



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

**O ATENEU: REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA NO BRASIL IMPERIAL
CONCEPÇÕES DE UM “ROMANCE PEDAGÓGICO”
1822-1888**

Grace Kelly Cândido da Silva

Campina Grande – PB

Dezembro de 2010

Grace Kelly Cândido da Silva

**O ATENEU: REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA NO BRASIL IMPERIAL
CONCEPÇÕES DE UM “ROMANCE PEDAGÓGICO”
1822-1888**

Trabalho monográfico apresentado a coordenação do curso de Licenciatura em História, do centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande. Elaborado sob a orientação do professor Dr. José Benjamim Montenegro.

Dezembro

2010

Grace Kelly Cândido da Silva

O ATENEU: REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA NO BRASIL IMPERIAL

CONCEPÇÕES DE UM ROMANCE PEDAGÓGICO

1822-1888

*Monografia de conclusão de curso de Graduação em
História – Licenciatura, da Universidade Federal de
Campina Grande.*

Banca Examinadora

Prof^o. Dr. José Benjamim Montenegro – UFCG - História

Prof^{da}. Ms. Jacklaine de Almeida Silva – UEPB – Letras

Ms^{do} Everton Demétrio – UFCG – História

Campina Grande, 07 de dezembro de 2010



Biblioteca Setorial do CDSA. Abril de 2024.

Sumé - PB

DEDICATÓRIA

Ao meu amado Deus, Senhor e Pai pela capacidade e sabedoria
concedidas.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ser o maior responsável por essa realização.

Aos meus pais pelo imenso empenho em conceder-me essa oportunidade.

Aos professores e colegas que compartilharam comigo das dificuldades e conquistas.

Ao meu orientador, Professor Dr. José Benjamim Montenegro pela sabedoria e paciência dedicadas a mim.

“A História é um romance, só que de implicações verdadeiras”

Nicolau Sevcenko

RESUMO

Fazer dialogar História e Literatura em pleno século XXI continua sendo um desafio, para tanto, o conceito teórico de representatividade de uma obra ficcional se apresenta como alternativa de compreensão do social e cultural da realidade via representação, onde o real presente recebe sentido, e é representado. Por tudo isso, as marcas genuínas do discurso pedagógico do período imperial no Brasil, como também suas conotações sociais são possivelmente detectadas num clássico da literatura brasileira, *O Ateneu de Raul Pompéia*.

Palavras chaves: *Literatura; História; Educação; Império;*

ABSTRACT

Do talk History and Literature in 21st century is still a challenge, for both, the theoretical concept of representativeness of a work fiction presents itself as an alternative of understanding of social and cultural reality via representation, where the real this receptor sense, and is represented. Consequently, the marks of the pedagogical discourse genuine the imperial period in Brazil, but also its social connotations are possibly detected in a classic of the Brazilian literature called *The Ateneu* of Raul Pompéia.

Key Words: Literature; History; Education; Empire,

SUMÁRIO

Resumo

Abstract

Introdução.....11

CAPÍTULO I

A Ficção Literária como Fonte Documental para a História: Discussões Preliminares

I. História e Literatura, Um Diálogo possível.....13

CAPÍTULO II

Um Breve Histórico da Educação Imperial no Brasil

I. Concepções Pedagógicas.....22

II. Educação no Período Imperial: Avanço ou Retrocesso?.....26

III. E Lá Vem a Republica: Prenúncios.....28

CAPÍTULO III

O Ateneu: Microcosmo da Sociedade Imperial Brasileira

I. O Trauma da Socialização Escolar.....32

II. Representações Erótico-afetivas no Internato.....	36
III. O Fogo Purificador.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	47

INTRODUÇÃO

Especificamente, este estudo, situado em investigação mais ampla, se debruça sobre uma obra literária clássica. Trata-se, do romance *O Ateneu* de Raul Pompéia. A partir da leitura interessada do texto, buscaremos estabelecer regularidades, dissensões e ênfases nas “imagens” do discurso pedagógico dentro do que se convencionou chamar de período imperial brasileiro que vai de 1822, período marcado pela vinda da Família Real para o Rio de Janeiro, e conseqüentemente pela tardia institucionalização da Escola no Brasil, até 1888, data da publicação do romance em estudo e véspera da proclamação da República, que demandou outros novos limiares para a Educação brasileira. Caracterizemos brevemente a obra.

O romance caracterizado como *Crônica de Saudades* consiste num relato, em tom de pessimismo, feito pela personagem Sérgio nos dois anos vividos no Ateneu, um internato para meninos. A excelência da escola, dirigida pelo severo pedagogo Aristarco Argolo de Ramos, no Rio de Janeiro, era conhecida nacionalmente. Por isso, tinha em suas classes alunos provenientes de respeitáveis famílias cariocas e também de outros estados. A data de sua publicação o coloca no Realismo. De fato, possui fortes afinidades com tal escola, já que apresenta uma característica marcante desse momento estético: a preocupação em criticar a sociedade num tom perpassado de pessimismo. No entanto, há inúmeros desvios que o impedem de ser um romance puramente realista. A obra é memorialista, seu narrador, Sérgio, apresenta suas memórias de infância e adolescência num colégio interno, sendo que, nosso protagonista é o alter-ego, ou seja, um outro “eu” de Raul Pompéia. Em outras palavras, o narrador recebe a personalidade e também as memórias do autor, já que este também estudou num internato, o Colégio Abílio, do Rio de Janeiro.

Entendemos que o contato com linguagens não-teóricas sobre educação, como é o caso dos romances, pode trazer uma luz diversa daquela que a História e as ciências da educação têm oferecido para se entender o "discurso pedagógico" de uma época. Por ser uma linguagem diversa da assumida pelo discurso pedagógico e por não pretender explicitamente uma objetividade, uma "cientificidade", nem prescrever, nem exortar; sobretudo por não serem balizadas por paradigmas acadêmicos, essa linguagem pode servir exemplarmente para a compreensão das relações entre o discurso pedagógico e o imaginário social: como se articulam, como mantêm mútua influência, como se verificam orientação e demanda entre eles, e por que "não se correspondem" adequadamente. Os casos estudados durante a pesquisa são também estendidos como exemplos de situação-limite e, embora ficção podem ser tomados como "casos concretos", para representar a realidade e, portanto serem consideradas uma fonte histórica.

Para tanto, o conceito de representação passa então a ser essencial para entendermos essa aproximação da História com a Literatura. E é exatamente neste sentido que, acredito que os textos literários devem ser compreendidos, como uma representação que nos deixa entrever a sociedade da época retratada e essas atitudes introjetadas que aparecem de uma forma ou outra, na descrição dos personagens, na maneira como se comportam, ou seja, na forma como o enredo é construído.

CAPITULO I

A FICÇÃO LITERÁRIA COMO FONTE DOCUMENTAL PARA A HISTÓRIA: DISCUSSÕES PRELIMINARES

I. HISTÓRIA E LITERATURA, UM DIÁLOGO POSSÍVEL

As relações entre Literatura e História estão no centro do debate da atualidade, caracterizando ainda mais na nossa contemporaneidade e mais especificamente na transição do século XX para XXI, a já desgastada fórmula da crise dos paradigmas¹, que questionou as verdades absolutas e os modelos explicativos do real, ou entendamos nosso mundo pelo recente enfoque da chamada “globalização científica”, o que parece evidente, segundo Pesavento (1999:20), (...) *é que nos situamos no meio de uma complexificação e estilhaçamento da realidade, onde é preciso encontrar novas formas de acesso para compreendê-la.*

A perplexidade atual das ciências humanas deriva de um sentimento de perda da certeza das normas fundamentadoras de um discurso científico, e na medida em que deixa de ter sentido uma teoria científica ocorre uma segmentação da ciência e um movimento paralelo de associação multidisciplinar em busca de saídas. Portanto, o diálogo entre Literatura e História, representa uma dessas saídas, onde se utilizam novos objetos, problemas e sentidos,

1. Acredita-se que as mudanças mais radicais, geralmente, são de ordem científica, devido ao esgotamento das explicações oferecidas pelos modelos e teorias tradicionais, que faz com que sejam buscadas novas alternativas que substituam as já desgastadas, novas teorias mais adequadas às condições atuais.

marcados por um ecletismo teórico e uma ótica interdisciplinar e comparativista.

As relações estabelecidas entre essas duas formas de conhecimento são irrevogáveis, apesar da tentativa de separação. Historicamente, percebemos que História e Literatura sempre andaram juntas, desde a antiguidade quando não havia separação destas duas “disciplinas”, e nem tinha muita importância separá-las, visto que o discurso histórico e o discurso literário se misturavam, então ficava muito difícil distinguir as áreas. Parte da História da civilização grega, por exemplo, se conta através dos versos de Homero, que canta a História Grega.

Somente com o cientificismo do século XIX, que converteu a História na “rainha das ciências” e colocou, segundo Pesavento (1995:27) (...) *não só no seu horizonte, mas no seu campo efetivo de chegada, a verdade verdadeira do acontecido*, houve então a temporária separação que consagrou a ciência histórica e lançou a Literatura para o campo das artes. Entretanto, a História da discussão sobre a aproximação e/ou separação entre Literatura e História também remonta o início da teorização da arte ocidental, o que torna necessário retroceder brevemente às idéias de Aristóteles (384a.c-322a.c) para se entender a construção desse paradigma antitético entre Literatura e História. O filósofo estabeleceu uma antítese entre História e poesia em sua obra *Poética* (1997:121), criando assim obstáculos quase intransponíveis entre as duas. Para ele “a poesia encerra mais filosofia, elevação e universalidade, por falar de verdades possíveis ou desejáveis. Por seu turno a História trataria de verdades particulares, acontecidas e não-universais: (...) *não diferem o historiador do poeta por escreverem verso e prosa (...) diferem, sim em que diz um as coisas que sucederam, e o outro as coisas que poderiam suceder. Por isso a poesia é algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta o particular.*”

Assim concebidas, Literatura e História constituíram manifestações opostas da inteligência, e com o avanço do racionalismo e do cientificismo dos tempos modernos, tal contraposição foi

infinitamente acentuada. Poesia, arte e ficção seriam progressivamente desqualificadas como modos do conhecimento da realidade, passando a habitar um terreno quase etéreo, segundo Ferreira (2000:133) *Lugar de fantasia para o artista ou de metafísica para o intelectual*. Do outro lado habitariam as ciências dos homens sensatos e progressistas, com suas leis e seus postulados de objetividade e racionalidade.

Solidificou-se então a separação entre ficção e verdade, base do divórcio entre Literatura e História, desde o século XIX quando pretenderam a cientificidade da disciplina, tiveram como fundamento essa distinção. Aliás, segundo Luiz Costa Lima (2000:16): *“(...) um verdadeiro veto ao ficcional, um controle do imaginário, decorrente do racionalismo, pôde ser assistido desde meados do século XVIII, atravessando os mais variados discursos, até mesmo o artístico.”*

No entanto, essa mesma separação daria suporte às correntes que, a partir do Romantismo, procuraram reafirmar o valor intrínseco e superior da Literatura, manifestando uma repulsa à ciência. Com a chegada da teoria literária, que se constituiu institucionalmente no século XX, ainda que tenha abandonado os ideais românticos ao assumir o pendor científico, também buscaria assegurar a singularidade do literário, diante das ciências.

Por isso, a teoria instituída no século XIX só conseguiu assegurar-se até algumas décadas do século XX, a noção de que a Literatura e a História são campos distintos, indicando que, enquanto um ficcionaliza o real, o outro o estabelece. Baseada nessa visão, a História autodenominou-se a única possibilidade de registro da realidade, não reconhecendo essa capacidade na Literatura.

Desse modo, embora a descrença no discurso científico tenha se agudizado no interior desse quadro da chamada crise de paradigmas, na transição do século XX para XXI, o debate sobre a Literatura e suas conexões com a História já estava colocado desde a década de setenta do século passado e tem-se intensificado cada vez mais na atualidade, exigindo dos profissionais de ambas

as áreas a competência necessária para estabelecer esse diálogo na profundidade merecida e não na superficialidade com que tem acontecido na sala de aula. Essa reaproximação moderna dos discursos literário e histórico se explica através de vertentes teóricas que tomaram forma dentro dos próprios discursos e intensificaram suas relações. Referimo-nos ao advento do Novo Romance Histórico e da Nova História Cultural cujo empreendimento teórico remonta ao século XIX.

O chamado Romance Histórico² é um modelo que aparece ainda no século XIX, com o escritor inglês Walter Scott (1771-1832) e a obra *Ivanhoe*, a partir de então houve uma verdadeira febre de Romances Históricos em toda Europa e depois na América. A estrutura básica do Romance Histórico foi instituída por Scott, e seguia os princípios básicos de ocorrer num passado anterior ao presente do escritor e ter como pano de fundo um ambiente histórico rigorosamente constituído, onde figuras históricas reais ajudam a fixar a época. Sobre esse pano de fundo situa-se a trama fictícia, com personagens e fatos criados pelo autor, obedecendo a mais estrita regra de verossimilhança.

Já o olhar crítico em relação à maneira de fazer História começou nos Estados Unidos, com o surgimento do New Historicism³, mas atingiu o seu ponto culminante na França, com a Fundação da Escola dos Annales, em 1929, que renovou os estudos históricos e exigiu uma maior integração com as outras Ciências Sociais e até mesmo com as artes. Para Peter Burke (1997:8):

“A necessidade de uma História mais abrangente e totalizante nascia do fato de que o homem se sentia como um ser cuja complexidade em sua maneira de sentir, pensar e agir, não podia reduzir-se a um pálido reflexo de jogos de poder, ou de maneiras de sentir, pensar e agir dos poderosos do momento”

A escrita historiográfica deixa, então, de se responsabilizar por oferecer a verdade e passa a reconhecer que apresenta uma interpretação dos fatos. Apresenta-se então, um novo contexto

teórico-metodológico, constituindo uma História problematizadora do social, preocupada com as massas anônimas, seus modos de viver, sentimentos e pensamentos. Uma história com estrutura em movimento, com grande ênfase no mundo das condições de vida. Não mais uma história preocupada com a apologia de príncipes ou generais em feitos singulares, os chamados heróis históricos perdem seu espaço em detrimento das massas populares.

2. O romance histórico é um tipo de romance que mistura história e ficção, reconstruindo ficcionalmente os acontecimentos, costumes e personagens históricos.

3. Nova história é como é conhecida a terceira geração dos Annales.

II. CONCEITUANDO A PERSPECTIVA DA REPRESENTAÇÃO

A Nova História Cultural por sua vez, não nega sua aproximação com as outras Ciências Humanas, e principalmente admite sua relação com a Literatura e as formas de arte em geral. Podemos, portanto, afirmar que a Nova História Cultural revela uma especial afeição pelo informal, por análises historiográficas que apresentem caminhos alternativos para a investigação histórica, chegando onde as abordagens tradicionais não foram. Cada aparente detalhe, insignificante para um olhar apressado, ou na busca exclusiva nos grandes contornos, adquire valor e significado na rede de relações plurais de seus múltiplos elementos constitutivos.

Vale salientar ainda, que esse movimento epistemológico não é exclusivamente do saber histórico, é um movimento reflexivo próprio da sociedade moderna, e se insere no núcleo desse debate o que se convencionou chamar de crise dos paradigmas que questionou o estatuto de verdade da ciência histórica a partir do século XX. Essa dita crise precipitou em oferecer ao profissional da História dos nossos tempos, trabalhos com novas perspectivas, tanto do ponto de vista teórico como metodológico.

Portanto, a partir do conceito de *representação*, onde o historiador francês Roger Chartier lembra-nos que aquelas relações duais, dicotomia de conceitos tidos como alicerce, que ele chama de delimitações essenciais, concentram na verdade profundos problemas. O que nos interessa especificamente nesta reflexão refere-se às relações entre verdade X ficção, pois os historiadores das representações desmontam a idéia de verdade em história, o movimento da década de 1980 assume a história como narrativa, mas uma narrativa na forma de trama, que não inventa, não se trata de uma ficção, mas também não é a realidade contida no texto, trata-se de representação. Juntamente com essa renovação, emergem críticas à recente adotada concepção de história como narrativa e Hayden White encabeça um movimento de questionamento do estatuto

de verdade para essa narrativa histórica, pois para o positivismo a verdade existe, o historiador é um copista da verdade. No que tange à história enquanto narrativa, White é mais incisivo, declarando que a narrativa histórica contém elementos de interpretação, pois os documentos não fornecem tudo, tendo os historiadores que realizar um trabalho de preencher lacunas, sendo justamente esse trabalho de interpretação, essa ação de escolher, destacar, recortar seus documentos e fatos que torna a história uma prática manipulável, tornando-la um texto semelhante a um artefato literário.

Foi esse novo panorama que fez com que Paul Ricoeur, Paul Veyne, Michel de Certeau falassem em tramas (intrigas), modos de construção da narrativa histórica que a distancia da literatura convencional, pois não se trata de invenções ou fantasias, mas sim de representações. Desta forma, os historiadores fugiram das verdades rígidas do positivismo. White reconhece que a história passou a buscar não a verdade, mas modos de revelar certos aspectos, visões corretas, cada qual com seu estilo de representação. Para White o surto de representações veio para mostrar que a história ainda o é permeado pela ficção. Por outro lado, Ricoeur fala que apesar das contribuições, a noção de representação se tornou ambígua, passou a significar muito e nada ao mesmo tempo, pois se refere tanto à pluralidade de vivências como o trabalho final do historiador.

Na tentativa de esclarecer o conceito de representação, utilizaremos dois reconhecidos historiadores contemporâneos: o francês Roger Chartier e o italiano Carlo Ginzburg, buscando mostrar em que consiste o conceito de representação, suas aproximações e distanciamentos entre ambas as concepções e suas implicações entre verdade e ficção/ história e literatura. Começamos por Chartier que traz como proposta a investigação de como as práticas são construídas e como as representações são construídas, propondo uma nova forma de abordagem, buscando perceber as representações como construções que os grupos fazem sobre suas práticas.

Sendo que essas práticas não são possíveis de serem percebidas em sua integridade plena, elas somente existem enquanto representações. A proposta de Chartier desmorona a noção de história como tradução da realidade, pois afirma que nenhum texto traduz a realidade, nenhum texto apreende a realidade em sua totalidade. Desta forma, “o real assume assim um novo sentido: aquilo que é real, efetivamente, não é”. Por meio de tal afirmação Chartier não dicotomiza a relação entre verdade / ficção, a questão é que o real assume um novo sentido, mas ele está lá, ele existe. A noção de representação é tributária dessa dualidade, pois o real existe somente como representado, no sentido de que há uma organização, historicização de evidências. Assim, as práticas só possuem sentido quando representadas, se existir a verdade, ela se situa entre as práticas e as representações, sendo que esta relação não deve ser polarizada, ao oposto, é necessário potencializar seu entrecruzamento. Enquanto para Chartier é preciso focar as apropriações, Ginzburg ressalta que a narrativa histórica constrói um efeito de verdade, mas para isso a narrativa deve comportar provas. Em suma, Ginzburg privilegia a prova como meio de trazer as práticas em sua narrativa, sendo que essa prova é assegurada pela metodologia, a descrição minuciosa, pela narrativa cuidadosamente elaborada que não é positivista, pois apesar de produzir efeito de verdade, não é a verdade em si. Dessa forma, “não há realidade sem interpretação”, uma acompanha a outra, a representação nunca é uma réplica. O embate que Ginzburg traz é que em determinado momento a história criou critérios do que é verdadeiro e o que não é. Congelou-se como verdade algo que possuía uma forma de elaboração, que não passa de uma construção, um código elaborado com um propósito, pontuando o surgimento da eucaristia como dogma, a questão da transubstanciação. Em suma, Ginzburg define representação como substituição da coisa ausente e visibilidade da coisa presente enquanto Chartier fala em representação como ausência do que ela representa e presença de algo ausente via representação. Contudo, creio que a análise de Ginzburg caminha mais no sentido de preencher lacunas contidas

em Chartier do que como oposição a este, trata-se de reflexões que juntas fornecem um amplo e irrestrito conhecimento acerca do tão falado, usado, desgastado, mas principalmente interpretado conceito de representação.

CAPÍTULO II

UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO IMPERIAL NO BRASIL

I. CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

A partir de 1759 começam a ser implantadas as “reformas pombalinas da instrução pública” que se contrapõem ao predomínio das idéias religiosas e, com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução. Temos, então, a influência da pedagogia do humanismo racionalista, embora se deva reconhecer que o Estado português era, ainda, regido pelo estatuto do padroado, vinculando-se estreitamente à Igreja Católica. Nessas circunstâncias, a substituição da orientação jesuítica se deu não exatamente por idéias laicas formuladas por pensadores formados fora do clima religioso, mas mediante uma nova orientação, igualmente católica, formulada por padres de outras ordens religiosas, com destaque para os oratorianos. A sistemática pedagógica introduzida pelas reformas pombalinas foi a das “aulas régias”, isto é, disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do “*subsídio literário*”⁴ instituído em 1772.

Após 1808 deu-se início à divulgação do método de ensino mútuo que se tornou oficial com a aprovação da lei das escolas de primeiras letras, de 15 de outubro de 1827.

4. O Subsídio literário foi um imposto criado por um Alvará de 10 de Novembro de 1772. Este imposto destinava-se a custear as reformas no campo da instrução.

o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano (NEVES, 2003), ensaiando-se a sua generalização para todo o país. Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana e Joseph Lancaster, da seita dos *Quakers*⁵, o método baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Conforme assinalou Martim Francisco na *Memória* apresentada à Assembléia Constituinte de 1823, “a totalidade da lição será dada pelo professor, suprido ou atenuado por discípulos da última classe em adiantamento” (Apud BASTOS, 1999, p. 112). Assim, embora os alunos mais adiantados tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras pre-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo: “o mestre, da extremidade da sala, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, especificamente os monitores” (VILELA, 1999, p. 147). Em suma, o método implicava “um sistema contínuo de avaliação do aproveitamento e do comportamento do aluno” (Idem, p. 148), erigindo a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. Os antigos procedimentos didáticos com sua seqüência de silabar e soletrar, permanecem intocados. “Igualmente mecânico é o ensino da aritmética e, naturalmente, toda a orientação para o comportamento das crianças” (Idem, p. 260).

Na segunda metade do século XIX o método de ensino mútuo foi sendo progressivamente abandonado em favor de novos procedimentos que iriam adquirir sua forma própria com o método intuitivo. Esse procedimento conhecido como *lições de*

5. São religiosos de uma seita Cristã Fundamentalista criada por outro inglês, George Fox, em 1650.

coisas foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX, ao mesmo tempo em que essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino. Esses materiais, difundidos nas exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX com a participação de diversos países, entre eles o Brasil, compreendiam peças do mobiliário escolar; quadros negros parietais; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, objetos de madeira, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas, alimentação e vestuário. Abílio César Borges, o Barão de Macahubas, criador do famoso Ginásio Baiano em Salvador e, depois, do Colégio Abílio da Corte, no Rio de Janeiro, integrou esse movimento. O que estava em questão era, portanto, o método de ensino entendido como uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula. Para tanto foram elaborados manuais segundo uma diretriz que modificava o papel pedagógico do livro que, em lugar de ser um material didático destinado à utilização dos alunos, se converte no “material essencial para o professor, expondo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades que representem a orientação metodológica geral prescrita” (Idem, p. 105). O mais famoso desses manuais foi o do americano Norman Allison Calkins, denominado *Primeiras lições de coisas*, cuja primeira edição data de 1861, sendo reformulado e ampliado em 1870. Foi traduzido por Rui Barbosa em 1881 e publicado no Brasil em 1886.

A pedagogia do método intuitivo manteve-se como referência durante a Primeira República sendo que, na década de 1920 ganha corpo o movimento da Escola Nova que já irá influenciar várias das reformas da instrução pública efetivadas no final dessa

década. Entretanto, a difusão da Escola Nova irá encontrar resistência na tendência tradicional representada, na década de 1930, hegemonicamente pela Igreja Católica.

II. EDUCAÇÃO NO PERÍODO IMPERIAL: AVANÇO OU RETROCESSO?

No que se refere à educação nas primeiras décadas do Império, Moacyr (1936) afirma que durante a Constituinte de 1823, o deputado Padre José Martiniano de Alencar (Ceará) "[...] diz que não se pode duvidar que é grande o atrasamento em que nos achamos a respeito de educação e que é preciso aplicar-se meios de a promover." (Apud. MOACYR, 1936, p. 91). Com a Reforma Januário Cunha Barbosa⁶ (1826), criou-se escolas de ensino primário e o Instituto Imperial do Brasil, a regulamentação sobre o ensino foi reforçada, ainda, com a Lei de 15 de outubro de 1827 que fundava escolas primárias em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. Durante o debate dessa Lei, alguns deputados lamentavam o atraso da educação brasileira e denunciavam o descaso dos pais pela educação, de maneira que, além da gratuidade do ensino, a obrigatoriedade se fazia necessária. Contudo, as escolas existentes demonstravam grandes problemas como falta de professores, de prédios adequados e de organização de um plano de instrução. Neste momento, vários projetos legislativos foram apresentados, como o do deputado Torres Homem, em 1847, (MOACYR, 1936, p. 250) mostrando a insuficiência das escolas - tanto pública quanto particular, estas estariam desorganizadas e sem direção. Outras ações foram tomadas com relação ao ensino secundário com a criação do Colégio Pedro II e a oferta de aulas avulsas públicas e particulares. Em nível superior se criou, com a Lei de 11 de agosto de 1827, dois cursos jurídicos, um em S.

6. foi um orador sacro, historiador, jornalista, poeta, biógrafo e político de muita importância no Primeiro Reinado.

Paulo e outro em Olinda. Apesar dos discursos declararem importantes as medidas referentes ao ensino, o Ato Adicional à Constituição do Império de 1834 determinou que o ensino primário ficavam aos cuidados das Províncias, desobrigando o Estado Nacional de se responsabilizar por este nível de ensino, contudo as Províncias não estavam em condições de arcar com o ensino primário e pouco se realizou.

Em 1851 foi aprovada a reforma Couto Ferraz⁷ (Lei n. 630 de 17 de setembro). Em 1854, Couto Ferraz, ministro do Império, expediu o regulamento da Instrução primária e secundária no Município da Corte. Nesta lei, os escravos eram proibidos de freqüentar as escolas públicas, o método adotado era o simultâneo. Este defendia a propagação das escolas públicas devido a importância civilizadora da instrução primária e a influência que exercia nos destinos de um povo.

José Liberato Barroso em “A Instrução Pública no Brasil” (2005), em 1867, realizou um importante estudo sobre a educação brasileira no qual apresentou um mapa sobre a situação do ensino no seu momento histórico, manifestando preocupação com as precárias condições do ensino primário. Neste contexto, após constatar-se a inexistência de escolas para ensinar a ler, escrever e contar, muitos foram os projetos de Reforma de ensino apresentado à Câmara dos Deputados após o ano de 1868 que previam a criação de escola para o povo.

7. Foi deputado geral, presidente da província do Rio de Janeiro, conselheiro de Estado e senador do Império do Brasil de 1867 a 1886.

III. E LÁ VEM A REPÚBLICA: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Este panorama geral sobre as transformações sócio-educacionais do período Imperial, sem a pretensão de esgotar as questões, aponta ainda para o período de transição do Império para a República. Período esse considerado de suma importância para o entendimento da história da educação brasileira, pois é quando ocorre a penetração do ideal liberal de educação no Brasil, que apesar da propaganda e de sua ação centralizadora, demonstrava ser um projeto educacional tímido de atuação e descentralizado em sua prática, pois não atendia o conjunto das províncias, principalmente no requisito educação popular e do ensino técnico.

Limitando o acesso à escola não só aos escravos e seus filhos, como também aos originários das camadas populares. Tomando-se como base os documentos reunidos por Lauro de Oliveira Lima a respeito dos pronunciamentos políticos nas Assembléias Provinciais relacionados à instrução dos excluídos da sociedade, verifica-se que:

No Rio Grande do Sul (1875), no Colégio de Artes Mecânicas Para Oficinas, a lei mandava recusar matrículas das crianças pretas e aos escravos pretos ainda que libertos e livres. Em 1852, Gonçalves Dias no seu Relatório de Inspeção dizia: “Quero crer perigoso dar-se-lhes aos aldeados instrução.” O senador Oliveira Junqueira (1879) dizia: “Certas matérias talvez, não sejam conveniente para o pobre; o menino pobre deve ter noções mais simples”, a que o senador Teixeira Júnior acrescentou: “A grande massa deve ter apenas instrução elementar. (MACHADO, 1987:47, In: LIMA, 1974)

Marcado por um caráter elitista e discriminador, o ensino no Brasil, no final do Império, ainda trazia sérios resquícios da época de sua implantação: era voltado para o atendimento das classes dominantes, sem nenhum compromisso com as classes populares. Deste modo, as medidas tomadas pelas autoridades da província paulista na tentativa de satisfazer as aspirações educacionais da época, de educação para todos e de

organizar um sistema de ensino graduado em níveis, esbarraram na estrutura fortemente centralizadora do Império, que demonstrava desinteresse pela instrução popular. Daí entender o alto índice de analfabetos que o Brasil apresentava, sendo que “para uma população de quase 14 milhões, a matrícula geral nas escolas primárias era pouco mais de 250 mil alunos”. (MACHADO, 1987:47).

O número de pessoas sem instrução crescia na proporção em que aumentava a população nas principais cidades, tornando-se visível a ineficiência da política educacional em razão da falta de estabilidade e das inúmeras crises vividas pelo Império. Embora muitas reformas fossem realizadas as mesmas não tinham continuidade, o que prejudicava sensivelmente as províncias, especialmente a de São Paulo umas das mais desenvolvidas e que abrigava um número significativo de população, embora em sua maioria sem instrução. Na tentativa de resolver esta situação as províncias improvisavam alternativas, errando mais do que acertando.

A Instrução primária, confiada às províncias, vai-se organizando por um sistema de tentativas e erros, em conformidade com os recursos limitados de cada uma delas e ao capricho das circunstâncias quais os predomínios deste ou daquele grupo partidário ou a inspiração pessoal do presidente, em que se pode encontrar a causa mais próxima da periodicidade das variações nas políticas locais de educação. O pessoal docente, quase todo constituído de mestres improvisados, sem nenhuma preparação específica, não melhora as primeiras escolas normais que se criaram no país. (AZEVEDO, 1976:94)

O uso indevido da organização educacional pelos políticos e mais o problema da centralização econômica que fora utilizado pelo Estado Imperial como forma de benefício pessoal, interferiu diretamente sob as rendas municipais e provinciais de muitas localidades, fazendo com que as mesmas permanecessem em constante estado de penúria. Muitas províncias e localidades para tentar resolver o problema da falta de fundos financeiros, recorriam ao patrimônio de particulares. Esses transformavam casebres em escolas onde não havia espaço físico, janelas e, muito menos material

apropriado para instrução; as crianças por falta de bancos sentavam no chão, uma aglomerada sobre as outras.

Em 1889, Ferreira Viana, Ministro do Império, convencido de que era preciso aceitar em toda a extensão o dever de difundir e regenerar o ensino primário no Império, formando os professores de instrução científica e profissional, propunha o imperador realizar profundas mudanças na organização do ensino. Com esse intuito, apresentou o imperador na última sessão do parlamento: “última fala do trono”, solicitando a criação de um ministério destinado aos negócios da instrução pública, a fundação de escolas técnicas e a criação de duas universidades (uma ao sul, outra situada no norte do país), que se constituíssem centro de alta organização científica e literária, que servissem como base para estudos a serem empreendidos na instrução primária e secundária, etc. Porém, tais planos não tiveram tempo de serem colocadas em prática, devido à mudança do regime político. A elaboração da Constituição Republicana trouxe, entre outras coisas, a permissão do funcionamento de classes mistas, idealizadas por Benjamin Constant. Esta Constituição procurou dar à organização escolar uma outra interpretação: consistia que cada Estado organizaria sua educação, mantendo como base um regime democrático sendo o ensino, público e leigo. Prevalecendo, portanto, ainda a descentralização política, definida em 1834, cabendo ao Estado a responsabilidade de manter e legislar sobre a instrução pública. Influenciado pelos ideais liberais republicanas, valorizavam a liberdade de culto, a co-educação dos sexos, a laicidade e a gratuidade. O tempo de duração do curso primário e secundário era de oito anos.

O modelo seguido de escola era o do Colégio de Pedro II, que após a Proclamação da República passou a ser denominado como Ginásio Nacional, o programa nele desenvolvido pautava pelo estudo de ciência, noções de sociologia, de moral, de direito

e de economia política, mais as matérias que normalmente eram ensinadas. O seu currículo era enciclopedista e de tendência positivista.

CAPITULO III

O ATENEU: MICROCOSMO DA SOCIEDADE IMPERIAL BRASILEIRA

I. O TRAUMA DA SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR

A agressão caricaturizante à cultura retórica, encarnada magistralmente por Aristarco é um fulcro central de *O Ateneu*, constituindo-se não raro em crítica ideológica explícita a sociedade imperial, abre-se largo espaço a indagações matemático-filosóficas, as quais remetem a uma formação intelectual como fonte e base primeira de todo conhecimento. Permuta do aconchego familiar por um meio que, sedutor à imaginação ingênua, muito depressa revela-se como realidade opressora. Alfredo Bosi fala do ingresso de Sérgio no internato como "trauma da socialização", que talvez em nenhum outro romance de língua portuguesa "se haja intuído com tanta agudeza e ressentido com tanta força" como em *O Ateneu* de Pompéia. Com Theodor W. Adorno, seria possível avançar um pouco mais e enxergar aí o momento em que a criança sai das relações imediatas e protetoras da primeira comunidade, para experimentar de chofre o que seria quase "o protótipo da própria alienação social"

A magnitude desse corte existencial transparece plenamente no quinto capítulo d' *O Ateneu*, quando o narrador descreve os sentimentos que o acompanharam em seu primeiro retorno ao lar: "Quando tornei a ver os meus, foi como se houvesse adquirido uma ressurreição milagrosa. Entrei em casa desfeito em pranto, dominado pela exuberância de uma alegria mortal. Surpreendia-me a ventura incrível de mirar-me ainda nos olhos queridos, depois da eternidade cruel de duas semanas"⁸. Mas já no início da *crônica de saudades*, em sequência à fatídica advertência do pai, Sérgio, em

amarga antecipação narrativa, atribui ao "regime do amor doméstico", ao "poema dos cuidados maternos", a função única e paradoxal de tornar mais doloroso esse primeiro contato com a instituição social da escola. Se de início o desamparo não pode ser superado senão pela aceitação de um *protetor*, torna-se imperioso o reconhecimento preciso do terreno onde um único passo em falso pode ser fatal. Mais depressa e decididamente, Sérgio desenvolve um sentido para o ridículo de veleidades num meio que constringe a "prontidão permanente para disputas e lutas corporais" (p. 16). Integrar-se à vida do colégio interno significa, pois, submeter-se a leis implacáveis de um microcosmo da sociedade em que - como formula um professor de Sérgio em conferência proferida no Ateneu "a razão da maior força é a dialética geral". Curiosamente, porém, a primeira relação que Sérgio estabelece se dá ainda no limiar do jogo de forças que irá depois conhecer até a borra.

Logo no segundo capítulo de *O Ateneu*, dedicado aos acontecimentos de seu primeiro dia no colégio, Sérgio narra o contato com Rebelo, o mais velho de todos, aspecto respeitável, olhos escondidos atrás de grossas lentes escuras, arguto e sisudo, observador da ciranda dos internos. É Rebelo que acode Sérgio, em seu primeiro momento de fraqueza, "com um esforço de bondade sincero e comovedor", e o adverte em seguida da verdadeira realidade do colégio, em flagrante contraste com as palavras de moralismo grandiloquente pronunciadas pouco antes pelo diretor. Mas o contato não vinga em amizade, e alguns meses depois Rebelo estará se afastando do Ateneu - "por causa dos olhos", acrescenta ambigualmente o narrador.

8. *O Ateneu*. 14ª ed. São Paulo, Ática, 1991, p. 60. As indicações de página seguintes referem-se a essa edição.

Chamando a *O Ateneu* "romance pedagógico, ou de terror", Alfredo Bosi observa, em notável capacidade de síntese, que nele "cada momento narrado esconde um risco iminente ou recorrente"⁹. Sendo assim, pode-se acrescentar que o *batismo* de Sérgio nessa dinâmica funesta acontece no episódio do quase afogamento nas águas sujas da *natação*. Entra em ação pela primeira vez, conforme reconstitui o narrador adulto, a perfídia do forte Sanches, que tenta enredar o recém-ingresso numa relação de favores e obrigações. Rastrear a trajetória do herói pela arena de um colégio imperial brasileiro implica também proceder a um levantamento de particularidades relativas ao enredo.

Salta aos olhos, primeiramente, a diversidade dos contatos e relações de Sérgio no Ateneu, o que de certo modo se prenuncia na ferina descrição dos companheiros de classe que se encontra no segundo capítulo (esta passagem de caracterização concentrada do coletivo é analisada por Alfredo Bosi sob o aspecto de "atento exercício de fenomenologia do olhar"). Rebelo, Sanches, Franco, Bento Alves, Egbert; em plano secundário, Malheiro, Barbalho, Ribas, Maurílio, Barreto, Rômulo e alguns outros... Extensa é a gama de indivíduos em cuja convivência irá cristalizar-se definitivamente a amarga aprendizagem de Sérgio. Sobre todos esses, porém, também sobre os professores e sobre todo o Ateneu, paira o vulto terrífico de Aristarco, na visão de Mário de Andrade "tipo heróico e sarcástico de diretor de colégio de uma unidade e um poder de convicção como não conheço outro congênere na literatura universal"¹⁰. Pompéia individualiza outros internos além dos poucos já mencionados. Refere-se eventualmente a certos nomes, mas também estes mal se distinguem da massa anônima.

9. Alfredo Bosi, *op. cit.*, p. 37.

10. Mário de Andrade, *op. cit.*, p. 180.

Regida, portanto, pela "lei do mais forte", a dinâmica do colégio, assim como propicia, por um lado, o surgimento eventual de déspotas implacáveis, não prescinde, por outro, da figura do *bode expiatório*. Franco, no Ateneu, à medida que encarna figuras sobre as quais a violência é exercida sem peias, em todas as variantes. Franco é, por assim dizer, o bode expiatório *institucionalizado* do estabelecimento, oprimido não só pelos outros internos, mas sobretudo por Aristarco, que sobre ele canaliza e descarrega tensões que de outro modo não se resolveriam senão através da desmoralização ou, o que seria muito pior para o diretor-empresário, prejuízos financeiros - exemplar nesse sentido é o episódio da "revolução da goiabada", em que o dilema vivido por Aristarco gera uma alusão paródica ao *Hamlet*: "Expulsar... expulsar... falir talvez" (p. 109). Franco, nas palavras do próprio narrador, funciona na economia do colégio como "bibelô do ensino intuitivo", papel a que só consegue subtrair-se pela morte voluntária. E, porém, plenamente conseqüente que Pompéia encaminhe essa questão também de forma diferenciada, enfatizando-a o primeiro em consonância com a mentalidade empresarial de Aristarco, representativa da burguesia imperial ascendente e o segundo subordinando-a ao plano da sexualidade, que aliás, com maior ou menor intensidade, sempre ajuda a compor a constelação que caracteriza as "histórias de alunos". a retrospectiva tardia aparece como "algo a ser submetido".

II. REPRESENTAÇÕES ERÓTICO-AFETIVAS DO INTERNATO

Sendo o internato o espaço em que se processa a puberdade, o jogo de forças aí vigente tende, geralmente, a engendrar o homossexualismo - ou, dizendo de maneira mais apropriada, a submissão sexual do mais fraco ao mais forte. É o que se delineia logo nos primeiros momentos de Sérgio no Ateneu, submetido às investidas astutas do forte Sanches. Se, porém, quanto a esse primeiro embate o narrador deixa claro que se tratava não-somente de esquivar-se das investidas do "pegajoso" colega, os relacionamentos posteriores de Sérgio com o robusto Bento Alves e o lânguido Egbert são pontilhados por ambigüidades que, como ilustra o episódio do violento rompimento com o primeiro, não se esclarece inteiramente para o leitor.

Como é sabido, isto valeu a Pompéia, no ensaio de Mário de Andrade, a acusação de ter desconhecido e sido incapaz, mesmo enquanto narrador, do sentimento puro da amizade. Nas condições específicas do colégio interno, portanto, vemos exacerbarem-se sobremaneira os conflitos da puberdade, e a esse respeito devemos a Araripe Jr., o primeiro crítico de *O Ateneu*, observação das mais agudas: "Em tese - e é o que pretende provar o livro de Raul Pompéia -, o internato é o horror da seqüestração sexual; quero dizer: o internato tem como função geral fazer esquecer o sexo, provocando um desequilíbrio que nem ao menos encontra o sedativo da contemplação do elemento adverso, como nos estabelecimentos mistos"¹¹. Mas se o crítico explicita aqui uma verdade básica da vida nos internatos isto não implica em ausência total do elemento feminino, pois o Ateneu é também o palco em que Ângela, a camareira de dona Ema,

11. Tristão de Alencar Araripe Jr. Raul Pompéia. *O Ateneu* e o romance psicológico. In: *Teoria, crítica e história literária* (seleção e apresentação de Alfredo Bosi). Rio de Janeiro/São Paulo. LTC/Edusp, 1978, p. 175.

esposa de Aristarco, exercendo suas artes de sedução, "fendia-se em dois batentes de porta mágica e rodava em explosão o *sabbat* das lascívias" (p. 67). Sintomaticamente, é no contexto da confusa e precária sexualidade do adolescente, referindo-se à influência "dissolvente" de Ângela e aludindo de forma muito velada à masturbação, que Raul Pompéia emprega aquela que talvez seja a metáfora mais expressiva do romance: "O meio, filosofemos, é um ouriço invertido: em vez de explosão divergente dos dardos - uma convergência de pontas ao redor" (p. 61).

É bem verdade que, na representação da vivência erótico-afetiva do adolescente, Raul Pompéia não deixa faltar o pólo oposto àquele em que se situa Ângela. Acontece, porém, que o encontro com o lado *sublime* do feminino leva significativamente para *fora* do espaço e da dinâmica do internato, no final da trajetória do herói. Na primeira parte do 12º e último capítulo de *O Ateneu*, Sérgio narra sua convalescença sob os cuidados de dona Ema, período da mais límpida felicidade, envolto em atmosfera musical e marcado por uma percepção virginal, próxima à experiência da *revelação*, do mundo e da natureza: "Tudo me parecia desconhecido, renovado. Curioso resplendor revestia aquele espetáculo. Ema entregava-se, como eu, ao prazer dos olhos" (p. 142). o que gera passagens de lirismo o mais delicado e etéreo, momentos de exceção nessa crônica de sofrimentos. Mas como resolver as ambivalências do relacionamento com uma mulher que até no anagrama do nome parece representar a *imago* da mãe? Pompéia simplesmente as potencializa: "É fora preciso que soubesse ferir o coração e escrever com a própria vida uma página de sangue para fazer a história dos dias que vieram, os últimos dias..." (p. 146).

Em *O Ateneu*, porém, não é o momento da pacificação dos conflitos sob o influxo amoroso do feminino, portanto também o momento da superação fecunda das

atribuições de internato, que fica com a última palavra. mas sim o episódio do incêndio em que o narrador, como que partilhando da voluptuosidade das chamas, parece regozijar-se. Vingança "desnecessária" do eterno ressentido Raul Pompéia. como queria Mário de Andrade. Ou aqui não assistiria razão antes a Alfredo Bosi, que reconhece no sinistro final um desdobramento conseqüente do idílio de Sérgio com dona Ema¹². Seja como for, o caminho para uma compreensão adequada da destruição do colégio não deve passar ao largo daquilo que constitui propriamente a especificidade das "histórias de alunos", destacando-as das muitas obras protagonizadas por crianças ou adolescentes e também distinguindo-as do "romance de formação", gênero em que *O Ateneu* é às vezes incluído de forma acrítica¹³. Esse traço distintivo diz respeito ao confronto crescente entre instituto educacional e educando, mais precisamente entre as formas institucionalizadas, via de regra autoritárias, de transmissão do saber, e a sensibilidade e a consciência crítica emergentes. Quanto a este ponto, a perspectiva comparativa revela que em poucas histórias do gênero encontraremos embate tão intenso, trágico até, como o que se trava entre Sérgio e o Ateneu do doutor Aristarco Argolo de Ramos, "autocrata excelso dos silabários". Mesmo embate figurado socialmente entre as pessoas e as instituições imperiais desencontradas em suas próprias funções.

12. O crítico observa a esse respeito que "o gozo da felicidade, que traz o adolescente de volta ao regaço materno, exige a destruição daquele outro mundo, feito para a criança tornar-se adulto" (*op. cit.*, p. 51).

13. Como exemplo desse enquadramento bastante questionável, cf. o ensaio de Barbara Freitag "O romance de formação brasileiro" (In: *Tempo brasileiro*. 118-119, jul.- dez. de 1994, Rio de Janeiro, p. 163-180). No recente ensaio "As várias faces de Pompéia e *O Ateneu*", Fábio Lucas aponta de maneira cuidadosa (porém ainda questionável) para uma dimensão da obra brasileira em que se estabeleceriam vínculos com o *Bildungsroman* (In: *Remate de males*. 15, Unicamp, 1995, p. 15-30).

III. O FOGO PURIFICADOR

N' *O Ateneu*, suspendendo a crônica dos embates do menino Sérgio com a instituição onipotente, imagens de combustão, de chamas devastadoras e, por fim, a entoação lúgubre do "funeral para sempre das horas". "Fim brusco de mal romance", como formula a amarga auto-ironia do narrador. Ou esse final apocalíptico não se justifica numa obra em que a elevada elaboração artística informa um mundo ouriçado de pontas insofismáveis, cuja atmosfera se torna definitivamente irrespirável após a efêmera vivência da possibilidade amorosa. Na plasmação desse "ouriço invertido" em que ao sujeito não resta senão esfolar-se, sobreleva a caracterização de Aristarco, pródiga de momentos em que a verve satírica e caricatural produz páginas que encontram poucos paralelos em nossa literatura. As aparições do "grande diretor" são sucessivos rompantes de megalomania e retórica, como que condenado a corresponder sempre à fórmula peremptória do "mestrículo" Venâncio, seu adulator de plantão: "Acima de Aristarco - Deus! Deus tão somente; abaixo de Deus - Aristarco".

Mas a retórica aristarquiiana, além de revestir um caráter megalômano e autoritário, cumpre função marcadamente ideológica, na medida em que confere aparência de abnegação e sacrifício às manobras de um mestre consumado do *marketing*. Como a perspectiva *post eventum* se impõe já na abertura do romance, *desmascaramento* converte-se na principal palavra de ordem do projeto narrativo a que se lança o Sérgio adulto, e isto logo à primeira menção do colégio: "O Ateneu era o grande colégio da época. Afamado por um sistema de nutrido reclame, mantido por um diretor que de tempos a tempos reformava o estabelecimento, pintando-o jeitosamente de novidade, como os negociantes que liquidam para recomeçar com artigos de última remessa; o Ateneu desde muito tinha consolidado crédito na preferência dos pais, sem levar em

conta a simpatia da meninada, a cercar de aclamações o bombo vistoso dos anúncios" (POMPÉIA, 2004, p. 12). O ensino imperial é marcado por um aspecto de mercadoria e veículo de prestígio social em correspondência velada com o rosto empresarial e especulador de Aristarco; ensino como missão nobre e abnegada em correspondência ostensiva com a máscara de educador e "levita": desta contradição de base, que perverte qualquer possibilidade de uma aprendizagem verdadeira e contamina todos os demais aspectos da vida no colégio, o narrador extrai os mais variados efeitos, num esforço febril de desmascaramento que culmina no episódio do descerramento do busto brônzeo do diretor. A "obsessão da própria estátua", cujo diagnóstico aparece logo no primeiro capítulo, está prestes a apaziguar-se. Mas junto com a ovação, os louros e o bronze, vem a caricatura mais genial, que com requintes de sutileza desvenda ao leitor a alternância de nada menos do que sete estados de espírito do homenageado¹⁴.

Articulados, todavia, na esfera psicológica, esses sucessivos desmascaramentos são uma arma tardia do Sérgio adulto. A dimensão do tempo narrado - isto é, das vivências do menino - é marcada pela desorientação nessa espécie de "labirinto e Creta", como formula Araripe Jr¹⁵, pela impossibilidade de afirmação pessoal em face da violência espécie de *Deus ex machina* que faz aludir ao mundo de Aristarco e o rebaixa – de

14. Em *O Ateneu* são poucas as passagens em que a reconstituição psicológica do vivido faz a perspectiva em primeira pessoa converter-se em *omnisciente*, mas em vista destas torna-se incompreensível a afirmação de Roberto Schwarz de que "só pode ser narrado ou comentado o que esta [a criança Sérgio] experimentou". E continua o crítico em seu estudo no mais bastante agudo: "O *Atheneu* atende essa exigência com bastante rigor. Em coerência com a perspectiva tomada, a única interioridade que apresenta é a do próprio autor" (*O Atheneu*. In: *A sereia e o desconfiado*. Rio de Janeiro, 1965, p. 12-17).

15. Araripe Jr., *op. cit.*, p. 166. Mais adiante lê-se, nessa crítica pioneira, a seguinte observação: "O absinto de que usou Raul Pompéia no seu romance, para produzir a unidade de efeito, foi a idéia fixa da instituição que se não define, que ataca e decompõe os indivíduos pela violência de um movimento que se não apreende" (p. 189). institucionalizada. O impasse daí resultante só se resolverá pelo recurso ao incêndio,

Deus Padre em pessoa (p. 19), de Júpiter tonitrante (p. 50) – à condição de "um deus caipora, triste, sobre o desastre universal de sua obra". Se num primeiro plano esse ato de *terrorismo narrativo* parece perpetrado exclusivamente contra a figura do diretor, de uma perspectiva crítica mais ampla, atenta sobretudo a considerações da psicologia sobre as explosões irracionais com que o indivíduo reage à pressão social, torna-se possível interpretá-lo também em função de outra significativa peculiaridade do romance *O Ateneu*. Trata-se da concepção de internato - e, por extensão, de sociedade - que Raul Pompéia explicita através do doutor Cláudio, o único professor contemplado com certa simpatia, embora restrita ao aspecto intelectual. Abre-se amplo espaço no romance à reprodução de quatro conferências que este profere no âmbito das atividades do "Grêmio Literário Amor ao Saber": sobre a literatura e a vida nacional; sobre arte - conferência vasta e densa, que se configura como esboço histórico, filosófico e antropológico das várias manifestações artísticas; depois o bloco de considerações cosmogônicas, sobre o início explosivo do universo; e por fim, contraponto teórico ao assunto do romance, a conferência sobre educação.

O início desta é desconcertante; por meio de perguntas, o conferencista procede a um levantamento das mazelas que o próprio Sérgio já experimentara no Ateneu: "É uma organização imperfeita, aprendizagem de corrupção, ocasião de contato com indivíduos de toda origem. O mestre é a tirania, a injustiça, o terror. Instituição escolar e social se confundem na fala do professor: o merecimento não tem cotação, cobrem as linhas sinuosas da indignidade, aprova-se a espionagem, a adulação, a humilhação, campeia a intriga, a maledicência, a calúnia, oprimem os prediletos do favoritismo, oprimem os menores, os mais fracos, abundam as seduções perversas, triunfam as audácias dos poderosos." Se a resposta do conferencista fosse irônica ou cínica, veríamos delinear-se aqui - e não sem intenção crítica - o *topos do mundo às avessas*.

Mas a conclusão é profundamente séria: "Tanto melhor: é a escola da sociedade" tratar de características que estavam e estão tão arraigadas em nossa sociedade através de um sério problema que atinge o indivíduo que nasce e se cria em uma estrutura familiar forte é sua crise de adaptação ao mundo exterior, o qual se faz hostil a ele, uma vez que se vê desprotegido, desamparado, ou seja, completamente despreparado a viver em um ambiente onde a rivalidade, a individualidade, a competição, o egoísmo e a ambição (valores anti-familiares) reinam. Segundo Sérgio Buarque de Holanda, os âmbitos familiares excessivamente estreitos são condenados por circunscreverem demasiado os horizontes da criança. O personagem Sérgio d'*O Ateneu* passa por semelhante situação: em um dado momento, é retirado do seu aconchego placentário e inserido numa realidade adversa. o patriarcalismo: caráter dominante no povo brasileiro, amplamente explorado pelo historiador Sérgio Buarque. Esse autor defende que tal elemento teve sua origem no meio rural, em que o poder se concentrava de maneira absoluta no senhor de engenho, a autoridade máxima. Depois, por se acreditar que o patriarcalismo fornecia o melhor modelo de coesão e harmonia do corpo social, ele foi transposto ao meio urbano quando prosperou o crescimento das cidades. Na obra literária, o patriarcalismo está bastante bem retratado na figura de Aristarco, dono e diretor do internato, onde o menino Sérgio passa dois anos de sua vida. Tudo se fazia consoante a vontade e o arbítrio caprichoso e despótico do "patriarca". Há falas do mesmo que comprovam isso: "Demais, o meu colégio é apenas maior que o lar doméstico"; "(...) para os rapazes dignos eu sou um pai!" (POMPEIA, 2004, p. 24, 28); bem como relatos do menino: "A cada entrada, o diretor (...) fazia girar a cadeira e soltava interjeições de acolhimento, oferecendo episcopalmente a mão peluda ao beijo contrito e filial dos meninos" (POMPÉIA, 2004. p.25).

O egocentrismo ultra-exagerado de Aristarco chega ao cômico quando, em uma de suas nebulosas aulas de astronomia, mesmo percebendo o erro de indicar o Cruzeiro do Sul apontando para o norte, não o retifica, receoso de comprometer sua autoridade (sua imagem). Outra passagem que conota o ridículo, o risível é a exposição do busto de Aristarco: em princípio, um seu fervoroso desejo; mas, posteriormente, no decorrer da homenagem, uma ameaça ao prestígio de sua pessoa, uma vez que, ao seu ver, deslocava-lhe o foco.

Da identificação do homem com a sua estátua é bem curto o passo que leva ao fetiche; por isso, Aristarco, ao perceber que os louros iriam cingir o monumento, mas não a sua própria testa, desespera-se contra o busto, aquele rival de bronze imperecível, que o transcenderá. “Que vale a estátua se não somos nós?” (BOSI, 1988, p.39). Melica, a filha de Aristarco, parece herdar o personalismo do pai: valendo-se de sua posição hierárquica e do próprio sexo, vangloriava-se ante os rapazes do internato, pondo-se em um pedestal e tratando-os com extremo desdém. Cria, como nas palavras de Mário de Andrade, “um falso mundo de orgulho e de adoração de si mesma” Já em Ângela, empregada da casa de Aristarco, o personalismo dava-se por outra vertente: a moça, visando destacar-se, realçar-se, tentava uma maior aproximação, um mais estreito contato com os internos.

Diante do que já foi exposto, não há dúvidas quanto ao Ateneu ser um microcosmo da sociedade imperial ou, no discurso de Dr. Cláudio (um professor da instituição) “não é o internato que faz a sociedade; o internato a reflete. A corrupção que ali viceja, vai de fora”. (POMPÉIA, 2004, p. 145). Logo na primeira frase do livro, isso fica bem demonstrado ao leitor com a fala do pai de Sérgio à porta do Ateneu, advertindo-o: “Vais encontrar o mundo. Coragem para a luta”. (POMPÉIA, 2004, p. 13). De fato, a

luta faz-se árdua para o menino que se encontra envolto em preconceitos, segregações sócio-econômicas, competitividade, massacre dos mais fracos pelos mais fortes, hipocrisias, vinganças e demais angústias. Sem perder de vista que uma obra literária faz-se completa em si, é independente, responde por ela mesma, tamanha a sua potencialidade, não se pode excluir a possibilidade de uma interferência/influência da biografia de seu autor – o que se constata n' *O Ateneu*. Raul Pompéia foi interno no famoso Colégio Abílio (no Rio de Janeiro), comandado pelo austero, rígido Abílio César Borges - o Barão de Macaúbas. No romance, Aristarco, o diretor d' *O Ateneu*, denota, *a priori*, em seu próprio nome, o “governo dos melhores”, de e para a aristocracia tal qual o regime monárquico de D. Pedro II, tão impetuosamente combatido por Pompéia. Defensor assíduo da república e do abolicionismo, ele incorporou uma radical postura militante por essas causas. Postura essa que justificaria no final do livro o incêndio da instituição como atroz repúdio ao sistema imperial vigente: a destruição do Ateneu sob o olhar vencido de Aristarco. A vingança pessoal do autor, que Mário de Andrade atribuiu como a razão do desencadeamento dos fatos na história, não se limita à purificação daquela instituição corrupta e corrompida. A ira, o furor de Pompéia é, na verdade, contra o sistema que envolve a sociedade - ferocidade nervosa de um homem que provou ser inadequado e contrário ao injusto e podre sistema vigente. O Brasil, sob sua óptica, apodreceu ainda mais com a vinda da família real portuguesa: é preciso purificá-lo com o fogo! Mediante as várias e pungentes frustrações sofridas pelo escritor, ele finda sua vida, desiludido mesmo em meio a vitória republicana. No Natal de 1895, redigiu o seguinte bilhete: “*A Notícia* e ao Brasil declaro que sou um homem de honra”. Datou, assinou e deu um tiro, no próprio coração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos perceber a partir da representatividade social do romance *O Ateneu*, que o Período Imperial brasileiro serviu como difusão de uma rede escolar primária precária e de uma escola secundária freqüentada somente pelos filhos das classes abastadas, onde o modelo de escola ali representado, reforça a hipocrisia dominante não só no colégio, mas na sociedade, em que o ideal defendido mostra-se gritantemente diferente do real praticado. Pode-se ainda observar os métodos antiquados de pedagogia (apesar da propaganda em contrário), baseados na humilhação pública. Demonstrando claramente que no seio das elites aristocráticas rurais brasileiras havia ainda, uma disputa à ascensão hegemônica que de um lado pregava a ideologia tradicional colonial e, de outro, a ideologia liberal burguesa. A ideologia tradicional colonial alimentava o atraso cultural e econômico, com suas vivências prodigalizantes e com a opulência na labuta operosa e miserável do povo e pela manutenção do regime monárquico. Em oposição, estava a ideologia liberal burguesa, fomentada pelos bacharéis e novos doutores que voltavam da Europa trazendo consigo os ideais liberais e iluministas. Esta elite intelectual brasileira procurava dinamizar o progresso, anelava o desenvolvimento e, *entusiasmada*, ousava acelerar o processo modernizador com vistas ao incremento da República.

Por fim, pode-se afirmar, com vistas no chamado conceito histórico de representação que através da nossa fonte literária torna-se possível destacar que: a educação imperial tinha caráter: classista, por ser destinada às elites; racista por não ser destinada aos negros, mesmo aos livres; de gênero, ao ser direcionada à formação dos homens já que a mulher ainda não tinha conquistado seu espaço no campo político e econômico e dual

ao reforçar a hegemonia do bloco no poder que detinha o controle do aparelho estatal. O descaso com a educação para o povo, embora o Imperador desejasse torná-la acessível, prende-se ao fato de que o Imperador era politicamente impotente face às investidas internas das elites rurais escravocratas e reacionárias. O governo imperial, cômico de sua impossibilidade política ao delegar a sua responsabilidade com o ensino primário à aristocracia rural brasileira, estava aceitando, passivamente o atraso. Em síntese, o Brasil imperial não investia na educação porque a aristocracia rural brasileira priorizava a educação para a formação de seus intelectuais com fins de representatividade política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Mário de. *Aspectos da Literatura Brasileira*. 5 ed. São Paulo: Martins, 1974.
- ANTONIO CANDIDO et alli. *A Personagem de Ficção*, São Paulo, Perspectiva, 1992.
- ARANHA, Gervácio Batista. *História e Novas Linguagens: A Problemática da Literatura como Fonte*. Universidade Federal de Campina Grande.
- ARISTÓTELES. *Arte Poética*. trad. Eudoro de Souza, São Paulo, Abril Cultural, 1979.
- AZEVEDO, F. *A Educação na Encruzilhada*. São Paulo, Melhoramentos, 1957.
_____ *A Transmissão da Cultura*. 5ª edição Brasília, DF: Editora UNB, 1976.
- BARREIRA, Luiz Carlos. *História e Historiografia: as escritas recentes da História da Educação Brasileira*. Campinas: UNICAMP, 1995. Tese (Doutorado)
- BARROSO, José Liberato. *A instrução pública no Brasil*. Pelotas: Seiva, 2005. (Tambara, Elomar e Arrida, Eduardo – Orgs.)
- BOSI, Alfredo. *Céu, inferno: ensaios da crítica literária e ideológica*. vol. 4. São Paulo:
_____ *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio (org.) *História Geral da Civilização Brasileira*. O Brasil Monárquico. Tomo II, 3º Volume: Reações e Transações. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1969.
- BURKE, Peter. *A Escrita da História*. São Paulo: Editora UNESP, 1992, 360pp.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. São Paulo: Difel, 1990.
_____ *A história entre narrativa e conhecimento*. In: *A beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2002. p.82.
- DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.91-95, 2006
- GINZBURG, Carlo. *Representação: a palavra, a idéia, a coisa*. In: *Olhos de Madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001. p.102-103.
- HOLANDA, Sérgio *Buarque de Raízes do Brasil*. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LOMBARDI. **Pesquisa em Educação**. História, Filosofia e Temas Transversais. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

_____. O Decreto de Leônício de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate – A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX . In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **História e memórias da educação no Brasil**. Vol. II. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIMA, Luiz Costa. **Mímese: Desafio ao Pensamento**. Editora Civilização Brasileira, São Paulo, 2000.

MACHADO. I. Zannoto. **Estado, Escola e Ideologia**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.

MOACIR, Primitivo. **A Instrução e o Império**. (subsídios para a História da Educação no Brasil) 1823-1853, 1º volume. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. (Série 5ª Brasileira da Biblioteca Pedagógica Brasileira)

NAGLE, Jorge. História da Educação Brasileira: problemas atuais. **Em Aberto**. Brasília, ano 3, nº23, p.23-29, set/out. 1984.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Paulus, 2004. (Coleção Nossa Literatura)

PESAVENTO, Sandra Jathay. **História e Literatura: Uma Velha-nova História**. São Paulo: Revista da ANPUH, 1995.

SAVIANI, D; LOMBARDI, J.; SANFELICE, J. (Org.) **História e História da Educação. O debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SEVCENKO. Nicolau. **Literatura como missão, tensões sociais e criação cultura na primeira república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

WHITE, Hayden. **O texto como artefato literário**. In: *Trópicos do discurso*. São Paulo: EDUSP, 2001. p.97-116.