar, dada a natureza da discussão que atravessa o texto de Teixeira. O obscurantismo em questão é de certa linha de estudos antropológicos e sociológicos com a qual Teixeira não concordava. O próprio título do manuscrito já dá uma pista. Na verdade, se Teixeira aceitava o estudo de certas culturas “inferiores”, como fazia Ramos, é para que fossem tomadas como obstáculos à modernidade, devendo, por isso, ser suplantadas⁶⁷.

⁶⁷ E, comungando com a filosofia da SOHM, ele não acreditava, conforme outro trecho do manuscrito, no embate dialético para a suplantação dos “obstáculos” culturais à modernidade, daí a defesa de uma ação mais preventiva.

O sentido do texto de Teixeira fica mais claro quando se aprofunda um pouco na compreensão do significado da SOHM. Parece ter sido a antropóloga Consorte (2009) quem melhor a definiu. Sem esquecer-se de destacar a importância do pensamento de Ramos para os estudos antropológicos sobre o negro, ela sustenta que na introdução de “O Negro brasileiro”, seu autor

[...] faz a crítica da visão de Nina Rodrigues em relação ao negro brasileiro, atribuindo sua problemática não à sua incapacidade biológica e intelectual em relação à civilização ocidental, mas a questões ligadas à esfera da cultura. Sendo um problema cultural ele poderia ser superado, não é? A questão era de quem iria cumprir o papel de civilizá-lo. Segundo Arthur Ramos era fundamental para esta obra de civilização remover todas as suas crenças e superstições, promovendo uma revolução intersticial profunda que eliminasse essas amarras, um papel que caberia à educação. Fica muito claro no pensamento do autor que o problema do negro era mover-se num universo mágico, que era aí que residia a fonte das limitações que ele apresentava. A escola, cumprindo o papel de remover tudo isso, abriria espaço para o seu processo de inserção plena na civilização ocidental. Eu tenho chamado a tudo isso de um grande processo de desafrikanização. É de um processo de desafrikanização que nós estamos falando. (CONSORTE, 2009, p. 204-205).

De fato, do ponto de vista da higiene mental, da tentativa de “correção” do “inconsciente folclórico”, tratava-se, sim, de um

processo de desafricanização⁶⁸. Era nisso que no fim das contas as medidas profiláticas da higiene mental podiam resultar. Mas se Consorte (2009, p. 205) tinha certeza da contribuição de Ramos para o que chama de desafricanização, quando se refere a Teixeira ela assim se manifesta:

Eu não sei qual era a posição do Dr. Anísio em relação a isso. Ainda não encontrei nada escrito por ele pessoalmente sobre o que pensava do negro, o que pensava do indígena, e o que pensava dessa nossa diversidade.

Uma pista sobre o que ele pensava sobre essa diversidade pode ser encontrada num trecho de um relatório escrito em 1948 (apresentado em 1949), na condição de secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia:

Precisamos não esquecer que a civilização significa um esforço contra o meio e um esforço tanto mais vigoroso quanto este meio é menos afeiçoado aos padrões e medidas da civilização. Si a este meio hostil, como é o de nossa geografia tropical, juntamos as populações indígenas que aqui encontramos e as africanas que importamos e, a tudo isto, somamos a tendência portuguesa à adaptação mais passiva que criadora, é de se ver a massa de esforço necessário para a implantação de padrões modernos entre nós. (TEIXEIRA, 1949).

⁶⁸ Talvez se possa incluir esses fenômenos culturais problemáticos no que Durand (2008) chama, com base em Henry Corbin, de “catástrofe cultural” ou “desfiguração do homem tradicional”. Ele elenca uma série de características complexas da visão de mundo do chamado “homem tradicional” que foram se perdendo num processo histórico de longa duração.

Suas palavras deixam revelar uma representação negativa sobre as culturas indígena, negra e ibérica; a força civilizadora da educação devia lutar contra essas influências. Nesse sentido, talvez não seja exagero afirmar, ampliando as conclusões de Consorte, que o homem moderno brasileiro civilizado, idealizado por Teixeira, é de certo modo um homem “desafricanizado”, “desindigenado” e “desiberizado”.

Aproveitando ainda a dúvida de Consorte, o que dizer da visão de Teixeira sobre a SOHM, já que o relatório acima é de 1948? Como já foi frisado, é Teixeira o criador dessa seção, e motivos não faltavam para fundá-la, quando se consulta sua palestra sobre assistência à infância, já comentada. De todo modo, é numa carta,⁶⁹ enviada a Ramos que ficam ainda mais evidentes as intenções desse serviço para Teixeira. Ao responder ao amigo, primeiro ele fala do livro recebido e da importância da seção:

Meu querido Arthur Ramos – primeiro chegou sua carta e depois o livro, o seu grande livro⁷⁰... A sua carta me recordou, com a sua extrema generosidade, a minha parte em dar-lhe oportunidade para o seu trabalho inicial aí no Rio. O seu livro, porém, foi muito mais, com ele V. tornou duradouro e indestrutível o minuto efêmero de boa vontade que as circunstâncias nos deram a ambos no Distrito Federal. Entre tanta coisa que ensaiamos no Departamento de Educação, o seu serviço e o de Miss Williams⁷¹ pareceram-me sempre os mais profundos, aqueles que mudaram

⁶⁹ Datada de 15 de novembro de 1939, Bahia. Essa carta passou por uma atualização ortográfica procedida por Luitgarde Barros.

⁷⁰ Refere-se ao livro “A criança problema: a higiene mental na escola primária”, lançado no mesmo ano da carta.

⁷¹ Tudo indica que se trata de Lois Marietta Williams, professora norte-americana, especialista em danças folclóricas, que dirigiu a Superintendência de Educação Física e Recreação (WERNECK, 2003).

um pouco a própria qualidade do processo educativo. Tudo mais era acréscimo, retificação, ajuste destinado a um melhoramento de eficiência no que se vinha sempre fazendo. (TEIXEIRA, 2005, p. 15).

Em seguida, ele explicita a intenção do serviço comandado por Ramos:

A seção de Ortofrenia e higiene mental era uma mudança de plano. Era um ensaio de educação moral científica. Era uma tentativa de controle da conduta humana. Era, francamente, uma aventura para o dia d'manhã. Em nenhum outro serviço, afirmamos, mais vigorosamente a nossa confiança na ciência. Por isto mesmo, este serviço devia começar de mansinho... como um ladrão no meio da noite. E como V. foi admirável aí! Como V. sentiu a necessidade de discricção, de seriedade de espírito científico, como V. deu a sua obra o tom de amena e pacífica austeridade, afirmando com cautela, pedindo com gentileza e enchendo todo o serviço de esperança tranquila e ilimitada. Parece hoje inacreditável que tenha havido no Brasil um serviço regular de Ortofrenia e higiene mental. Mas se existiu funcionou e deu resultados – o seu livro é uma demonstração impressionante – é que houve no Brasil um Arthur Ramos. Só V. poderia fazer uso que fez daquele farrapozinho de oportunidade que um dia luziu no Distrito Federal. E como V. continua a existir, que não se fie o Brasil de criar outra ocasião semelhante! Você a agarrará pelos cabelos da testa e lhe arrancará coisas que ninguém sonharia possível... E depois ainda nos deixará um livro como o que acaba de nos oferecer. Um dos maiores livros de educação escrito entre nós. (TEIXEIRA, 2005, p. 15-16).

A carta revela uma intimidade entre ambos e uma afinidade de compromissos assumidos em torno da educação no Distrito Federal. Se a carta o fez lembrar o momento em que ofereceu a Ramos uma oportunidade profissional, o livro eternizava, como afirma ele, o grande trabalho que seu autor conseguiu realizar em um momento de rara oportunidade para ambos. O livro é elogiado e considerado uma das grandes obras de educação escritas no Brasil. Considera o trabalho de Ramos junto à SOHM como um dos dois mais significativos desenvolvidos no âmbito do Departamento de Educação, com um importante detalhe, fora nessa seção onde se depositou mais confiança no poder da ciência.

Mas o que mais chama atenção na carta, talvez, seja sua afirmação de que o trabalho junto à seção era uma “mudança de plano”, “um ensaio de educação moral científica”, “uma tentativa de controle da conduta humana”, “uma aventura para o dia d’manhã”. E, além disso, era uma atividade que devia começar discretamente.

Não há como afirmar, com certeza, por que o trabalho significou uma mudança de plano, mas é possível construir uma hipótese. À medida que as resistências ao projeto educacional foram aparecendo, mais necessária se tornou a seção. Em outras palavras, era preciso repensar as práticas higienistas da escola no sentido de torná-las mais amplas, fazendo-as agir sobre as “verdadeiras causas”, e por isso deviam extrapolar os muros da escola. Era preciso avançar para tornar a higiene mental escolar não apenas individual e curativa, mas também profilática e coletiva. Era preciso atingir o meio social em diferentes graus de escala, até a possibilidade de uma higiene mental universal, como afirmou Teixeira na palestra sobre assistência à infância.

E por que era uma atividade que devia começar como “[...] um ladrão no meio da noite”? Por que tanta cautela e discrição com uma atividade supostamente pública e com objetivos sociais? Na verdade,

Teixeira fala como estrategista, pensando aqui no significado atribuído a essa palavra por Certeau (2011).⁷² É importante lembrar que no manuscrito comentado mais acima, ele evidencia que o caminho para lidar com a cultura “inconsciente” não era o confronto dialético. Assim, era preciso agir de modo a surpreender o outro, de uma maneira que ele não percebesse o que estava em jogo. E, ao contrário de certas tendências em antropologia e sociologia, o serviço deveria agir sobre determinadas culturas de modo a transformá-las.

Um “ensaio de educação moral científica”

Além disso, por que considerar a higiene mental um “ensaio de educação moral científica”, de “tentativa de controle da conduta humana”? A rigor, “moral científica”, segundo Teixeira, quer dizer direção inteligente da atividade presente, considerada em si mesma como o bem ou a felicidade. Na prática, isso passava por uma transformação profunda das três principais premissas do que Teixeira chama de “moral tradicional”. São elas:

- 1^a) Considerar a natureza humana como qualquer coisa impura e corrompida ou barbara, incapaz de chegar naturalmente a um desenvolvimento feliz.
- 2^a) Considerar a actividade humana em si, não como o bem, mas como simples meio de atingir o bem, que era estranho ou superior a essa actividade.
- 3^a) Considerar que as regras da conducta humana fluem de principios moraes preconcebidos e estranhos á experiência racional ou positiva. Esses principios se prendem a uma

⁷² Como bem pontua Michel de Certeau (2011, p. 93, grifo do autor), “A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças”.

ordem espiritual sagrada, que se não pode modificar sem graves prejuízos para os homens. (TEIXEIRA, 1933a, p. 134-135).

Analisando a primeira delas, o autor afirma, na esteira de Dewey, que a natureza humana, em si mesma, não é boa, tampouco má. Também não estaria passando por um processo contínuo de evolução, saindo de um estágio inferior para outro superior. Para ele, simplesmente, a natureza humana era uma matéria-prima passível de direção. Caberia conduzir a natureza humana para essa ou aquela tendência, conforme se quisesse seguir o caminho da felicidade ou da infelicidade. Aqui entra a educação para dar direção a esse processo.

Quanto à segunda premissa, seu “erro” fundamental, para Teixeira, estava em buscar a felicidade fora desse mundo ou fora do tempo presente. Ele observa que, no primeiro caso, a felicidade era pensada como algo possível somente em outra vida; já no segundo, ela era imaginada como algo pertencente ao futuro. Ambos os caminhos, na sua visão, negavam o presente, seu valor por si mesmo. Para o autor, havia um erro de compreensão nessa visão, ao conceber o homem como “[...] um animal inactivo, criado para não sei que estado de extase perpetuo”. (TEIXEIRA, 1933a, p. 143). Ao contrário, o homem seria por natureza um ser ativo. Quanto à mola propulsora que o torna ativo, Teixeira mesmo pergunta e responde: “A virtude, a perfeição universal, o prazer, a bem-aventurança futura? Nada disso. Os próprios impulsos e desejos de seu organismo. Êsses é que são os agentes estruturais de sua atividade”. (TEIXEIRA, 1933a, p. 144). Levando então às últimas consequências sua ideia de valorização da atividade pela atividade, alçando-a a surpreendente condição de bem, ele faz do meio um fim em si mesmo:

No princípio é a actividade. No principio é a acção. Mas, a serie de actividades em que a vida humana transcorre é continuamente salteada de obstaculos. A cada obstaculo a actividade pára e opera-se no homem um phenomeno de desequilibrio moral ou organico. Urge reconstruir a actividade interrompida. Diferentes desejos lhe nascem no organismo. Recordações passadas e a observação do presente à luz d'esses conhecimentos anteriores, vêm em seu auxílio. Em imaginação, elle dramatiza as diferentes soluções. É o período da deliberação. Dentre aquellas soluções, a que, no momento, lhe parece mais capaz de reatar o curso de sua actividade, é escolhida. O seu fim era reconstruir a actividade interrompida. Tal curso de acção lhe appareceu como susceptível de operar a reconstrucção de sua actividade. De modo que o fim em vista que resolveu escolher dentre todos aquelles que lhe surgiram em sua analyse da situação, é, no fundo, o meio pelo qual vae reorganizar a sua actividade. Não é qualquer cousa estranha que busque attingir por meio da actividade. É antes o próprio meio, repetimos, de sua actividade prosseguir. O fim real do homem, o único fim substancial, é o de viver, o que quer dizer: exercer actividades significativas para si próprio. (TEIXEIRA, 1933a, p. 145-146).

De acordo com ele, diferente da moral tradicional, na científica os fins não são algo remoto a ser alcançado, pois os meios envolvidos na direção e reconstrução da experiência são os próprios fins; o significado da reconstrução e redireção é o de tornar a atividade mais eficiente e alcançar melhores resultados. Virtude, perfeição, prazer, salvação da alma não podem representar o bem, em sua visão, porque tais finalidades supremas da vida simplesmente não existem.

Defende que elas são apenas consequências da atividade; esta, sim, justifica a si mesma, tem a si mesma como sua própria finalidade.

Essa valorização extrema da atividade como um valor em si mesmo interrompe o que Simmel (2013d) chama de consciência finalista. Como visto em capítulo anterior, a cadeia teleológica é quebrada ao elevar um simples meio à condição de fim. A consequência psicológica dessa perda da consciência finalista é percebida com extremo refinamento por Simmel (2013a, p. 578, tradução nossa):

A ausência de algo definitivo no centro da vida empurra a buscar uma satisfação momentânea em excitações, sensações e atividades continuamente novas, o que nos induz a uma falta de quietude e de tranquilidade que pode se manifestar como o tumulto da cidade grande, como a mania das viagens, como a luta desapiadada contra a competição, como a falta específica de fidelidade moderna nas esferas do gosto, dos estilos, dos estados de espírito e das relações.⁷³

Trata-se de um fenômeno que tende a se reproduzir indefinidamente, porque a consciência nunca se sente saciada. Quanto mais enredada no labirinto de atividades, mais dependente se torna delas, porque a síntese esperada, proporcionada pela cultura, raramente é alcançada.

Por fim, o terceiro equívoco da moral tradicional, segundo Teixeira, está em atribuir aos seus pressupostos “[...] um caráter extra-humano ou, pelos menos, puramente espiritual ou ideal”.

⁷³ “La ausencia de algo definitivo en el centro de la vida empuja a buscar una satisfacción momentánea en excitaciones, sensaciones y actividades continuamente nuevas, lo que nos induce a una falta de quietud y de tranquilidad que se puede manifestar como el tumulto de la gran ciudad, como la manía de los viajes, como la lucha despiadada contra la competencia, como la falta específica de fidelidad moderna en las esferas del gusto, los estilos, los estados de espíritu y las relaciones”.

(TEIXEIRA, 1933a, p. 127). Ao contrário disso, a moral deveria justamente se pautar na própria experiência humana, como faria a ciência, para ser cada vez mais eficaz e progressiva.

Teixeira atribui à educação o papel de transformar a “moral tradicional” em “moral científica”, apesar das dificuldades envolvidas nesse processo. É aqui que entra o poderoso arsenal da higiene mental para auxiliar a educação nessa difícil tarefa. É essa operação que é chamada na carta de “ensaio de educação moral científica”, o que implica uma complexa mudança na cultura dos alunos. Mas Teixeira é muito menos explícito do que Ramos na especificação dessa transformação. São as “digressões” dele para explicar as transformações “morais” ao longo da história e suas análises para caracterizar a “nova atitude mental” moderna dos norte-americanos que ajudam a compreender o que estava em jogo, do ponto vista cultural, no “ensaio de educação moral científica”.

A moral científica e a superação das tradições

Reportando-se à história das sociedades, Teixeira (1934d) considera que nas primeiras fases da existência humana, apesar de o homem deter uma extraordinária capacidade de transformar e ser transformado pelo meio, seu desenvolvimento foi lento porque faltava-lhe uma consciência e sentido mais agudo dessa sua capacidade. A utilização de instrumentos pelo homem refletiria muito mais a agilidade dos instintos do que a intervenção da inteligência. A vida dependeria exclusivamente dos “impulsos animais”, em planos rigidamente programados, levando sempre ao caminho da estabilidade permanente. O homem viveria, assim, tal como o animal, sob o signo da “regularidade inconsciente”.

Lentamente, entretanto, seu sistema ósseo e nervoso sofreria pequenas alterações, pelo uso corrente das mãos e o manuseio de

instrumentos. Um poder mental embrionário despontaria, e, com ele, algumas memórias e costumes, que passariam a ocupar o lugar dos instintos na orientação das ações do grupo. Apesar disso, a vida continuaria

[...] em uma progressiva e eficaz opressão de desejos e impulsos, estreitamente determinada pelas proibições e permissões de hábitos e costumes, tão precisos e tão fixos, quanto os caracteres inatos das aves e dos peixes. Ainda não se póde falar do homem como animal de pensamento e de razão. Animal de instinto, a principio, o homem evoluiu a animal de hábitos e de costumes, tudo governando e tudo determinando a tradição-todo-poderosa. (TEIXEIRA, 1934d, p. 173-174).

Assim, a vida passaria de um estado de opressão a outro: de um guia rígido de instintos a um conjunto orientador opressivo de hábitos e costumes. E por serem “meros” hábitos e costumes, eles não seriam ainda obras de pensamento e de razão. A rigidez da tradição seria de tal monta que pouca ou nenhuma diferença existiria, na prática, entre ela e os instintos, de modo que se poderia colocar, sob um mesmo plano, aves, animais e seres humanos. E por mais absurda que possa parecer a pergunta sobre se esses homens “tradicionais” chegavam a usar as faculdades superiores, o autor responde:

Até esse momento não se póde dizer que o homem raciocinasse, no sentido em que hoje usamos esse termo. Até ahi a sua evolução se fez por accidente, por acaso, por descoberta de experiencia e erro, a cujos resultados mediocres o grupo se fixava, com a obstinação cega das crianças. Até ahi, o pensamento da humanidade tinha a inconsistencia do

pensamento infantil, agarrado a hábitos ferrenhamente conservadores e a fantasias incoerentes e coloridas, que se distanciavam dos sonhos simplesmente pelos choques e obstáculos com a realidade. Do mesmo modo que na criança, o pensamento era, nessas épocas, um recurso de diversão e recreio, que nada mais chegava do que a construir de fantasias e histórias um mundo de imaginação extravagante e *theatral*. Esse encantado instrumento, com que brincava a humanidade para aliviar-se do constrangimento opressor de uma vida intransigentemente governada pelos costumes e pela tradição, transmutou-se, ao contacto de outros costumes e outras tradições, em um formidável instrumento de revolução. (TEIXEIRA, 1934d, p. 175-176).

Curiosamente, ao mesmo tempo em que Teixeira nega a capacidade de pensar e racionar dos homens “tradicionais”, ele reconhece seu poder de imaginação, como se se tratasse de uma atividade até certo ponto esperada por ser supostamente destituída de racionalidade. E se antes os homens tradicionais tinham “parentesco” com os peixes e aves, agora eles podiam ser comparados às crianças, dada a sua disposição “fantasista”, “imaginativa”. Com ironia, Teixeira não perde a oportunidade de afirmar que esses “[...] homens pensavam, um pouco como nós pensamos no Brasil: como poetas”. (TEIXEIRA, 1934d, p. 177).

Para ele, mais que o homem moderno “semidisciplinado”, o homem “primitivo” é um ser de fantasias e emoções. O que o distingue, nas suas palavras, dos demais animais é a memória, que torna possível registrar e recordar as experiências, e, dessa forma, ele amplia o seu universo, passando a habitar também um espaço simbólico. Para o autor, trata-se de um homem dividido entre o viver e o recordar: “Viver é *quasi* sempre luta, aspereza e vicissitude. Recordar é,

porém, *quasi sempre, amavel, repousado e florido*”. (TEIXEIRA, 1933a, p. 160, grifo do autor). O recordar não passaria de um “Exercício de fantasia mais do que de inteligência”. (TEIXEIRA, 1933a, p. 160).

De acordo com o autor, a tradição encontrada entre os povos “primitivos” e os civilizados (semidisciplinados), na forma de religiões, mitologias e superstições, é “[...] o resíduo consolidado das *historias* que os homens de imaginação contavam aos companheiros, nos momentos amáveis de lazer e de folguedo”. (TEIXEIRA, 1933a, p. 161, grifo do autor). Chama atenção que ele coloca a superstição ao lado da religião e das mitologias. Em vários momentos, além disso, Teixeira usa as palavras “poético”, “poesia” e “poeta” para se referir à tradição. Via de regra, elas assumem um caráter, como era de se esperar, também negativo, como se lê a seguir:

O facto de que o homem não recordava sinão para o seu deleite, empresta a esse recordar o feitio mítico e fantasioso de drama e de poesia, que é o seu característico historico. [...] O conjunto de crenças que a tradição elaborou, assim, entre os povos, não era obra de philosophos primitivos mas de primitivos poetas. [...] O philosopho surgiu para reconciliar os dois mundos distinctos, o do conhecimento empírico e positivo e o do conhecimento tradicional e religioso – em essencia poetico – da humanidade. [...] Entre os conhecimentos praticos e positivos do homem e os seus costumes e tradições religiosos e poeticos, havia a propria essencia de sua natureza, que não é, sinão por conquista, racional. (TEIXEIRA, 1933a, p. 161-165).

O autor também reforça essa representação negativa sobre o caráter “poético” da tradição quando discute as “atitudes mentais” que

teriam tornado os Estados Unidos a nação mais moderna do mundo. Essas atitudes, segundo ele, não se apoiam nas tradições, mas no caráter racional da novíssima era científica que ganha espaço na sociedade norte-americana, e por isso não são iniciativas de “[...] poetas, mas do seu mundo intelectual e do seu mundo jovem”. (TEIXEIRA, 1934d, p. 153). E ao seguir desenvolvendo sua argumentação, ele deixa mais claro o sentido atribuído à palavra “poeta”, indo além da dimensão metafórica:

Admiramos os homens que pensam ou escrevem, entre nós, como homens fóra do comum, sem duvida, mas os misturamos, por isso mesmo, com os prodígios do circo ou os atletas excepcionais que nos assombram e nos divertem. E desde que elles saiam da literatura inconsequente e nos dão uma ideia ou, em um livro, analyses novas da vida, que a podem modificar e transformar, essa ideia ou esse livro cheira imediatamente a coisa perigosa, a transplantação, a doutrina exótica, com que se deseja envenenar a nossa ‘indole’ ou a nossa “realidade”... Assim tambem pensava toda a humanidade, ha algumas dezenas de seculos, quando o pensamento encontrou as suas leis, entrou na fase logica e se transformou no instrumento dos instrumentos, adaptar e readaptar os homens ao seu meio. (TEIXEIRA, 1934d, p. 177-178).

Independente da discussão que se pode travar sobre o significado do lugar atribuído pelo autor à literatura, à poesia, no mundo moderno, salta à vista o tipo de parentesco implícito ligando mentalidade “primitiva” e mentalidade poética. O paralelo se deve, claro, porque as duas explorariam as possibilidades dadas pela imaginação, enquanto atividade subjetiva “desprovida” de racionalidade. Argumentos não faltam para sustentar esse paralelo, com base nas reflexões desenvolvidas por Ramos, já que seria a mesma a base pré-lógica do pensamento

nos “selvagens”, nas crianças e nos adultos submetidos a condições especiais: poesia, sonho, nevrose, psicose etc. (RAMOS, 1934b).

Teixeira argumenta que os conhecimentos (termo utilizado com reservas) acumulados pela tradição sobre a vida política e religiosa somente subsistiram porque a vida desses povos se subdividia em dois reinos separados: de um lado, o das práticas; de outro, o das lendas, cerimoniais e ritos. Esses reinos seriam representados por dois grupos socialmente distintos. Um deles cuidaria das atividades produtivas e lidavam, por isso,

[...] com os conhecimentos positivos e empíricos que vinha conquistando a humanidade e que lhe deram os instrumentos de caça e guerra, o domínio do fogo, e todas as artes práticas que permitiram ao homem viver. (TEIXEIRA, 1933a, p. 162).

O outro seria o dos guardiões do espiritual, isto é, das “superstições”, das crenças e religiões, que transmitiam aos demais esses “consolos” e “ilusões” de que necessitavam para “suportar” a faina do dia a dia. Distintos social e politicamente, esses dois grupos se manteriam separados, assim como os “conhecimentos” que eles representavam. Por razões políticas e de prestígio social, haveria por parte do segundo grupo (dos guardiões das crenças),

[...] um secreto interesse em valorizar os produtos dessa tradição lendária e irracional da humanidade. Deve explicar-se, por ahi, a persistência das superstições primitivas, mesmo entre povos que chegaram a uma expressão elevada de civilização. (TEIXEIRA, 1933a, p. 163).

Se antes Teixeira deixava entrever que as tradições (lendas, ritos, mitos, religião etc.) tinham a ver com um período ainda não “racional do pensamento”, dessa vez ele ia um pouco mais longe ao afirmar que elas eram expressões de irracionalidade. Mas o que interessa destacar aqui é mesmo o esforço do autor para tentar explicar por que as tradições resistiram a tanto séculos de história, ao invés de serem destruídas. Ele associa a manutenção das tradições a interesses dominadores de determinados grupos políticos. Com isso elas teriam ficado protegidas da contaminação pelo conhecimento racional. Se, ao contrário disso, segundo ele, os conhecimentos provenientes da prática (responsável pela “indústria primitiva”) tivessem se “misturado” com os da tradição, o ritmo do progresso intelectual humano seria bem outro. Portanto, a separação entre os conhecimentos “positivos” e os “tradicionais” é que teria permitido às tradições resistirem tanto.

A própria filosofia, segundo Teixeira, teria contribuído com esse processo de resistência. Apoiado em Dewey, ele afirma que a filosofia surge justamente como uma tentativa de conciliar mundos incompatíveis, um representado pelo conhecimento positivo e empírico e outro pelos hábitos e costumes, essencialmente “poético”. Talvez por isso, segundo Teixeira, “[...] os gregos não puderam descobrir esse *ovo de Colombo* que é o *methodo experimental*”. (TEIXEIRA, 1933a, p. 170, grifo do autor). A história da filosofia mostraria então que o “progresso intelectual” teria ocorrido lentamente e não por golpes, possibilitando à humanidade sair apenas vagarosamente “[...] da estupidéz primitiva para a *intelligencia*”. (TEIXEIRA, 1933a, p. 165).

Por outro lado, mesmo separados, no entanto, o volume de conhecimentos considerados positivos, concretos, empíricos, oriundos do contato com a materialidade do mundo e a ação, não teriam parado de crescer. Esse descompasso entre ritmos de conhecimento geraria um

conflito irremediável. Isso porque, no caso das crenças e costumes, por mais que uma ideia parecesse “absurda”, ela não deixaria de ser aceita; ou seja, muitas observações, por mais simples que fossem, não seriam suficientes para fazer os homens desistirem dos comportamentos “ingênuos” e “extravagantes” que a imaginação ajudava a criar. Daí a inevitabilidade de o conflito se pronunciar, “[...] real e gritante, nas modificações trazidas pelo progresso das artes e do commercio e na incompatibilidade entre os velhos costumes e religiões e as necessidades crescentes de adaptação da humanidade ao real”. (TEIXEIRA, 1933a, p. 164).

Aos poucos, conforme Teixeira, o pensamento foi se disciplinando, no sentido de ser usado como instrumento eficiente para fazer e responder perguntas. Com sua entrada na fase lógica, ele teria se convertido num poderoso instrumento de adaptação constante do homem ao seu meio, de modo a dar início a uma grande revolução intelectual. Obedecendo a leis e regras, à lógica, o pensamento encontraria os meios adequados para ser dirigido. O homem deixaria, assim, de ser subjugado pelos costumes, hábitos, tradições, para simplesmente autodirigir-se segundo os recursos do raciocínio e da ciência.

Por outro lado, segundo ele, com o processo de “libertação” da inteligência, de marcha de sua expansão, muitas forças desconhecidas e contraditórias também são liberadas, por isso não se estava isento dos “perigos” da imaginação (TEIXEIRA, 1934d). Além disso, acrescenta que havia o problema da violência, dos conflitos, das guerras etc. Por isso, muitos riscos e desvios marcariam o novo momento histórico, daí a demanda por direção tanto do indivíduo quanto da sociedade.

Em outras palavras, se, de um lado, eram necessárias “revisões” drásticas dos hábitos e costumes, isto é, de determinadas tradições culturais, para “libertar” a inteligência do seu “cativeiro”, desatando,

assim, os nós que impediam o “progresso mental” e conseqüentemente material, de outro era preciso conduzir bem esse processo de “libertação” para tentar evitar erros e abusos, daí a importância da direção da sociedade e dos indivíduos, que só poderia ser realizada pela educação.

Enfim, a moral científica não seria outra coisa senão a nova atitude mental do homem perante si mesmo e o mundo, uma mentalidade experimentalista, inquiridora, verificadora. Ela permitiria que o homem crescesse em conhecimentos e tornasse possível o progresso, aumentando o controle sobre o ambiente imprevisível onde vivia. O novo homem, baseado na moral científica, seria libertado das concepções transcendentais, das tradições e dos costumes; seria uma personalidade “livre”, que pensava e agia por si mesmo (TEIXEIRA, 1934d).

Uma resistência à “desromantização”

Assim, considerando as práticas e discursos de Teixeira e Ramos, todas as culturas “tradicionais”, isto é, não modernas, deviam ser submetidas às práticas iconoclastas da SOHM, pois só assim o projeto escolanovista podia avançar em seu objetivo de constituição de uma subjetividade ancorada na moral científica. Nesse sentido, não somente as culturas de matriz africana, indígena e ibérica deviam ser alvos da ação iconoclasta da SOHM, mas também o romantismo. A “moral romântica”, diga-se de passagem, também foi alvo das críticas de Teixeira. Segundo ele, os românticos se destacam pela glorificação “boba” que fazem da natureza; para o autor, no fundo, o que eles glorificam mesmo são “[...] os impulsos, os *appetites* e os desejos, – tudo que é mais vulgar e menos pessoal na natureza humana”. (TEIXEIRA, 1933a, p. 130).

Desprovidos de determinação e de força de vontade, os românticos, para Teixeira, defendiam como ideal de individualidade o “[...] desenvolvimento ‘natural’ da personalidade humana. [...] Nunca uma concepção de *individualidade* foi tão limitada e, sobretudo, tão ininteligente”. (TEIXEIRA, 1933a, p. 130, grifo do autor). O prazer deles seria o de “escandalizar os burgueses”. Argumenta que estes, no entanto, são bem mais inteligentes do que os românticos, pois na vida desejam “[...] alguma coisa e o querem com força e lucidez, e manipulam devidamente os meios, inclusive a moral, para conseguil-a”. (TEIXEIRA, 1933a, p. 130). Assim, independente do fundo de verdade que possa ter algum aspecto da crítica de Teixeira, trata-se de uma visão demasiadamente simplificada do romantismo, mesmo o brasileiro.

Considerando, agora, o diário como método de higiene mental, era o “inconsciente romântico”, por assim dizer, atmosfera na qual parecia navegar Dalila, que devia ser submetido a uma “correção moral”. Corrigi-lo significava, no mínimo, enfraquecer os laços que a mantinha ligada ao ideal de uma subjetividade sempre em busca de cultivo e de enriquecimento; também significava abalar a necessidade de se sentir fazendo parte de um universo humano e natural. Na concepção teixeiriana, isso significava libertar a inteligência das prisões do imaginário e submetê-la ao disciplinamento das regras e leis do pensamento lógico-formal. Não que Teixeira defendesse uma inteligência “pura”; seu desejo era que uma outra cultura fosse assumindo o lugar daquelas “inadequadas” ao espírito moderno; na falta de uma expressão melhor, era uma “cultura racional” que a chamada era científica demandava.

Pensando na estratégia racionalista e iconoclasta da higiene mental, os aspectos afetivos e imaginários do ego romântico deveriam ser domesticados. O “amor tolo” do romântico pela natureza, por exemplo, caberia transformá-lo numa relação de separação e dominação. Quanto aos vínculos mais profundos com o universo

humano, estes precisavam ser afrouxados e também refundados com base na ideia muito mais “racional” e “realista” de interdependência moderna, garantindo, assim, a emergência do indivíduo e sua livre circulação pelo complexo mundo moderno “mutante” e “globalizado”.

Desta forma, ter o inconsciente “corrigido”, ideal máximo da higiene mental, significava, em relação a Dalila, fazê-la operar uma “torção” interna, daí a violência testemunhada por seu diário ter a ver com as estratégias escolanovistas de tentativa de “desromantizar” sua subjetividade. Essa “desromantização” pode ser interpretada também como tentativa de masculinização da subjetividade, levando em consideração que é uma cultura feminino-romântica que tenta se plasmar no diário. Admitindo-se que as mulheres tinham pouco espaço, na sociedade, para exprimir suas formas de ver, sentir e interpretar o mundo, a literatura ganha ainda mais importância nesse contexto. Rago (2005) chega a se referir a uma cultura literária feminina, no Brasil, entre 1900 e 1932. Para Maia e Maia (2011), apesar de a literatura feminina só ter sido reconhecida no século XX, no oitocentos já é possível identificar uma quantidade significativa de obras escritas por mulheres. Não por acaso, o público da literatura do romantismo no Brasil, nessa época, é formado em sua grande maioria por mulheres e estudantes, segundo Machado (2001).

Tudo isso reforça ainda mais o caráter testemunhal do seu diário, porque a escrita literária era um dos raros espaços onde a cultura feminina (SIMMEL, 2004, 2006), podia ser materializada. No caso de Dalila, esse espaço era controlado e domesticado por um projeto visivelmente atrelado à hegemonização da cultura masculina. Ademais, não se pode desconsiderar que mesmo que a mulher não tenha sido inserida explicitamente nos chamados grandes grupos pré-lógicos (criança, “selvagens” e adultos em situações especiais), é como se isso estivesse subentendido, pela tradicional representação

que se fazia entre seu universo subjetivo e as dimensões humanas do afetivo e do imaginário, o que representa mais um motivo para vigiar e “corrigir” o comportamento feminino.

Dalila se livra da ação higienista, ao abandonar a escola, embora a Manoel Bomfim tivesse uma importância crucial para seu ideal romântico de formação e para seu sonho pessoal de ser uma poetiza ou escritora. Se ela voltou para a escola não se sabe com certeza, embora nenhuma evidência tenha sido encontrada nos arquivos de Ramos que comprove isso. De qualquer forma, se Dalila de fato não retornou, deu sorte, por assim dizer, é o que se pode inferir depois da iniciativa de Ramos de copiar seu diário, já que, com esse gesto, aparentemente insuspeito, ele a enquadrava como criança-problema, e a tornava alvo da ação higienista do serviço que comandava. Por fim, mesmo que o gesto de abandonar a escola não tenha sido suficiente para interromper o poderoso mecanismo higienista de fazer do diário um tribunal para o exame da própria consciência, pelo menos no tom resignado de suas últimas palavras havia um fundo impregnado de ironia em relação ao desejo da escola de que ela se tornasse outra.⁷⁴

⁷⁴ Norma Couri, filha de Dalila, faz o seguinte comentário sobre a vida escolar pregressa de sua mãe: “Eu sempre estranhei isso, ela nunca mais quis saber de formação escolar, embora fosse cultíssima. Agora eu sei a razão, o trauma escolar” (2014). Num comentário informal, ela acrescenta: “Eu acho que o comentário que ela leu da tal professora teve um impacto imenso sobre a mamãe. Ela comentou isso diversas vezes comigo. Que foi um choque terrível. Imagine, eu já era grandinha, casada, e ela ainda falava nisso. Depois numa viagem que fizemos (eu, ela e Zazpa [Zazá]) à Europa quando eu morava em Portugal, lembro da mamãe derramando lágrima na cama quando a Zazá (irmã que ela mais gostava, Julieta) lembrou sobre o colégio delas” (2014). Aqui não está em questão apurar se foi ou não traumático o episódio ocorrido envolvendo a professora de Matemática, pois isso demandaria outra pesquisa e bastante complexa. O mais importante para o momento é levar em consideração o complexo contexto de tentativa de conformação de sua subjetividade aos padrões exigidos pela nova ordem urbano-industrial, momento em que se dava a transição do Brasil para uma modernidade capitalista (MONARCHA, 1989; SEVCENKO, 2003).

POR UMA OUTRA SUBJETIVIDADE MODERNA

Como se tentou mostrar até aqui, Dalila resiste à determinada configuração da subjetividade moderna, precisamente a defendida pelo ideário escolanovista de sua escola, que buscava, dessa forma, atender às demandas da emergente civilização técnica e material, da nova ordem urbano-industrial mutante.

Que configuração subjetiva é essa a que Dalila, conscientemente ou não, tanto resiste? Sem dúvida que essa forma é o individualismo, mas não o individualismo qualitativo dos românticos, do mesmo modo que também é possível duvidar que fosse o individualismo quantitativo dos liberais, pois, apesar de o projeto teixeiriano defender práticas “democráticas”, as características ritmo-simétricas da organização escolar e a “contrarresistência” da higiene mental, dentre outros aspectos, colocam em xeque o ideal de liberdade escolanovista.

Essa forma individualista da subjetividade, sem pretender esgotar suas múltiplas faces, era ao mesmo tempo racionalista, quantificadora, iconoclasta, desenraizada e masculina. Exercitava-se o pensamento racional fazendo o controle dos afetos. Componente da “mentalidade pré-lógica”, elemento estranho ao pensamento, considerava-se que o afeto podia comprometer negativamente todas as operações psíquicas, como a atenção, a memória, o raciocínio, e, conseqüentemente, a vontade. E como supostamente dificultava a correta apreciação das situações, desviando a atenção dos aspectos mais relevantes dos problemas, para dar importância a outros supostamente secundários, acreditava-se que o afeto obstaculizava a continuidade das ações.

Apesar disso, Dalila não se dobrou tão facilmente a essa tentativa de fazer com que ela controlasse seus afetos. Pelo

contrário, suas relações pessoais eram carregadas de afetividade; ela acreditava, inclusive, que a ausência desse sentimento podia levar a situações como aquela ocorrida com a professora de Matemática. Talvez, Dalila não estivesse tão enganada assim, se for levado em consideração que o controle sobre os afetos podia implicar relações mais frias e objetivas entre as pessoas, características do novo estilo de vida das cidades grandes e da economia monetária (SIMMEL, 2005b). É nesse contexto de afetos e emoções controladas que o pensamento racional vai assumindo também uma feição contábil, com sua crescente necessidade de tudo quantificar, de tudo ser traduzido em termos de número, de modo que muitos valores qualitativos tendem a ser reduzidos a valores quantitativos. Esse espírito contábil se aprofunda junto com a economia monetária e a crescente complexidade da cidade grande, cuja organização exige preocupações com pontualidade, precisão, exatidão. A afirmação da professora de que Dalila tinha “deficiência intelectual” não deixou de expressar de certa forma esse “espírito contábil”, pelo menos indiretamente, já que as professoras, nesse momento, eram incentivadas a quantificar a inteligência do aluno. É o auge dos testes de inteligência. Dalila, por sua vez, reage a essa tentativa de quantificação de sua capacidade intelectual, deixando registrado em seu diário uma “imagem alegórica” desse gesto agressivo. É difícil saber qual foi o impacto desse acontecimento em sua vida pessoal e de aluna, mas ele com certeza lhe trouxe muito sofrimento, por fazê-la duvidar da própria capacidade para estudar, levar adiante seu sonho poético e enfrentar a própria melancolia.

Além de “quantificadora”, a nova “mentalidade” era também experimentalista, metódica, inquiridora, refletindo, assim, o novo “espírito científico” da civilização moderna; para isso, era preciso domesticar o

imaginário e a imaginação, o que dava lugar ao traço ao mesmo tempo iconoclasta, desenraizado e desencantado da nova subjetividade.

A imaginação era o outro elemento marcante da chamada “mentalidade pré-lógica”, daí a necessidade de fazê-la avançar para um patamar “superior”, já que ela poderia corromper a lucidez e a clareza da razão, além de desviar as energias do indivíduo para a exploração de mundos obscuros do onirismo, da fantasia, das tradições e do inconsciente humano. É nesse contexto que entra em ação a higiene mental, principal responsável por produzir “mentalidades” “desenraizadas” e “desencantadas”, de modo a facilitar o trabalho da escola. Assim, a preocupação higienista é cortar, por assim dizer, os laços da subjetividade dos alunos com determinadas “culturas atrasadas” ou assentadas nas premissas da “moral tradicional”, tais como as matrizes culturais africana, indígena e ibérica, além da própria tradição romântica, embora a ação higienista tenha recaído mais explicitamente sobre a primeira. Quanto a Dalila, são os laços com o Romantismo que deviam ser cortados. Em relação à “moral romântica”, a crítica teixeiriana recai especialmente sobre uma suposta falta de iniciativa e de força de vontade dos românticos, além de seu amor “tolo” e “arbitrário” pela natureza e pelos próprios impulsos; também não poupa críticas ao ideal romântico de “desenvolvimento natural” da individualidade.

Mas até que ponto a “moral científica”, tal como compreendia Teixeira, não representava de certa forma um avanço para a educação dos alunos, ao incentivar um pensamento mais reflexivo? Sem dúvida que a crítica a determinadas crenças, ao dogmatismo conservador de certos aspectos da tradição, aos elementos da cultura que representavam obstáculos ao avanço do conhecimento científico tem sua importância. Porém, a questão não é tão simples assim. Se fosse possível admitir alguma aproximação, ainda que superficial, entre as ideias de Teixeira e as do Bachelard epistemólogo (1996), em pelo menos um

aspecto a formação da “moral científica” se aproximaria da “formação do espírito científico”: a atitude deliberadamente iconoclasta.

O espírito científico, em Bachelard (1996), vai sendo alcançado na medida em que o pensamento ultrapasse as primeiras impressões e experiências, fazendo um movimento do concreto em direção ao abstrato. Desse modo, a imaginação, assim como a emoção, os afetos, os sonhos, os desejos (de fundo inconsciente) deveriam ser encarados como fonte de erros, verdadeiros “obstáculos epistemológicos” ao avanço do pensamento científico, assim como as analogias, as imagens e as metáforas. Guardadas as devidas proporções e levando em consideração o contexto escolar, não era algo semelhante que estava propondo Teixeira, no sentido de fazer avançar o “espírito científico moderno” do aluno? Dizendo de outro modo, se o objetivo era fazer com que os alunos ampliassem suas experiências de conhecimento, não estaria Teixeira com razão em defender uma “moral científica” em contraposição a uma “moral tradicional”? O problema é o unilateralismo da iconoclastia teixeiriana. Ou seja, é o modo como Teixeira compreende a relação entre razão e imaginação, ou entre ciência e cultura, que torna problemática a sua visão de “educação moral científica”. Recorrer ao modo como Bachelard compreende essas relações ajuda a perceber as contradições envolvendo o projeto iconoclasta teixeiriano, e, sobretudo, as pressões que se avultaram sobre a subjetividade daliliana.

Quando se passa das obras do Bachelard (1996) epistemólogo ao filósofo dos quatro elementos da natureza, sua atitude em relação à imaginação muda completamente. Tem-se a impressão de que se trata de dois autores completamente distintos. Facilmente se estaria frente a um daqueles casos chamado por Teixeira de “obscurantismo moderno”. É verdade que Teixeira defende o lado imaginativo e poético da “nova civilização”, a “humanização” das técnicas, como ele se refere. Dois aspectos, no entanto, precisam ser esclarecidos

em relação a essa questão. O primeiro é que esse lado imaginativo e poético nada tem a ver com as culturas “tradicionais”, incluindo aí a romântica, pois, como deixa claro o autor, a nova civilização técnica sucede um conjunto de culturas “estáticas” e “não-progressivas”. De fato, ele se refere a uma “nova cultura” e lamenta, inclusive, que a civilização tenha ficado demasiadamente técnica, de certa forma desumanizada, daí a urgência em se construir uma “nova cultura”. No entanto – e este é o segundo contraponto –, mesmo tratando-se de uma nova cultura, esta deveria se subordinar ao novo espírito científico, a partir da ideia de universalização do “método” da ciência, daí um certo totalitarismo cientificista.

Outra posição é a de Bachelard. Seu pensamento admite, como bem notou Duborgel (1995), a coexistência de dois polos opostos e independentes, de duas culturas representadas, uma pelo “espírito objetivo” e a outra pela “alma imaginante”, como duas partes diferentes de um mesmo ser. Isso faz com que razão e imaginação sejam considerados os lados opostos de um mesmo dinamismo psíquico. Entre eles, isso é importante frisar, haveria ruptura, ao invés de continuidade, e por causa do risco de um invadir o campo do outro e, assim, comprometer suas dinâmicas próprias, é que haveria a necessidade de um verdadeiro paralelismo de duas pedagogias inversas (DUBORGEL, 1995). Por isso que entre esses dois polos nenhuma síntese seria recomendada (BACHELARD, 2009). A princípio, os eixos da ciência e da poesia são inversos, e o máximo que a filosofia poderia fazer seria uni-las como dois opostos bem aprimorados (BACHELARD, 1994).

Como no projeto teixeiriano de moral científica a imaginação deveria ser domesticada, quando não negada, as marcas poéticas do lado noturno da alma daliliana, deixadas em seu diário, são muito mais fruto de sua rebeldia e resistência do que propriamente do

exercício livre de sua capacidade de imaginação. E se for admitido que o diário tenha funcionado como método experimental de ortofrenia e higiene mental, seu imaginário romântico estava ameaçado, e é por isso que ela o vivenciava como perda.

Mas não era apenas seu imaginário romântico que era tensionado pelo contexto iconoclasta. Seu ser feminino (SIMMEL, 2004, 2006), por assim dizer, também deveria ser domesticado, afinal, a subjetividade moderna, fomentada por sua escola, era deliberadamente masculina, favorecendo o que Simmel chama de processo constante de externalização da cultura, caracterizada pelo predomínio da face técnica da vida em comparação à sua face interna, de sobreposição dos valores das coisas sobre os valores pessoais (SIMMEL, 1994, 2004, 2006).

Teixeira (1934c) tinha plena consciência desse fenômeno da externalização da cultura e o defendia. Ele chega mesmo a afirmar que a civilização técnica e industrial emergente havia provocado uma mudança de eixo na escola, fazendo com que ela deixasse de fomentar o já suplantado “espírito cultural” de outrora para se dedicar ao preparo econômico e técnico dos alunos. Todos eram obrigados agora a produzir, vaticinava Teixeira (1934c), por isso, na escola não se devia ensinar outra coisa senão técnicas; não é à toa sua crítica a uma suposta falta de ação ou de força de vontade na conduta dos românticos. No fundo, como repete tantas vezes, o objetivo da escola é o de contribuir com a distribuição dos alunos pelos mais diversos tipos de ocupação oferecidos pela vida moderna (TEIXEIRA, 1934c), sempre observando os níveis de inteligência de cada um deles. Além disso, a valorização da higiene mental por parte de Teixeira acaba criando uma dubiedade com relação à sua representação acerca do lugar da mulher na sociedade. Para ele, passada a “febre” da mudança brusca da “emancipação econômica feminina”, muitas mulheres aceitaram trocar o salário recebido em uma atividade na fábrica ou no comércio pela complexa “direção” da

casa e dos filhos (TEIXEIRA, 1933b). Essa “valorização” do trabalho doméstico é baseada na articulação entre família e higiene mental.

O projeto teixeiriano, portanto, estava longe de ser assexuado, devido a essa ambiguidade quanto à função social da mulher e também por contribuir ainda mais para a hegemonização da cultura trágica moderna, chamada por Simmel (2004, 2006) de masculina por ser pautada muito mais na cisão do que numa relação orgânica entre o sujeito e o mundo. Não por acaso, Teixeira (1933a) faz da atividade do aluno um fim em si mesmo, chegando a situá-la como o Bem. Mesmo o diário, escolhido pelo ideário higienista como gênero mais afeito ao universo feminino, ele atendia muito mais às expectativas de uma escrita masculina. As raras descrições ou imagens poéticas do diário têm a ver, claro, com o contexto iconoclasta escolar, mas não é qualquer imaginação romântica que é domesticada, é a imaginação romântica feminina, uma forma singular de plasmar a cultura.

Desobedecendo, por assim dizer, ao mandamento escolanovista de substituição do ideal de “homem cultivado” pelo de “homem produtivo”, Dalila continua a sonhar com as palavras lidas nos livros de literatura, tornando esse hábito um importante recurso para compensar suas frustrações com o modelo de formação escolanovista de sua escola. “Papai Pernilongo” deixa pistas importantes sobre seu ideal de formação que nada tinha a ver com essa subjetividade “eficiente”, dirigida para o fazer prático, sem que isso significasse necessariamente seu enriquecimento cultural. Além disso, o fato de ariscar a fazer do diário um espaço de experimentação poética não deixou de ser uma maneira, ainda que muito precária, de tentar materializar seu imaginário feminino-romântico em palavras e imagens. Desse modo, antes de abandonar a escola, e razão para isso não faltava, ela deixou espalhada em seu diário uma ou outra marca de uma refinada visão de mundo que colidia de alguma

forma com o ideário escolanovista encarnado por sua escola. Vale a pena, então, encerrar este livro retomando uma dessas marcas, a mais representativa talvez do complexo e rico imaginário feminino-romântico daliliano.

Trata-se, numa linguagem bachelardiana, do devaneio do céu estrelado. Se, naquele contexto, Dalila se sentia oprimida em sua individualidade, olhar para o céu estrelado, através da janela, lhe dava alguma sensação de abertura para o mundo. Nesse dinamismo da imaginação aérea parece haver um desejo contido de enriquecimento de seu mundo interior, possibilidade contemplada apenas pelas suas leituras literárias. Ao mesmo tempo, se no mundo moderno tudo estava separado, fragmentado, individualizado, na imagem noturna tudo aparecia unido, ainda que essa união fosse sentida melancolicamente como uma perda. Por alguns instantes, o céu estrelado lhe dava a sensação de que a separação existente no mundo moderno desaparecia para dar lugar a um sentimento de comunhão profunda, momento no qual um absoluto de lentidão fazia com que os vínculos humanos e naturais parecessem eternos.

Passando do campo da resistência para os domínios da utopia, pode-se pensar, talvez, a partir de Dalila, numa outra forma de subjetividade moderna, muita mais densa, rica e heterogênea que aquela defendida pelo ideário escolanovista de sua escola. Pensando numa contraproposta daliliana, se é que é possível falar assim, caberia à escola permitir o reencantamento da subjetividade moderna, no sentido mais profundo de seu significado, para que, assim, quem sabe, se pudesse devolver à imaginação os mesmos direitos dados à razão.

REFERÊNCIAS

DIRETAS

Manuscritos

Biblioteca Nacional

DIÁRIO de uma menina de 14 anos. [S. l.], 1933-1934. 76 p. Orig. Dat. 38,1,1.

INQUÉRITO com professores e pais de alunos das escolas Bárbara Ottoni, Manuel Bonfim, Argentina e Estados Unidos; relação dos professores. [S. l.], [s. d.]. Cóp. Mimeo. Contém cópias. 38,1,6.

VÁRIAS notas. [S. l.], [s. d.]. Contém descrição de castigos aplicados aos alunos em algumas escolas do Distrito Federal, anotações sobre psicologia educacional, antropologia e sociologia. Orig. Ms. Bibliografia e relações dos alunos. A Educação Física Elementar. Orig. Dat. 10 p. Archivo di Antropologia Criminale Psichiatria e Medicina Legal. Ms. em italiano. Questionário de apresentação às diretoras das escolas experimentais. Dat. Conselhos para a correção da enurese noturna. Dat. 38,1,40.

RESPOSTA ao inquérito vocacional realizado com alunos da Escola Estados Unidos. Rio de Janeiro, 00/9/1934. 298 docs. Orig. I-36,24,9

SEÇÃO de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM). Fichas avulsas. [S. l.], 1936. Ms. Dat. 38,1,8.

Fundação Getúlio Vargas – CPDOC (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil)

Arquivo: Anísio Teixeira. Classificação: AT pi Teixeira, A.1931/1936.00/6. Data: entre 1931 e 1936.

Qtd. de documentos: 1 (4 fl.). A agressividade do obscurantismo moderno. Texto onde discute as superstições e preconceitos do homem moderno e a necessidade de suplantá-los. (S.I.).

Centro de Memória do Colégio Santos Anjos

PASTA com premiações dos alunos – década de 1930.

Impressos

Periódicos

RAMOS, Arthur. A higiene mental nas escolas e suas bases teóricas. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7-8, p. 21-29, jul./dez. 1933.

TEIXEIRA, Anísio. A educação elementar. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11-12, p. 73-98, jul./dez. 1934a.

TEIXEIRA, Anísio. A organização e a administração da educação publica. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11-12, p. 43-72, jul./dez. 1934b.

TEIXEIRA, Anísio. Considerações geraes sobre o problema brasileiro de educação. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11-12, p. 15-28, jul./dez. 1934c.

TEIXEIRA, Anísio. Medidas para a implantação e o desenvolvimento da escola progressiva no systema escola. *Boletim*

de Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11-12, p. 99-113, jul./dez. 1934e.

TEIXEIRA, Anísio. O problema da assistência á infância e á criança pre-escolar. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7-8, p. 5-189, jul./dez. 1933b.

TEIXEIRA, Anísio. O systema escolar do Rio de Janeiro, D.F. (relatorio de um anno de administração). *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3-4, p. 307-370, jul./dez. 1932.

Livros

CAILLET, Didi. *Taú*. Rio de Janeiro: Empreza Graphica Ed. Paulo, Pongetti & C., 1932.

CARVALHO, Delgado de. *Sociologia experimental*. Rio de Janeiro: Sauer, 1934.

CARVALHO, Ronald. *Pequena história da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia Editores, 1929.

NASCIMENTO, Alba Cañizares. *Pratica de pedagogia social: experiencias de escola-nova: o plano Dalton e os novos distemas escolares: ensaio de educação integral: o metodo na psicologia*. Rio de Janeiro: Typografia Alba, 1933.

PEIXOTO, Afrânio. Prefácio. In: BEERS, Clifford W. *Um espírito que se achou a si mesmo*. Tradução de Manuel Bandeira. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1967. p. 9-10. Obra original publicada em 1934.

PORTO-CARRERO, Júlio Pires. Bases da educação moral do brasileiro. In: PORTO-CARRERO, Júlio Pires. *Ensaio de psychanalyse*. Rio de Janeiro: Flores & Mano, 1929. p. 83-103.

RAMOS, Arthur. *A criança-problema: higiene mental na escola primária*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Ed. da Casa do Estudante do Brasil, 1949. Obra original publicada em 1939.

RAMOS, Arthur. *A família e a escola: conselhos de higiene mental aos pais*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação do Distrito Federal, 1934a.

RAMOS, Arthur. *Educação e psicanalyse*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934b.

RAMOS, Arthur. Introdução. In: RAMOS, Arthur. O negro brasileiro: etnografia religiosa e psicanálise. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, v. 10, n. 4, p. 729-744, dez. 2007. Obra original publicada em 1934. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-47142007000400015>>. Acesso em: jun. 2015.

RAMOS, Arthur. *Introdução à psicologia social*. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo; Florianópolis: Ed. UFSC; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2003. Obra original publicada em 1936.

RAMOS, Arthur. *O negro brasileiro: etnografia religiosa*. Rio de Janeiro: Graphia, 2001. Obra original publicada em 1940.

RAMOS, Arthur. *Primitivo e loucura*. Salvador: Imprensa Oficial do Estado da Bahia, 1926.

RAMOS, Arthur. *Saúde do espírito (higiene mental)*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Departamento Nacional de Saúde, Serviço Nacional de Educação Sanitária, 1955. Obra original publicada em 1939.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey (esboço da teoria de educação de John Dewey). In: DEWEY, John. *Vida e educação*.

Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1973. p. 13-41. Obra original publicada em 1930.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação progressiva*: (uma introdução à philosophia da educação). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933a.

TEIXEIRA, Anísio. *Em marcha para a democracia*: à margem dos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Guanabara, 1934d.

WEBSTER, Jean. *Papae Pernilongo*. Tradução de J. Eloy de Andrade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1932.

Relatório

TEIXEIRA, Anísio. *Educação, saúde e assistência no Estado da Bahia em 1948*. Salvador, 1949. Relatório apresentado pelo Snr. Anísio S. Teixeira, Secretário de Educação e Saúde, ao Snr. Governador do Estado. Disponível em: <<http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/artigos/educacao10.html>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

Legislação

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 3.763, de 1º de fevereiro 1932. Modifica algumas disposições do Decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, e dá outras providências. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1-2, p. 104-109, jan./jun. 1932.

Carta

TEIXEIRA, Anísio. [Carta] 15 nov. 1939, Bahia [para] RAMOS,

Arthur. Acusa recebimento de livro. In: BARROS, Luitgarde Oliveira Cavalcanti. *Arthur Ramos e as dinâmicas sociais de seu tempo*. 2. ed. Maceió: Edufal, 2005. p. 15-17. Carta original publicada em 1939.

Jornal

Jornal do Brasil – Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

12 ago. 1931. Seção: Anúncios

03 mar. 1932. Seção: Prefeitura do Distrito Federal

14 jul. 1932. Seção: Prefeitura do Distrito Federal

06 dez. 1932. Seção: Prefeitura do Distrito Federal

16 set. 1933. Seção: Prefeitura do Distrito Federal

06 fev. 1934. Seção: Educação e Ensino,

05 abr. 1934. Seção: Prefeitura do Distrito Federal

17 jan. 1935. Seção: Prefeitura do Distrito Federal

26 mar. 1993. Seção: Cidade

09 out. 1999. Seção: Cidade

INDIRETAS

ALBERCA, Manuel. El diario intimo, hoy (encuesta). *Boletín de la Unidad de Estudios Biográficos*, Barcelona, n. 2, p. 11-26, 1997.

Disponível em: <<http://www.ub.edu/ebfil/ueb/material/Memoria2/memoria2Alberca.pdf>>. Acesso: 17 jun. 2015.

ALKALAY-GUT, Karen. *Jean Webster*: (July 24, 1876 - June 11, 1916). Tel Aviv, [s/d]. Disponível em: <<http://karenalkalay-gut.com/web.html>>. Acesso: 18 jun. 2015.

ALMEIDA, Adir da Luz. *Viajando pelo agridoce toque da ciência: o serviço de Ortofrenia e Higiene Mental no Rio de Janeiro de 1930: seus efeitos na escola, família, comunidade*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ARISTÓTELES. *O homem de gênio e a melancolia: o problema XXX, I*. Tradução do grego, apresentação e notas Jackie Pigeaud, tradução de Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1998.

BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos: ensaio sobre imaginação do movimento*. 2. ed. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo Martins Fontes, 2001.

BACHELARD, Gaston. *O direito de sonhar*. 4. ed. Tradução de José Américo Motta Pessanha et al. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACHELARD, Gaston. *A intuição do instante*. Tradução de Antonio de P. Danesi. 2. ed. Campinas, SP: Verus, 2010.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. 3. ed. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças*. 3. ed. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail; [VOLOCHÍNOV, V. N]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira et al. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARROS, Luitgarde Oliveira Cavalcanti. *Fazendo ciência, construindo o social: uma vida em tempos de utopias*. In: BARROS, Luitgarde Oliveira Cavalcanti (Org.). *Arthur Ramos*. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2011. p. 314-339.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet, revisão de Márcio Seligmann-Silva. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Tradução de Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERLINCK, Luciana Chaui. *Melancolia: rastros de dor e perda*. São Paulo: Humanitas, 2008.

BOSI, Alfredo. *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BRITTO, Fabiano de Lemos. Uma pedagogia da solidão em Nietzsche. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 251-262, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/7590>>. Acesso: 18 jun. 2015.

CARDEMAN, David; CARDEMAN, Rogerio Goldfeld. *O Rio de Janeiro nas alturas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

CARVALHO, Nuno. Estética e teoria da melancolia: o caso Jackson Pollock. *Kairos – Revista de Filosofia e Ciência*, Lisboa, n. 4, p. 105-116, maio 2012. (Peer review). Disponível em: <<http://kairos.fc.ul.pt/nr%204/Est%C3%A9tica%20e%20teoria%20da%20melancolia.pdf>>. Acesso: 18 jun. 2015.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1: artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHAUÍ, Marilena. Fundamentalismo religioso: a questão do poder teológico-político. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Civilização e barbárie*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 149-169.

COMTE, Fernand. *Os heróis míticos e o homem de hoje*. São Paulo, Loyola, 1994.

CONSORTE, Josildeth Gomes. A questão do negro: velhos e novos desafios. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 85-92, jan./mar. 1991. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v05n01/v05n01_12.pdf>. Acesso: 18 jun. 2015.

CONSORTE, Josildeth Gomes. Entrevista com Josildeth Gomes Consorte: os 60 anos do Programa de Pesquisas Sociais do Estado

da Bahia e Universidade de Columbia. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 18, p. 201-215, 2009. Entrevista concedida a Érika Figueiredo, Isabela Oliveira e Janaína Damasceno. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/45510/49120>>. Acesso: 18 jun. 2015.

COSTA NETO, Pedro Leão da. A influência da concepção de política e educação dos socialistas fabianos na formação do pensamento de Karl Korsch: notas introdutórias. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo, RS: Unisinos, 2007.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Diários pessoais: territórios abertos para a História. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 251-279.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Do baú ao arquivo: escritas de si, escritas do outro. *UNESP – FCLAs – CEDAP*, v. 3, n. 1, p. 45-62, 2007. Disponível em: <<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/viewFile/8/455>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

DAVID, Juliana Vital Abreu. *Pela criança, para a família: a intervenção científica no espaço privado através do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (1934-1939)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)*. Tradução de Claudia Sant’Ana Martins. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

- DUARTE, José B. *A contestação escondida: críticas de jovens à escola atual*. São Paulo: Cortez, 2005.
- DUBORGEL, Bruno. *Imaginário e pedagogia*. Tradução de Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- DUBORGEL, Bruno. Pedagogia e imaginário. In: ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo (Org.). *Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações, práticas e hermenêutica*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. p. 203-217.
- DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. Tradução de Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Edições 70, 2000.
- DURAND, Gilbert. *Ciência do homem e tradição: o novo espírito antropológico*. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2008.
- FAILLACE, Vera Lúcia Miranda (Org.). *Arquivo Arthur Ramos: inventário analítico*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2004.
- FREITAS, Marcos Cezar de. *Alunos rústicos, arcaicos & primitivos: o pensamento social no campo da educação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREUD, Sigmund. *Luto e melancolia*. Tradução de Marilene Carone. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- GAWRYSZEWSKI, Alberto. *Administração Pedro Ernesto: Rio de Janeiro (DF) 1931-1936*. 1988. *Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói*, 1988.

GAY, Peter. *A experiência burguesa da rainha Vitória a Freud: o cultivo do ódio*. Tradução de Sérgio Flaksman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2. ed. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

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

GINZBURG, Carlo. O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico. In: GINZBURG, Jaime. *A micro-história e outros ensaios*. Tradução de Antônio Narino. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 169-178.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. Tradução de Betania Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GINZBURG, Jaime. Conceito de melancolia. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, n. 20, p. 102-116, 2001. Disponível em: <<http://www.appoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista20.pdf>>. Acesso: jun. 2015.

GINZBURG, Jaime. *Literatura, violência e melancolia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

GUTMAN, Guilherme. Raça e psicanálise no Brasil: o ponto de origem: Arthur Ramos. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia*

Fundamental, v. 10, n. 4, p. 711-728, dez. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-47142007000400014>>. Acesso: 18 jun. 2015.

KEHL, Maria Rita. Elogio do medo. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Ensaio sobre o medo*. São Paulo: Senac São Paulo, 2007. p. 89-110.

KEHL, Maria Rita. *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo, 2009.

KRISTEVA, Julia. *Sol negro: depressão e melancolia*. Tradução de Carlota Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

KURY, Mário da Gama. *Dicionário de mitologia grega e romana*. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LAMBOTTE, Marie-Claude. *Estética da melancolia*. Tradução de Procopio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

LEJEUNE, Philippe. Como terminam os diários? In: LEJEUNE, Philippe; NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008a. p. 268-282.

LEJEUNE, Philippe. Contínuo e descontínuo. In: LEJEUNE, Philippe; NORONHA, Jovita, Maria Gerheim (Org.). *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008b. p. 291-304.

LEJEUNE, Philippe. Diários de garotas francesas no século XIX: constituição e transformação de um gênero literário. *Cadernos Pagu*, n. 8/9, p. 99-114, 1997.

LEJEUNE, Philippe. Um diário todo seu. In: LEJEUNE, Philippe; NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008c. p. 257-267.

LÖWY, Michael. *Judeus heterodoxos: messianismo, romantismo, utopia*. Tradução de Marcio Honorio de Godoy. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LÖWY, Michael. *Romantismo e messianismo: ensaios sobre Georg Lukács e Walter Benjamin*. Tradução de Myrian Veras Baptista. São Paulo: Perspectiva, 2008.

LÖWY, Michael; SAYRE, Robert. *Revolta e melancolia: o romantismo na contramão da modernidade*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LÖWY, Michael; SAYRE, Robert. *Romantismo e política*. Tradução de Eloísa de Araújo Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

MAAS, Wilma Patricia Marzari Dinardo. *O canônico mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

MACHADO, Ubiratan. *A vida literária no Brasil durante o romantismo*. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2001.

MAIA, Renata; MAIA, Cláudia. Ser mulher e escritora no oitocentos: uma contribuição feminina às letras e a história. *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, v. 24, n. 2, p. 479-496, jul./dez. 2011.

MATOS, Olgária C. F. *O iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

MATTÉI, Jean-François. *A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno*. Tradução de Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

MENEZES, Cristiane Souza de; MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva. Mulher e educação na República Velha: transitando entre o discurso histórico e o literário. *Educação Unisinos*, v. 13, n. 1, p. 43-51, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4927>>. Acesso: 18 jun. 2015.

MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a escola nova*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MOURELLE, Thiago. *O trabalhismo de Pedro Ernesto: limites e possibilidades no Rio de Janeiro na década de 1930*. Florianópolis: Juruá, 2010.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. *O conceito de formação cultural (Bildung) em Hegel*. 2013. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

NOVAES, Adauto. Crepúsculo de uma civilização. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Civilização e barbárie*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 7-18.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2000.

NUNES, Silvia Alexim. Da medicina social à psicanálise. In: BIRMAN, Joel (Org.). *Percursos na história da psicanálise*. Rio de Janeiro: Taurus, 1988. p. 61-122.

NÚÑEZ, Claudio Felipe Alexandre Magioli. *Legitimidade, poder judiciário e políticas públicas*. 2014. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas e Políticas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Ó, Jorge Ramos do. *O Governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal*. Lisboa: Educa, 2003.

OLIVEIRA, Elane Abreu de. A ruína e a força histórico-destrutiva dos fragmentos em Walter Benjamin. *Cadernos Walter Benjamin*, v. 9, p. 28-39, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://gewebe.com.br/pdf/cad09/Elane_Abreu.pdf>. Acesso: 2 dez. 2013.

OLIVEIRA, Lili Rose Cruz; AGUIAR, Nelson. *Tijuca de rua em rua: da Praça da Bandeira ao Alto de Boa Vista*. Rio de Janeiro: Rio, 2004.

ORTIZ, Renato. *Cultura popular: românticos e folcloristas*. São Paulo: Olho d'Água, 1992.

PEREIRA, Marcele Regina Nogueira. *Educação museal: entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional*. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Museu de Astronomia e Ciências Afins, Rio de Janeiro, 2010.

PERES, Urânia Tourinho. *Depressão e melancolia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

RAGO, Margareth. Cultura feminina e tradição literária no Brasil (1900-1932). In: SWAIN, Tânia Navarro; MUNIZ, Diva do Couto Gontijo (Org.) *Mulheres em ação: práticas discursivas, práticas*

políticas. Florianópolis: Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2005. p. 195-216.

RAGO, Margareth. Feminizar é preciso: por uma cultura filógena. *São Paulo em Perspectiva*, v. 15, n. 3, p. 53-66, jul./set. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000300009>. Acesso: 18 jun. 2015.

REZZUTTI, Paulo. *Domitila: a verdadeira história da marquesa de Santos*. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

RIBEIRO, Adelia Maria Miglievich. Os absolutos relativos masculino e feminino na cultura trágica: um ensaio sobre a modernidade em Georg Simmel. In: RIBEIRO, Adelia Maria Miglievich *et al.* *A modernidade como desafio teórico: ensaios sobre o pensamento social alemão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 119-139.

SARMENTO, Carlos Eduardo. *O Rio de Janeiro na era Pedro Ernesto*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

SCHILLER, Friedrich. Acêrca do sublime. In: SCHILLER, Friedrich. *Teoria da tragédia*. Tradução de Anatol Rosenfeld. São Paulo: Herder, 1964. p. 45-64.

SCHREINER, Alexandre. Prefácio para a 4ª edição. In: RAMOS, Arthur. *Introdução à psicologia social*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2003. p.7-20.

SCLIAR, Moacyr. *Saturno nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SETÚBAL, Paulo. *A Marquesa de Santos*. São Paulo: Geração Editorial, 2013. Livro digital da Livraria Cultura.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *A atualidade de Walter Benjamin e de Theodor W. Adorno*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Entrevista concedida a Márcia Tiburi. *Trama Interdisciplinar*, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/3963/3150>>. Acesso: 26 dez. 2013.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Introdução. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). *História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2003a. p. 7-44.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 65-82, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pc/v20n1/05.pdf>>. Acesso: 15 jan. 2014.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. O local do testemunho. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 3-20, jan./jun. 2010b. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/viewFile/1894/1532>>. Acesso 18 jan. 2014.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. O testemunho: entre a ficção e o “real”. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). *História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas. SP: Ed. da Unicamp, 2003b. p. 371-385.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Testemunho e a política da memória: o tempo depois das catástrofes. *Projeto História*, São Paulo, n. 30, p. 31-78, jun. 2005. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/2255/1348>>. Acesso: 17 jan. 2014.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. “Zeugnis” e “Testimonio”: um caso de intraduzibilidade entre conceitos. *Pandemonium Germanicum*, n. 6, p. 67-83, 2002. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/pg/article/view/64399/67065>>. Acesso: 13 jan. 2014.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILY, Paulo Rogério Marques. *Casa de ciência, casa de educação: ações educativas do Museu Nacional (1818-1935)*. 2012. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Celso Cisto. A literatura popular: silêncios e murmúrios na história da literatura brasileira. *Letrônica*, Porto Alegre, v.2, n. 2, p. 233-248, dez. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/5534/4627>>. Acesso: 18 jun. 2015.

SIMMEL, Georg. A divisão do trabalho como causa da diferenciação da cultura subjetiva objetiva (1900). In: SOUZA, Jessé; OELZE, Berthold (Org.). *Simmel e a modernidade*. Tradução de Jessé de Souza et al. Brasília, DF: Ed. UnB, 2005a. p. 41-76.

SIMMEL, Georg. As grandes cidades e a vida do espírito. *Mana*, Rio de Janeiro, n. 11, v. 2, p. 577-591, out. 2005b. Tradução de Leopoldo Waizbort. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132005000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jun. 2015.

SIMMEL, Georg. Cultura feminina (1902). In: SIMMEL, Georg. *Filosofia do amor*. Tradução de Eduardo Brandão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 67-91.

SIMMEL, Georg. Cultura feminina. Tradução de Michael Knoc. In: SIMMEL, Georg. *Fidelidade e gratidão e outros textos*. Tradução de Maria João Costa Pereira et al. Lisboa: Relógio D'Água, 2004. p. 199-248.

SIMMEL, Georg. *Filosofia del dinero*. Tradução de Ramón García Cotarelo. Madrid: Capitán Swing Libros, 2013a.

SIMMEL, Georg. O conceito e a tragédia da cultura. In: SOUZA, Jessé; OELZE, Berthold (Org.). *Simmel e a modernidade*. Tradução de Jessé de Souza et al. Brasília, DF: Ed. UnB, 2005c. p. 77-105.

SIMMEL, Georg. O conflito da cultura moderna. In: BUENO, Arthur (Org.). *O conflito da cultura moderna e outros escritos*. Tradução de Laura Rivas Gagliardi. São Paulo: Senac São Paulo, 2013b. p. 119-143.

SIMMEL, Georg. O dinheiro na cultura moderna (1896). In: SOUZA, Jessé; OELZE, Berthold (Org.). *Simmel e a modernidade*. Tradução de Jessé de Souza et al. Brasília, DF: Ed. UnB, 2005d. p. 23-40.

SIMMEL, Georg. O futuro de nossa cultura. In: BUENO, Arthur (Org.). *O conflito da cultura moderna e outros escritos*. Tradução de Laura Rivas Gagliardi. São Paulo: Senac São Paulo, 2013c. p. 91-93.

SIMMEL, Georg. O indivíduo e a liberdade. In: SOUZA, Jessé; OELZE, Berthold (Org.). *Simmel e a modernidade*. Tradução de Jessé de Souza et al. Brasília, DF: Ed. UnB, 2005e. p. 107-115.

SIMMEL, Georg. O segredo. In: MALDONADO, Simone Carneiro (Org.). *Sentidos, segredos*. Tradução de Simone Carneiro Maldonado. Curitiba: Appris, 2011. p. 99-108.

SIMMEL, Georg. Para a psicologia do dinheiro. In: BUENO, Arthur (Org.). *O conflito da cultura moderna e outros escritos*. Tradução de Laura Rivas Gagliardi. São Paulo: Senac São Paulo: 2013d. p. 11-27.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, Evaristo de (Org.). *Sociologia*. Tradução de Carlos Alberto Pavanelli et al. São Paulo: Ática, 1983. p. 165-181.

SIMMEL, Georg. Tendencies in German life and thought since 1870. In: FRISBY, David (Org.). *Georg Simmel: critical assessments*. New York: Routledge, 1994. p. 5-27.

SOUSA, Cleonice Ferreira de. *Projeções do romantismo pelas asas de um condor: a presença hugoana em poemas da obra de Castro Alves*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, Sergipe, v. 4, n. 2, p. 37-50, jul./dez. 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004. 442 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: Eduneb, 2006.

SPENGLER, Oswald. *A decadência do Ocidente: esboço de uma morfologia da história universal*. 2. ed. Tradução de Herbert Caro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973.

TANAMO, Luana Tieko Omena. O pensamento e atuação de Arthur Ramos frente ao racismo nos decênios de 1930 e 1940. *Revista Crítica Histórica*, v. 4, n. 8, dez. 2013. Disponível em: <http://www.revista.ufal.br/criticahistorica/index.php?option=com_content&view=article&id=189:dossie-pensamento&catid=92:dossie-estado&Itemid=65>. Acesso: 18 jun. 2015.

TEIXEIRA, Anísio. Ciência e arte de educar. In: TEIXEIRA, Anísio. *A educação no mundo moderno*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006a. p. 67-86. Obra original publicada em 1957.

TEIXEIRA, Anísio. Ciência e humanismo. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006b. p. 47-66. Obra original publicada em 1955.

TEIXEIRA, Marco Antônio Rotta. Melancolia e depressão: um resgate histórico e conceitual na psicanálise e na psiquiatria. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 4, n. 1, p. 41- 56, 2005. Obra original publicada em 1939. Disponível em: <<http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/31/57>>. Acesso: 18 jun. 2015.

VANDENBERGHE, Frédéric. *As sociologias de Georg Simmel*. Tradução de Marcos Roberto Flamínio Peres. Bauru, SP: Edusc; Belém: EDUPFA, 2005.

VIANA, Carlos Augusto. Castro Alves e a poética da natureza. *Diário do Nordeste*, Fortaleza, 6 abr. 2012. Caderno 3. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/caderno-3/castro-alves-e-a-poetica-da-natureza-1.364023>>. Acesso: 18 jun. 2015.

VILLAÇA, Flávio. *O espaço intra-urbano no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Studio Nobel; Fapesp, 2001.

WAIZBORT, Leopoldo. *As aventuras de Georg Simmel*. 2. ed. São Paulo: 34, 2006.

WERNECK, Christianne Luce Gomes. Recreação e lazer: apontamentos históricos no contexto da educação física. In: WERNECK, Christianne Luce Gomes; ISAYAMA, Helder Ferreira (Org.). *Lazer, recreação e educação física*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1950-1960*. Bragança Paulista, SP: Edusf, 1999.

XAVIER, Libânia Nacif. O manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004. p. 21-38.

Formato: 150 x 210 mm
Fonte: Minion Pro
Miolo: Pólen Soft, 80 g/m²
Capa: papel Supremo, 300 g/m²
Impressão: novembro 2017
Gráfica Cian

SOBRE O AUTOR

José Gledison Rocha Pinheiro

É professor do Curso de História de Alagoinhas-Ba, Campus II-UNEB. Desde a época em que lecionava na Educação Básica que se interessava pela relação do aluno com a escola, com o saber. Segue pesquisando essa questão no mestrado, e, em 2006, publica, em parceria com Stella Rodrigues dos Santos, o livro *Linguagem & práticas no ensino de História*. Com o doutorado, surge a oportunidade de aprofundar suas reflexões, pelo viés da História da Educação. Atualmente, desenvolve pesquisas sobre a experiência histórica do Centro Educacional Carneiro Ribeiro/Escola Parque, sem abandonar o foco nos processos de apropriação dos sujeitos destinatários da educação.



<http://eduneb.uneb.br>

