Sílvia Craveiro Gusmão Garcia

A Educação em Três Narrativas Brasileiras do Século XIX

unesp

Sílvia Craveiro Gusmão Garcia

A EDUCAÇÃO EM TRÊS NARRATIVAS BRASILEIRAS DO SÉCULO XIX

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de São José do Rio Preto, para a obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Concentração: Literatura Brasileira).

Orientador: ***Prof. Dr. Antonio Manoel dos Santos Silva***

Inst. de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP
BIBLIOTECA
S. J. Rio Preto

658/94

São José do Rio Preto

1994

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo verificar de que modo a educação se representa na literatura e o grau de aproximação ou distanciamento entre a exegese literária e a realidade que podemos inferir lendo os livros de história, sociologia, pedagogia e psicologia. O primeiro capítulo apresenta um resumo do fundo histórico da educação brasileira até o século XIX. No segundo capítulo, tratamos da educação claustral representada em **O seminarista** de Bernardo Guimarães. Dedicamos o terceiro capítulo às primeiras letras, servindo-nos do "Conto de escola" de Machado de Assis. No quarto capítulo analisamos **O Ateneu** de Raul Pompéia como um romance que tomou como matéria as questões do internato leigo. Procuramos, assim, descobrir qual é o papel que a literatura desempenha como instrumento educativo e que problemas de política educacional nela se refletem.

ABSTRACT

This thesis aims at verifing the way education is represented in literature and the level of proximity or distance between literary exegesis and the reality which is possible to infer from books of history, sociology, pedagogy and psychology. The first chapter presents a summary of the historical background of Brazilian education up to the 19th century. In the second chapter, cloistered education is approached as it is represented in O seminarista (The seminarist) by Bernardo Guimarães. The third chapter is centered on the first letters, focused through the short story "Conto de escola" by Machado de Assis. O Ateneu, by Raul Pompéia, is analysed in the fourth chapter, as a novel whose subject matter was the questions of the lay boarding school. Thus, through this thesis, it is possible to find out the role literature plays as an educative instrument and which educational political problems it reflects.

A G R A D E C I M E N T O S

Em primeiro lugar, quero agradecer ao meu orientador, Prof. Dr. Antonio Manoel dos Santos Silva, pela paciência, dedicação e constante estímulo, o que permitiu que este trabalho viesse a desenvolver-se.

Agradeço à CAPES, instituição cuja bolsa tornou possível a realização deste trabalho.

Aos Profs. Dr. Romildo Sant'Anna e Dr. Rogério Chociay pela leitura atenta, pela crítica e pelas sugestões.

À Profa. Giséle Manganelli Fernandes e ao Prof. Dr. Carlos Daghlian, pelo auxílio na confecção do abstract.

Ao técnico de Laboratório, Getúlio Aparecido Salinas, pela ajuda na digitação e na impressão.

À Maria do Carmo Junqueira, pela revisão da bibliografia.

Às funcionárias da biblioteca da UNESP/SJRP, Dinorah Marolla Azarito, Gislaine de Lourdes Gameiro, Márcia Salinas Meneses, Maria Helena Lima e Wilse T. Blanco Azevedo Soares, pela atenção com que sempre me atenderam.

Ao meu marido Crispín Humberto, primeiro incentivador, agradeço imensamente as pacientes horas com que me auxiliou na revisão do texto.

À minha mãe que, além da confiança, sempre me encorajou nesta trajetória.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO..... 1

CAPÍTULO I

ESBOÇO HISTÓRICO..... 8

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO CLAUSTRAL..... 48

CAPÍTULO III

AS PRIMEIRAS LETRAS..... 81

CAPÍTULO IV

O INTERNATO LEIGO..... 99

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 131

BIBLIOGRAFIA..... 134

INTRODUÇÃO

Entre tantas e variáveis definições de educação, uma maneira sociológica de compreendê-la e que poderia ser válida para este trabalho é a seguinte, dada pelo sociólogo francês émile Durkheim:

> "A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine" (63, p.41).

Esta é a definição de um dos principais sociólogos da educação do século XIX que concebe, segundo Carlos Rodrigues Brandão, "a educação como uma prática social cuja origem e destino são a sociedade e a cultura" (55, p.70). Cada sociedade, em cada momento de sua história tem o tipo de educação de que necessita - por isso mesmo, diferente de uma cultura para outra - que é criado e imposto aos seus indivíduos como o ideal. Os valores sociais, as crenças e as idéias de um determinado momento são, na maior parte das vezes, produto de gerações passadas. Todo o passado dos homens contribui para estabelecer normas que dirigem a educação de hoje. Tanto é que, quando se estuda historicamente os sistemas de educação, sua formação e desenvolvimento, nota-se que eles dependem da economia, da religião, da organização política, do estudo das ciências, etc.

Uma outra maneira de se definir o que é a educação, é procurar ver o que dizem os dicionários brasileiros. Citamos as definições de três deles:

> "Ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações jovens para adaptá-las à vida social; trabalho sistematizado, seletivo e orientador, pelo qual nos ajustamos à vida, de acordo com as necessidades, ideais e propósitos dominantes"[1].
> "Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social"[2].
> "Ação e efeito de educar, de desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais da criança e em geral do ser humano; conjunto de dotes intelectuais, das prendas ou artes manuais e das qualidades morais que em cada indivíduo se desenvolvem pelo estudo e aplicação"[3].

Destas definições dicionarizadas, as duas primeiras são as que mais concordam com a de Durkheim, pois enfatizam o que acontece com a pessoa de dentro para fora, em direção à sociedade onde vive e de que extrai seus conhecimentos.

Depois de Durkheim, inúmeros sociólogos, antropólogos, filósofos, legisladores e educadores buscaram esclarecer mais e mais como a educação existe dentro da sociedade e da cultura e como funciona, na realidade. Assim a entende William James, em **Histó-**

---

(1) Aurélio Buarque de Hollanda, **Pequeno dicionário brasileiro de língua portuguesa.** 11.ed.rev. aum. São Paulo, Nacional, 1969, p.433.

---

(2) Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, **Novo dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975, p.499.

---

(3) Caldas Aulete, **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa.** 4.ed.rev.aum. por Hamílcar de Garcia. Rio de Janeiro, Delta, 1958, v.2, p.1608.

ria da pedagogia[4]:

> "Toda educação visa à formação de um sistema de hábitos - práticos, emocionais, intelectuais - que definem a conduta do indivíduo".

Na sua monumental Paideia (76, p.3), Werner Jaeger nos oferece uma definição mais ampla e complexa:

> "Primeiro que tudo, a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O carácter da comunidade imprime-se em cada um dos seus membros e é no homem,...muito mais que nos animais, fonte de toda a ação e de todo o comportamento. Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem os seus membros. Toda a educação é assim o resultado da consciência viva duma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, duma classe ou duma profissão, quer se trate dum agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado"[5].

Noutra perspectiva, John Dewey em História geral da pedagogia[6] escreve:

> "A educação deve partir dos poderes ou instintos da criança e avançar apoiando-se nos interesses e atitudes do educando, sempre em evolução".

Essas variações conceituais da educação também se faz sentir no Brasil. Por exemplo, Fernando de Azevedo em Novos caminhos e novos fins (52, p.19), define-a em função da pessoa humana individualmente considerada:

---

(4) *Apud* René Hubert (75, p.310).

---

(5) As citações inseridas neste trabalho, conforme necessário, sofreram alterações de acordo com a atual Nomenclatura Gramatical Brasileira.

---

(6) *Apud* Francisco Larroyo (77, p.768)

> "Eu tenho da vida, e, portanto, da educação, uma concepção integral, que não me permite considerar o homem apenas como 'instrumento de trabalho'; que me criou a consciência da necessidade de aproveitar, na educação, todas as forças ideais, isto é, tudo aquilo que dá sentido e valor à vida humana, e, que, portanto, me obriga a reivindicar para o indivíduo os seus direitos em face da sociedade, à qual aliás ele tanto mais se adaptará e servirá, como unidade eficiente, quanto mais desenvolver e aperfeiçoar sua personalidade, em todos os sentidos".

Anísio Teixeira em Educação no Brasil (99, p.35), por outro lado, enfatiza a função social:

> "A educação, como função social, é uma decorrência da vida em comunidade e participa do nível e da qualidade da própria vida em comum. É por este modo que adquirimos a língua, a religião e os nossos hábitos fundamentais. É por este modo que somos brasileiros, que somos de nossa classe, que somos afinal o que somos. A família, a classe, a religião são instituições educativas, transmissoras dos traços fundamentais de nossa cultura, e a elas ainda se juntam a vida social em geral e os grupos de trabalho e de recreio".

Qualquer que seja a perspectiva sobre a qual se tenta compreendê-la, quaisquer que sejam as ideologias por trás dessas perspectivas, a instituição da educação ocupa em sociedades organizadas e em nações desenvolvidas uma posição central. E se em tais sociedades constitui uma questão sempre importante, transforma-se num problema candente nas nações e sociedades em formação. Nestas, os intelectuais preocupados, seja com a estabilidade das relações sociais, seja com a unidade e com o progresso do país, freqüentemente se detêm, por meio de uma reflexão problematizadora no tema da escola e do papel que esta deve desempenhar na formação dos indivíduos, dos grupos e das lideranças. Na história da sociedade brasileira manifesta-se essa preocupação, tanto em textos informativos, historiográficos, quanto em textos das diferentes ciências humanas e no próprio domínio da literatura de ficção.

A idéia básica que conduz todo este trabalho, é a de que podemos verificar, no plano da literatura, a presença desse tema e de sua problematização. Nos limites de uma dissertação, pretendemos observar de que modo os princípios, os objetivos e os valores da educação formal do século XIX são representados em três textos literários: **O Seminarista** de Bernardo Guimarães, "Conto de Escola" (**Várias Histórias**) de Machado de Assis e **O Ateneu** de Raul Pompéia.

Unem as três obras, além do motivo da escola, algumas características comuns: em primeiro lugar, foram escritas numa época em que a desorganização do sistema educacional se aliava a uma série de propostas de políticas de ensino. Em segundo lugar, porque elas deixam evidente a permanência de uma tradição pedagógica que havia começado na época da colonização. Em terceiro lugar, porque elas transfiguram ou parecem transfigurar experiências pessoais de seus autores. Bernardo Guimarães estudou em seminário, Raul Pompéia estudou num colégio (Colégio Abílio) que presumivelmente serviu de modelo para **O Ateneu** (1888) e Machado de Assis (se se acreditar nas informações de Lúcia Miguel Pereira[7]) passou por uma escola primária semelhante à descrita em seu conto.

Essas obras também importam como objeto de nosso estudo,

---

(7)Lúcia Miguel Pereira, **Machado de Assis:** estudo crítico e biográfico, São Paulo, Nacional, 1936, p.33.

porque referem ambientes distintos de educação formal: o seminário, que preservava uma estrutura colonial conservadora, a escola primária pública situada na Corte e que pode representar o tipo de instituição estabelecido pela política imperial e o internato privado que corresponde a formas de modernização educacional no Segundo Império.

Tratar do tema da educação nessas obras literárias implica, antes de tudo, assumir que na Literatura Brasileira há uma linha ininterrupta que o sustenta. Implica também dar ênfase ao caráter de representação da Literatura: representação de preocupações sociais dos autores, representação de modelos de escolas com suas normas, objetivos e funções e, indiretamente, representação de uma época em que a Literatura se concebia, também, como instrumento de formação dos homens. Dessas implicações é que deriva o método que iremos seguir nesta dissertação.

Numa primeira etapa, pretendemos esboçar um resumo histórico da educação no Brasil que servirá como uma espécie de quadro externo ou, se se quiser, de uma moldura em que se encaixarão os textos analisados. Nessa primeira etapa, deveremos fazer pequenas indicações de obras ou de autores em que se espelhariam alguns pontos dessa história. Nos capítulos seguintes, centralizaremos nossa atenção nos textos já referidos, procurando pôr em contraste o mundo representado nestes textos com as referências reais colhidas em livros e tratados da instituição escolar do ponto de vista psicológico, sociológico, pedagógico e histórico.

Embora alguns motivos sejam comuns às três obras, tentaremos desenvolvê-los mais naqueles textos onde cada um seja mais rele-

vante. Por exemplo, a punição aparece como tema em todos os textos, mas como adquire maior relevância em "Conto de Escola", será nele que as referências históricas adquirirão maior corpo. O mesmo se dará com a educação claustral e com a repressão da afetividade e que tem mais ênfase em **O Seminarista**. Evidentemente, os problemas de sociabilidade de um internato leigo serão mais desenvolvidos n'**O Ateneu**.

Por causa dessa nossa opção metodológica, questões mais técnicas e relativas à estruturação das narrativas e a procedimentos estilísticos, seja das correntes em que se inserem os autores, seja dos próprios autores, só comparecerão na medida em que ajudarem na compreensão dos aspectos ficcionalmente representados.

CAPÍTULO I

ESBOÇO HISTÓRICO

A história da educação do Brasil inicia-se com a chegada dos seis jesuítas, que acompanhavam o primeiro governador-geral Tomé de Sousa, em 1549. Apenas nove anos se haviam passado desde a confirmação da Companhia de Jesus pelo Papa Paulo III; e embora a fundação de colégios tenha assumido bastante importância, sua principal missão, pelo mandato real, era a conversão dos índios à fé católica. Sob a chefia do Padre Manuel da Nóbrega, o pequeno grupo de missionários jesuítas era composto por Padre Leonardo Nunes, Padre Antonio Pires, Padre Aspilcueta Navarro, Padre Diogo Jácome e Padre Vicente Rodrigues.

Na segunda leva, em 1550, vieram mais quatro missionários jesuítas, trazendo consigo sete meninos órfãos, recolhidos em Lisboa e já doutrinados pela educação cristã para, como agentes de ligação com os meninos índios do Brasil, ajudarem os missionários na obra da catequese.

Em julho de 1553 aportava à Bahia a terceira leva de missionários jesuítas, chefiados por Luiz da Grã: os padres Lourenço Braz e Ambrósio Pires, José de Anchieta, Gregório Serrão, Antonio Blasques e João Gonçalves.

A atividade missionária, política e educadora dos jesuítas, apresentava-se, acima de tudo, subordinada às exigências ecumênicas da Igreja e aos supremos interesses da religião.

Os jesuítas, logo ao desembarcarem, já assentavam seus acampamentos; fundavam os "colégios"; instalavam os seus quartéis, para a conquista e o domínio das almas; penetravam as aldeias indígenas e, ao longo da costa, multiplicavam os seus principais pontos de irradiação. Fixavam-se na Capitania de São Vicente, lugar ideal e seguro para as investidas ao sertão.

O sistema de educação dos jesuítas foi se ampliando à medida que avançava o domínio português em terras brasileiras. Esse movimento que se estendeu na direção do sul - impelido pelo Padre Manuel da Nóbrega (1549-59) e depois por Luiz da Grã (1559-69), seu sucessor, no cargo de provincial - inaugura-se na Bahia; lugar em que, enquanto se fundava a cidade de Salvador, quinze dias depois da chegada dos jesuítas, já funcionava uma "escola de ler e escrever". O mestre desta primeira escola foi Vicente Rodrigues (mais conhecido pelo apelido de Vicente Rijo), portanto, o primeiro mestre-escola do Brasil. Só em 1550, porém, foi fundado o primeiro colégio jesuíta no Brasil, na Bahia, sede do governo-geral; este colégio, aliás, não só foi modelo para os outros até a expulsão dos jesuítas em 1759, como também apresentou inovações inéditas, como a organização de uma Faculdade de Matemática, no século XVIII.

Em São Vicente, desde fins de 1549, Padre Leonardo Nunes fundou um seminário-escola (escola média): o Colégio de São Vicente, transferido em 1554 para São Paulo de Piratininga, restituído a São Vicente em 1561, e fixado definitivamente no Rio de Janeiro em 1567. Da Bahia a São Paulo, e passando pelo Espírito Santo, deu-se a expansão política da educação dos jesuítas. Sera-

fim Leite assim resumiu essa expansão:

> "Onde existia uma casa de Jesuítas logo se erguiam uma igreja e uma escola: pão de espírito completo!" (78, p.24).

Nóbrega, fundador da catequese colonial, esteve sempre à frente de todas as iniciativas relativas ao ensino e, ao falecer em 1570, a obra que inspirou e ajudou a construir já abrangia cinco escolas de instrução preliminar (ler, escrever e contar), estabelecidas na Bahia, no Espírito Santo e em São Paulo, e três grandes colégios, no Rio de Janeiro, em Pernambuco (Olinda) que, além de uma classe preliminar, apresentavam outra, de Latim e de Humanidades, e na Bahia, cujo colégio, no ano de 1576, apresentava "uma classe de instrução preliminar, duas classes de letras humanas, uma de Artes (Filosofia), outra de casos (teologia moral) para os de fora, e ainda outra de teologia para os de casa" (78, p.58).

A política educacional do Padre Manuel da Nóbrega, quando provincial da Companhia de Jesus no Brasil, consistia na construção de estabelecimentos para meninos indígenas e reinóis, organizados como confrarias dirigidas por leigos, com bens próprios, onde se ensinavam a doutrina cristã, os "bons costumes" e as primeiras letras. Era o começo dos "recolhimentos" de instrução e catequese, e os dizeres de Nóbrega[1] eram bem explícitos:

> "No plano dessas confrarias a direção espiritual e docente ficava a cargo dos missionários da Companhia; os bens móveis e imóveis e toda a administração temporal eram entregues a uma comissão de seculares, incumbidos de zelar e defender os interesses temporais da Confraria dos Meninos".

---

(1) *Apud* Luiz Alves de Mattos (82, p.50).

Os pequenos escolares que revelassem melhor aptidão no trato com as letras, aprendiam, também, o latim; e os demais, o ensino profissional, agrícola ou manufatureiro. Entretanto, com o tempo o projeto educacional de Nóbrega passou a não contar mais com a aprovação das autoridades da Companhia de Jesus na Metrópole, ficando sua obra de "recolhimentos" desautorizada. Os "recolhimentos" foram dissolvidos dando espaço aos colégios, de onde os currumins e o ensino profissional foram afastados.

Com a chegada do segundo governador D. Duarte da Costa em 1553, José de Anchieta - o quinto dos provinciais do Brasil e um dos vultos mais eminentes da Companhia de Jesus, desde sua fundação - desembarcou no Brasil. O apóstolo dos índios, desde sua chegada até a sua morte, desenvolveu um trabalho apostólico tão intenso e dedicado que se tornou a figura central do movimento de propagação da fé entre os gentios. Em 1555, Anchieta, mestre no colégio de Piratininga, tinha neste o ponto mais avançado na ofensiva da catequese e da colonização sobre o planalto: uma escola de meninos índios bem instruídos na leitura, escrita e bons costumes. Para esse trabalho de ensino, que não contava com livros e materiais, Anchieta compunha canções, escrevia pequenas peças de teatro, utilizava cânticos e danças, inventava autos, mistérios religiosos e diálogos em verso, que os pequeninos índios representavam nos pátios dos catecúmenos e cuja educação, segundo Fernando de Azevedo, "pôde trazer contribuições originais, inspiradas pela sua intuição da alma infantil, pela sua experiência pessoal e pelas suas observações sobre a mentalidade mística dos índios" (49, p.15). Foi o autor da primeira gramática

da língua dos indígenas, em que se tornou mestre para melhor os instruir e convertê-los à sua fé e conquistá-los às suas idéias religiosas e sociais.

Em toda a obra de catequese e colonização, os padres utilizavam tanto a influência dos meninos brancos, órfãos ou filhos de colonos, sobre os meninos índios, que ficavam em contato com aqueles nos mesmos colégios, quanto a ação dos curumins que, ensinados pelos padres, saíam pelas aldeias a ensinar os pais na própria língua dos índios.

Foi, portanto, com as "escolas de ler e escrever", fixas ou ambulantes, em peregrinação pelas aldeias e sertões, que se inaugurou, no Brasil ao mesmo tempo que na Europa, uma educação literária popular, de fundo religioso, organizada em conseqüência e sob os influxos das lutas da Reforma e da Contra-Reforma[2], para a divulgação da fé. E ainda foi por essas escolas elementares e pelas aulas de gramática, mantidas em todos os colégios, que o idioma português tornou-se a língua geral que os índios aprendiam dos colonos, dos padres e dos meninos, filhos de reinóis ou órfãos trazidos de Lisboa pelos jesuítas, cuja presença nos colégios contribuiu para atrair e estimular os indiozinhos a aceitarem a instrução. Como diz Luiz Alves de Mattos em Primórdios da

---

(2)Neste sentido, Alceu Amoroso Lima diz o seguinte: "Foi a Contra-Reforma que nos dois séculos iniciais da nossa formação, orientou o palco, a cátedra e a tribuna, isto é, os três grandes meios de divulgação intelectual num país em que a imprensa era proscrita e só iria ter entrada franca no início do século XIX. Toda a nossa literatura colonial está impregnada do espírito da Contra-Reforma, até meados do século XVIII, quando outras influências se fazem sentir" (79, p.44).

educação no Brasil, "os pequenos corumins indígenas aprendiam, em primeiro lugar, a falar português; isto sem o formalismo das aulas, mas pelo método espontâneo e direto do convívio com os mestres e órfãos portugueses; não seria o método direto puro, porquanto estes, mestres e órfãos portugueses, punham todo o empenho em aprender o tupi como chave para o seu futuro apostolado catequético. Seria, portanto, um método direto misto pelo qual se visava o mútuo proveito de alunos e mestres no domínio das duas línguas em apreço: o português e o tupi" (82, p.67).

Assim, a cultura indígena foi sendo lentamente substituída no que diz respeito não somente à língua, mas à espontaneidade e variedade de suas formas, por um outro tipo de cultura, de acordo com os ideais, concepção de vida e do mundo dos jesuítas. Mas essa obra realizada pelos jesuítas mediante vasto sistema educativo e que devia chegar ao ensino superior não se resumia apenas na conquista dos índios para uma nova civilização. Os jesuítas lançavam-se, nos colégios e nas igrejas, na tarefa de restaurar e manter na sua integridade a civilização ibérica, cuja unidade foi por várias vezes ameaçada pelas invasões dos franceses e dos holandeses, no momento em que passava por transformações profundas e tendia a dissolver-se, na Colônia, sob as influências indígenas e africanas.

Foram, pois, os jesuítas os guias intelectuais e sociais da Colônia, ao organizarem nela as primeiras instituições educacionais e culturais. Graças a eles, o clero passou a obter um novo espaço conquistado à ilimitada preponderância de que já gozava na Metrópole. Talvez sem eles teria sido difícil ao conquistador lu-

sitano resguardar a Colônia dos perigos que a assaltavam. Os jesuítas lutaram por assegurar a posse e a unidade de sua cultura e de sua civilização.

A obra empreendida pelos jesuítas impressiona não só pela extensão da área social em que se projetou, mas também pelas dificuldades que tiveram de vencer, no sentido de manter uma sociedade heterogênea, formada de brancos, negros, índios e mestiços, baseada num regime de escravidão, dividida em núcleos dispersos por grandes distâncias e separada por lutas e desavenças internas. Durante mais de dois séculos, até a expulsão dos padres jesuítas do reino português, em 1759 - e, consequentemente, do Brasil - pelo Marquês de Pombal, foram eles quase os únicos educadores da Colônia. Foram eles também, praticamente, os responsáveis pela literatura de informação, pela literatura didática (José de Anchieta) ou pelo gênero público dos sermões, que atingiu sua máxima expressão em Antônio Vieira.

Em 1750, quando D. José I subiu ao trono, a situação econômico-financeira da Colônia brasileira era de extrema gravidade, devido à decadência da produção agrícola, principalmente do açúcar. Uma tentativa da facção do monarca de obter a hegemonia e, a partir daí, enfrentar a crise econômica existente, foi a nomeação do Marquês de Pombal para ministro do rei.

A política pombalina consistiu num conjunto de medidas que visavam a criar condições para Portugal se libertar da situação de dependência em relação à Inglaterra. Para superar essa subordinação era necessário igualar-se ao dominador no poderio econômico.

Três foram os principais objetivos da nova política: o incentivo às manufaturas na metrópole, o incentivo à acumulação de capital público e privado e a substituição das ideologias dirigidas para uma sociedade feudal por outras, orientadas para uma sociedade capitalista. Mas esses três objetivos principais só poderiam ser colocados em prática a partir do momento que o poder do Estado aumentasse de modo que este pudesse limitar a influência que exerciam parte da nobreza, principalmente os que possuiam interesses nas colônias, e as instituições que a apoiavam e legitimavam.

A perseguição movida por Pombal aos jesuítas foi resultado da tentativa de fortalecer o poder do Estado, como condição para a consecução daqueles objetivos.

Os aldeamentos de índios na região amazônica, dirigidos pelos jesuítas, principalmente, e por outras ordens religiosas, eram contra o acúmulo de capital público e privado segundo relações capitalistas de produção.

Os jesuítas, durante os dois primeiros séculos da colonização, conseguiram tirar proveito da sua influência na Corte para opor resistência à escravização dos índios pelos colonos, inclusive catequizando-os na "língua geral", dificultando, assim, sua utilização como força de trabalho. Os padres dirigentes das aldeias dos índios trocavam alguns produtos manufaturados importados pelas "drogas do sertão", coletadas na floresta , tais como o cacau, salsaparrilha, cravo, etc. Esses produtos eram exportados e seu lucro era aplicado na manutenção dos empreendimentos da Companhia de Jesus no Brasil.

A partir do início do século XVIII, o surto econômico do Maranhão levou os colonos a obterem uma vitória importante, após fortes pressões sobre o rei: a "libertação" dos índios dos padres, ou seja, a escravização dos índios, se não de direito, pelo menos de fato (salário simbólico). Isto significava que os missionários foram obrigados, pelo rei, a ensinar português aos índios, para poder integrá-los no setor dominante da produção. Além disso, o comércio de "drogas do sertão" desenvolvido pelos padres, em nada contribuía para o tesouro real, pois os mesmos estavam dispensados do pagamento dos dízimos e dos direitos alfandegários.

Como uma tentativa de desviar o poder econômico dos padres, em especial dos jesuítas, foi criada, em 1755, a Companhia Geral do Grã-Pará e Maranhão que passou a monopolizar o comércio com as "drogas do sertão". Isto contribuiu para o enriquecimento dos grandes comerciantes da metrópole e dos cofres reais ao mesmo tempo em que os índios foram declarados "livres" e suas aldeias submetidas à administração governamental. Aos padres restou apenas o direito à pregação religiosa.

Convém observar que a perseguição de Pombal não caiu sobre as ordens religiosas que se submeteram à autoridade do rei. Basta lembrar que Pombal nomeou um bispo para presidir a Real Mesa Censória e indicou um cardeal para a reitoria da Universidade de Coimbra, reformada.

Segundo Cunha em **A universidade temporã**, "é possível que tenha havido certo conteúdo anticapitalista na pregação e no ensino dos jesuítas nos primeiros séculos da Companhia de Jesus, e isso

poderia explicar várias das razões da perseguição que lhe foi movida por Pombal" (61, p.46). O autor ainda diz que "a ordem nasceu no século XVI, quando a unidade institucional e doutrinária da Igreja Católica estava seriamente ameaçada pela Reforma Protestante cuja ética, no campo econômico" (61, p.46), voltava-se para o incentivo e legitimação da prática de acúmulo de capital, enquanto a ética defendida pela ortodoxia católica funcionava segundo as relações de produção vigentes na sociedade feudal, sociedade essa em plena decadência.

A ética econômica dos jesuítas era tratada nas disciplinas de teologia moral, ou "casos de consciência" dos cursos de teologia dos seus colégios. Discutiam-se, nesses cursos, questões relativas as práticas cotidianas (como, por exemplo, se é justo vender uma mercadoria a prazo por um preço maior do que à vista), o da moralidade da escravidão e outros.

Na época da expulsão, os jesuítas possuíam, só no Reino, 24 colégios, além de 17 casas de residência; e, na Colônia, 17 colégios (todos com cursos elementares) e seminários maiores, 25 residências e 36 missões, além de seminários menores e as escolas de "ler e escrever", existentes nos lugares onde houvesse uma casa da Companhia.

De todos esses colégios, os mais importantes e os que maior influência exerceram foram o de Todos os Santos, na Bahia, e o de São Sebastião, no Rio de Janeiro, os quais apresentavam, total-

mente montada, a organização do ensino jesuítico, com quatro graus de ensino, sucessivos e propedêuticos: o curso elementar, o curso de letras, o curso de artes, e o curso de teologia e ciências sagradas.

O curso elementar, de duração não definida, consistia no ensino do "ler, escrever e contar" e da doutrina religiosa católica. O curso de letras (denominado por eles de letras humanas), com duração de dois anos, destinava-se a formar o humanista e abrangia o ensino da gramática, da retórica e das humanidades. No curso de artes, também chamado de curso de ciências naturais ou curso de filosofia, com três anos de duração, ensinava-se lógica, física, matemática, ética e metafísica, tendo por objetivo a formação do filósofo. Portanto, formado o humanista e o filósofo particularmente, estava o aluno do jesuíta em condições de enfrentar o curso de teologia e ciências sagradas - caso seu destino fosse a carreira eclesiástica - ou de seguir os cursos profissionais da Universidade de Coimbra: cânones, direito e medicina.

Foi este o plano de estudos adotado no Brasil, depois da publicação da Ratio Studiorum[3] em 1599, pelos padres da Compa-

---

(3)"A pedagogia do Ratio Studiorum baseava-se na unidade de matéria, unidade de método e unidade de professor. Ou seja, a unidade de professor significava que cada turma deveria seguir seus estudos, do começo ao fim, com o mesmo mestre. Todos os professores deveriam se utilizar da mesma metodologia. E o assunto a ser estudado deveria contemplar poucos autores, principalmente aqueles ligados ao pensamento oficial da Igreja, como Tomás de Aquino. Além disso, o Ratio determinava uma disciplina rígida, o cultivo da atenção, da perseverança nos estudos - traços de caráter considerados essenciais para o cristão leigo e, mais ainda, para o futuro sacerdote. O princípio pedagógico fundamental era a emulação, tanto individual como coletiva, aliada a uma hierarquização do corpo discente baseada na obediência e na meritocracia" (68, p.20).

nhia, que, aliás, tinham preferência por educar os membros das famílias mais importantes e ministrar-lhes um ensino de tipo clássico, humanístico, literário, acadêmico e abstrato, que era o projeto pedagógico da época. Verifica-se, desta maneira, que os colégios jesuíticos foram o instrumento de formação da elite colonial.

Naqueles colégios, e em todos os demais que se estabeleceram desde o século XVI até a expulsão dos jesuítas, em 1759, os padres da Companhia de Jesus formaram os primeiros bacharéis e letrados do Brasil e prepararam, para o ensino superior, jovens que, tendo preferência pela carreira de Direito ou de Medicina, eram forçados a procurar universidades na Europa, particularmente a Universidade de Coimbra. Esta teve papel importante na formação de nossas elites culturais, uma vez que não havia perspectivas para a criação, no Brasil colonial, de cursos superiores destinados à preparação para as profissões liberais. Foi nela, de fato, que se formaram em Direito, Filosofia e Medicina, muitos dos homens graduados do Brasil, nos três primeiros séculos.

A administração portuguesa não dispensou à instrução pública da Colônia os cuidados e recursos mínimos indispensáveis. Impediu a criação de escolas superiores para qualquer especialidade e chegou mesmo em 1675 a negar equiparação do colégio da Bahia ao de Évora, para onde eram enviados os jovens a fim de completarem seus estudos. Neste sentido, Cunha diz que "embora os estudos do Colégio da Bahia (no que se refere ao curso de artes) fossem idênticos aos do colégio dirigido pelos jesuítas na cidade de Évora, em Portugal, o grau conferido por aquele não tinha o mesmo

'valor' deste último que, além de ser reconhecido pelo direito pontifício (como o da Bahia), o era, também, pelo direito civil, pelas leis do reino português. Deste modo, os graduados em artes por évora podiam ingressar diretamente nos cursos de medicina, direito, cânones e teologia da Universidade de Coimbra, conforme as leis civis. Para o curso de direito, a universidade requeria um ano de lógica, não todo o curso de artes. Mas, nem mesmo esse 'ano de lógica' cursado na Bahia era reconhecido. Os graduados em artes na Bahia eram obrigados a repetir o curso em Coimbra ou em évora, ou, ainda, a prestarem exames de 'equivalência'" (61, p.31). Finalmente, essa situação modificou-se em 1689, quando o Estado, através de uma carta régia, deu estatuto civil aos colégios jesuítas no Brasil. Os estudantes graduados em filosofia já não precisavam se submeter aos exames de "equivalência" e tampouco freqüentar cursos complementares, caso pretendessem ingressar nos cursos de direito, cânones, medicina e teologia na Universidade de Coimbra.

Além dos colégios estabelecidos nos séculos XVI e XVII, para a mocidade da Colônia, os jesuítas fundaram no século XVIII os seminários para o clero secular. Tais seminários se destinavam à formação de jovens recrutados na região. Vale observar que no século anterior os clérigos eram basicamente portugueses.

Os religiosos da Companhia puderam exercer na Colônia, um verdadeiro monopólio do ensino, a que não faltava o apoio oficial do governo da Metrópole, que os amparava, na sua missão, com doações de terras e aplicações de rendimentos reais à dotação de seus colégios. Para o governo de Portugal a educação não interes-

sava senão como um meio de submissão e de domínio político, que se podia alcançar com maior facilidade por meio da propagação da fé, e graças à autoridade da Igreja e aos "freios" da religião. Não é de se estranhar, portanto, que tenha cortado pela raiz instituições como a universidade e o primeiro estabelecimento gráfico do país, já que poderiam constituir instrumentos de libertação dos colonos, ameaçando a unidade de padrão cultural e representando um perigo para o despotismo lusitano.

Com a expulsão da Companhia de Jesus, o que sofreu o Brasil foi a desarticulação do sistema educacional escolar, que se prolongou até 1808 com a vinda de D. João VI. A organização escolar que se extinguiu não foi substituída por medidas bastante eficazes que lhe atenuassem os efeitos ou reduzissem a sua extensão.

Nesse período de desorganização o ensino foi assegurado por outras ordens religiosas - franciscanos, carmelitas e beneditinos - e por leigos.

Esta substituição, no entanto, foi precária. Como observa Cunha, "embora franciscanos, beneditinos e carmelitas mantivessem em seus conventos, mesmo antes da expulsão dos jesuítas, cursos de artes e teologia - ensino superior, portanto -, eles estavam voltados mais para a reprodução interna de seus quadros do que voltados para fora, característica distintiva dos colégios da Companhia de Jesus" (61, p.18). Cunha prossegue dizendo que "a expulsão dos jesuítas não correspondeu à hegemonia de alguma outra ordem religiosa que viesse a repetir-lhes as práticas, mas, sobretudo deu lugar a novos currículos, novos métodos de ensino, nova estrutura da educação escolar" (61, p.38).

As "escolas régias" e as "aulas régias", que só começaram a surgir, no Brasil, 13 anos após a expulsão dos jesuítas, em 1772, substituiram de maneira irregular o ensino de nível médio. A única vantagem das aulas régias foi a introdução de novas matérias, até então ignoradas: matemática, física, ciências naturais, línguas vivas, etc. Mas eram insignificantes em número, em qualidade e em resultados. Funcionavam mal, com professores leigos e inéptos, na sua maioria sem currículo regular; não só apresentavam uma "gritante" ignorância das matérias que ensinavam, mas uma ausência absoluta de senso pedagógico. Além disso, os professores régios estavam desestimulados pelos baixos salários oferecidos pelo Estado, mesmo após os recursos obtidos do subsídio literário[4].

A reforma pombalina, planejada para o Reino, golpeou profundamente, na Colônia, o ensino básico geral, fragmentando-o nas aulas isoladas de matérias, sem qualquer plano sistemático de estudos, e ainda cortando, na sua evolução pedagógica normal, o desenvolvimento do ensino para os planos superiores. O regime de aulas régias; a criação da Diretoria Geral de Estudos; o controle do conteúdo do ensino; o controle da atividade da formação dos professores; estavam longe de dar solução aos problemas estabelecidos pela expulsão dos padres da Companhia.

---

(4)O 'subsídio literário' foi um imposto cobrado sobre o consumo de carne e produção de aguardente. Foi criado em 10 de novembro de 1772, "especialmente para a manutenção do ensino primário médio e que, mandado cobrar no Brasil no ano seguinte, nunca chegou a colher para a educação, em Portugal e na Colônia, os recursos necessários" (49, p.50).

Os problemas permaneceram porque o regime de aulas régias, que incluia aulas de ler e escrever e as de humanidades, enfraquecia os esforços de organização. Esses esforços pareciam equivocados pois a Diretoria Geral de Estudos, órgão administrativo criado para orientar e fiscalizar o ensino através de comissários e diretores locais, estava direta e exclusivamente subordinada ao rei. Por outro lado, a Real Mesa Censória que absorvia a censura de livros até então a cargo do Santo Ofício, era o órgão controlador do conteúdo do ensino. Como os relatórios das atividades dos professores e do desempenho dos alunos se encaminhava à Diretoria Geral de Estudos ou seus delegados, se estabelecia um conflito de competência administrativa. Em resumo, havia uma política de extremada centralização, carente da estrutura necessária para desenvolvê-la.

Tudo tinha de vir de cima e de longe, do poder supremo do Reino, e esta foi uma das razões pelas quais a ação reconstrutora de Pombal praticamente não atingiu a vida escolar da Colônia. No entanto, outras medidas foram postas em execução por Pombal, como a criação da aula de comércio, do Colégio dos Nobres e a reforma da Universidade de Coimbra, "dando-lhe novos estatutos e abrindo, com a criação das Faculdades de Filosofia e de Matemática, novos horizontes à cultura nacional e ao estudo das ciências de observação" (49, p.54). Aliás, convém lembrar que a mais conhecida medida de reforma educacional de Pombal foi a reforma da Universidade de Coimbra, de 1770.

As reformas pombalinas atingiram o Brasil sobretudo por intermédio da Universidade de Coimbra, que continuou a ser o centro

criador e distributivo para o Reino e seus domínios, mas num espírito novo. Aliás, o maior benefício que o Brasil teve com as medidas reformistas do Marquês de Pombal foi de ordem indireta e exatamente por intermédio da Universidade de Coimbra que, com novos estatutos (1772), transformou-se num centro de estudos científicos e serviu à educação superior de importante elite de jovens brasileiros, treinando-os nos novos métodos de estudos e de investigação. Esse clima de crítica e de mudança do ensino universitário português encontra reflexo em dois intelectuais brasileiros: Manuel Inácio da Silva Alvarenga e Francisco de Melo Franco. O primeiro com **O Desertor das Letras**, e o segundo, com o **Reino da Estupidez**, pondo em prática o ideal da literatura como instrumento educativo, fazem as primeiras críticas em forma literária da Universidade. Aquela plêiade de rapazes brasileiros viria, em seguida, desempenhar papel de destaque nos movimentos políticos do Brasil, até levá-lo à independência. Formada na Europa, principalmente em Coimbra, aquela elite cultural em contato com as idéias liberais e democráticas que agitavam a atmosfera cultural nos centros europeus, regressava ao Brasil com disposição de lutar pela libertação e organização nacional. Não tinha, porém, condições de promover movimentos libertadores com apoio popular, tão distante que estava do povo e tão vinculada aos interesses das classes a que pertencia.

É certo, todavia, que nem a partida dos padres da Companhia, nem as reformas pombalinas conseguiram quebrar a unidade social e cultural dada pelos jesuítas. O tipo de ensino e de educação adotado por eles parecia satisfazer, e em muito, as exigências ele-

mentares da sociedade daquele tempo, de estrutura agrícola e escravocrata, em que o estudo era considerado um luxo para o grupo feudal e aristocrático ou, então, um meio de classificação social para os mestiços e para a burguesia mercantil das cidades.

A transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro em 1808, por força da invasão de Portugal por Napoleão, ocorreu junto com transformações econômicas, políticas e culturais importantes para a época. E graças a essas novas condições, determinou-se nova orientação em relação ao ensino.

Em 1810, surge a primeira biblioteca pública, criada por D. João VI e inicialmente construída pelos 60 mil volumes trazidos por ele. Instalada e franqueada ao público em 1814, no Hospital dos Terceiros do Carmo, é nessa biblioteca que teve as suas origens a Biblioteca Nacional.

As produções da literatura brasileira começaram a circular, publicadas na Imprensa Régia[5], e dentre os impressos, poesias líricas de Tomás Antonio Gonzaga, o poema de Basílio da Gama, as obras do Visconde de Cairu e o dicionário de Morais.

D. João VI, ao criar escolas, visava antes de tudo as formações especializadas e à preparação de um pessoal capaz de aten-

---

(5)A Imprensa Régia, foi criada por decreto de 13 de maio de 1808 e começou a funcionar em 1809. Antes da criação da Imprensa Régia, porém, existiu uma oficina tipográfica, aliás, a primeira que se instalou no Brasil, fundada em 1747, no Rio de Janeiro. Até o ano de 1821, a Imprensa Régia foi a única imprensa existente no Rio de Janeiro, e onde se imprimiu o primeiro jornal que se publicou no Brasil, a **Gazeta do Rio de Janeiro.** Desde a sua fundação até 1822 saíram de suas oficinas, várias publicações, entre elas, **Marília de Dirceu**, de Tomás Antônio Gonzaga, a primeira edição brasileira do **Uraguai**, de Basílio da Gama e o **Dicionário da língua portuguesa**, de Antônio Morais Silva.

der ao serviço público. Tornara-se urgente a formação dos profissionais exigidos pelas novas condições do país. Daí, a criação do ensino superior.

Para prover a defesa militar da Colônia e formar para isso oficiais e engenheiros, criou-se a Academia de Marinha em 1808 e, em 1810, a Academia Real Militar.

Eram necessários médicos e cirurgiões para a Corte, para o Exército e a Marinha: criaram-se então, em 1808, o curso de cirurgia no Hospital Militar da Bahia, e no Rio de Janeiro, os cursos de anatomia e de cirurgia aos quais se acrescentaram, em 1809, os de Medicina. Havia também a necessidade de homens instruídos e técnicos em economia, agricultura e indústria: instituíram-se na Bahia a cadeira de Economia em 1808, o curso de Agricultura em 1812, o de Química em 1817, e de desenho técnico em 1818; no Rio de Janeiro, o laboratório de Química em 1812, e o curso de Agricultura em 1814, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, criada em 1816 e transformada, em 1820, na Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil e, a partir de 1824, firmada com a denominação de Academia de Belas-Artes.

Portanto, a obra escolar de D. João VI, impelida pelo cuidado de utilidade prática e imediata, rompeu com o programa escolástico e literário do período colonial. Lançou as bases de um ensino técnico-profissional, que não foi seguido após o Ato Adicional (1834)[6], criou as primeiras escolas superiores do país e

---

(6)No Brasil o descontentamento contra o Imperador D.Pedro I era generalizado, "mais precisamente contra a forma de governo do Imperador; queriam os brasileiros mais descentralização, um pouco

incentivou a educação de primeiro grau. O ensino secundário, porém, não mereceu os mesmos cuidados.

Proclamada a Independência e fundado o Império em 1822, a vitória dos liberais sobre os conservadores e as idéias discutidas e as propostas apresentadas na Assembléia Constituinte de 1823 anunciavam uma nova orientação na política educacional, voltada para a educação popular, sob o impulso das idéias da Revolução Francesa.

A Constituição Imperial de 1823 determinava no seu artigo 179 a garantia de instrução primária gratuita para todos os cidadãos; no seu artigo 11, a criação de escolas para meninas, nas cidades e vilas mais populosas; e no seu artigo 1º, a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos. Nenhum destes dispositivos constitucionais foi cumprido; assim, na prática, muito pouco se fez pelo ensino popular.

No desejo de se buscar soluções para os problemas educacionais, adotou-se por muito tempo o método de Lancaster[7] nas escolas primárias brasileiras.

Insistia-se, aqui, em acreditar que, desta maneira fácil e econômica, um grave problema educacional estaria resolvido.

Mas, em 1834, o sistema educativo e cultural em formação desde D. João VI, foi atingido, no seu desenvolvimento, pelo Ato

---

mais de democracia, menos poder nas mãos do governo central, tendendo a pedir para o Brasil tipo de uma monarquia federativa e descentralizadora. Este foi o espírito e a letra do Ato Adicional, promulgado a 6 de agosto de 1834, cuja finalidade era completar e mudar a Constituição no sentido destes anelos e sentimentos dos brasileiros de então" (92, p.204).

---

(7)Segundo esse método, também chamado de ensino mútuo, cada grupo de alunos (decúria) era dirigido por um deles (decurião), mestre da turma, por ser mais inteligente e que, por sua vez, deve-

Adicional. Ao entregar às Províncias tanto o ensino primário quanto o secundário e fazendo depender do governo central tão só o ensino superior de todo o país, fragmenta-se a estrutura da educação nacional e, cessando as tentativas de criação de um sistema escolar, superior e primário, iniciadas com D. João VI.

As Províncias não estavam preparadas para o encargo, e havia insuficiência de recursos financeiros, técnicos e humanos para assumí-lo. Não é portanto de se estranhar que a organização escolar brasileira apresentasse, na primeira metade do século XIX, graves deficiências qualitativas e quantitativas.

As "escolas de primeiras letras", em número reduzido, enfrentavam problemas: dificuldade de se encontrar pessoal preparado para o magistério, completa falta de amparo profissional e péssimos salários pagos aos professores. A profissão se apresentava como algo sem interesse, não havendo motivação para um aprimoramento constante.

Visando à uma melhora no preparo do corpo docente, são criadas as primeiras escolas normais oficiais (de grau médio) no país, que, aliás, não foram adiante: em 1835, a de Niterói, no Rio de Janeiro; em 1836, a da Bahia; em 1845, a do Ceará. Em 1846, foi fundada a escola normal de São Paulo, fechada por duas vezes e só reafirmando-se no fim do Império, em 1880. Relacionado com essas escolas normais oficiais distribuídas por diferentes regiões do país, há um romance que ajuda a criar uma visão não

---

ria transmitir os conhecimentos adquiridos a seus colegas. Assim, um professor de uma classe de quarenta alunos de melhor aproveitamento, deveria assegurar o ensino de quarenta classes de quarenta alunos, por meio de alunos-mestres.

muito favorável sobre elas. é A normalista de Adolfo Caminha publicado em 1893. A não ser no capítulo V em que se representa o método de ensino e aprendizagem próprio de um dos professores da Escola Normal da época, o resto da narrativa toma a escola como motivo marginal para a estrutura do texto. A sociabilidade entre as normalistas constitui apenas uma ponte para se entender de modo mais completo as relações humanas e de classe da cidade de Fortaleza. Em todo caso, fica claro no texto a fragilidade da instituição e do sistema educativo geral. Nele se observa através da ficção aquilo que a história real deixou evidente: a educação teria de arrastar-se, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica e desagregada.

Na tentativa de imprimir alguma organicidade, são criados liceus provinciais que, na prática, consistiam em aulas avulsas reunidas em escolas de currículos seriados: em 1825[8] foi criado o Ateneu do Rio Grande do Norte; em 1836, os Liceus da Bahia e da Paraíba; em 1837, o Colégio Pedro II, na Corte; e os de Taubaté e Curitiba, em 1846, extintos por falta de alunos e professores.

O que houve de educação secundária se deveu mais à iniciativa particular e, fora deste domínio, assinala-se a fundação do Colégio Pedro II, destinado a servir de padrão de ensino. Em relação ao que na época existia no Brasil, o Colégio Pedro II era considerado excelente estabelecimento de ensino secundário em que os estudantes, terminado o curso de sete anos, recebiam o grau e

---

(8)Luís Antônio Cunha cita a data de 1835 (61, p.126).

as cartas de bacharel em letras. Na sua organização e orientação, o Colégio Pedro II estava longe de se equiparar a uma Faculdade de Letras; seu ensino fazia pequenas concessões aos estudos científicos e restringia-se ao estudo das letras e humanidades. Propiciava um ensino secundário com excessiva preponderância clássica, literária e teórica, tendo como meta a preparação das classes dirigentes. Administrado diretamente pelo poder central, o ensino que nele se ministrava tinha prestígio elevado, a tal ponto que seus ex-alunos podiam se matricular em qualquer curso superior do Império.

Outra importante instituição de ensino secundário no Império, foi o Colégio Caraça, fundado em 1820 pelos padres lazaristas, em Minas Gerais - colégio em moldes tradicionais, organizado segundo o modelo do ensino jesuítico de currículo seriado e propedêutico, notável pelo rigor disciplinar e pela exigência de aplicação aos estudos.

Em 1845, os jesuítas, recém-chegados de volta ao Brasil, fundam o Colégio de Nossa Senhora do Desterro (Santa Catarina), que adquiriu grande fama e teve curta duração, até 1853.

No ano de 1867, lançaram o Colégio e o Seminário de Pernambuco; em 1870, o Colégio de Nossa Senhora da Conceição, em São Leopoldo (Rio Grande do Sul), e em 1886, o Colégio Anchieta, de Nova Friburgo (Rio de Janeiro).

Igualmente prestigioso foi o Curso Preparatório da Academia Jurídica de São Paulo - organizado segundo o modelo do Colégio Pedro II -, que pode ser considerado de tipo secundário e com orientação já pré-ordenada para as Faculdades de Direito.

No que concerne à educação da mulher em São Paulo, o Colégio de Nossa Senhora do Patrocínio, de Itu, instalado por freiras francesas da Congregação das Irmãs de São José de Chambéry, em 1858, foi o grande marco da renovação escolar feminina. Usando programas e métodos dos colégios franceses da Congregação, não apenas educou moças da nobreza rural da época, mas também filhas de escravas e escravas adultas que tinham a seu dispor cursos de alfabetização.

Em 1866, instalou-se em Cajazeiras, na Paraíba, o Colégio Brandão, que deixou nome em todo o Nordeste. Também de 1867, o Colégio São Luís, de Itu, se destacou pela formação humanística dada aos seus alunos. Duas outras escolas secundárias de importância, no Segundo Império: o Ginásio Baiano e o Colégio Abílio (Rio de Janeiro), de Abílio César Borges, o criador do livro didático brasileiro. Este último educandário foi celebrizado por Raul Pompéia em O Ateneu.

Grandes contribuições ao progresso da instrução fundamental seriam dadas, ainda, pelo Colégio Stall e pelo Colégio Menezes Vieira (Rio de Janeiro), pelo Liceu Paraibano, pelo Ateneu Sergipano, pelo Ginásio Pernambucano, pelo Colégio de São João, pelo Colégio Progresso, estes últimos na Bahia. Deveria ser citada ainda a Sociedade Culto à Ciência, de Campinas (1874).

O ano de 1870 seria marcado pelo aparecimento da primeira escola protestante do Brasil: a Escola Americana, de São Paulo, e em que teve sua origem o Mackenzie College, pelos acréscimos sucessivos de outros cursos, como o secundário em 1886. Em 1881, viria o Colégio Piracicabano; em 1885, o Colégio Americano (Porto

Alegre); e em 1889, o Colégio Granbery, de Juiz de Fora. Fundadas sobretudo pelas igrejas Metodista e Presbiteriana, estas e muitas escolas filiadas às diversas correntes protestantes trouxeram novidade na evolução do ensino brasileiro, porque foram as introdutoras da coeducação dos sexos, estabelecendo classes mistas desde 1871, em todos os cursos do Mackenzie e em outros institutos. Tais escolas concorreram para renovar os processos didáticos sob a influência das técnicas pedagógicas americanas.

Depois de proclamada a Independência, surgiram outras instituições educacionais de nível superior: os cursos de Ciências Políticas e Sociais inaugurados em São Paulo, em 1827, e em Olinda, em 1828.

Os cursos de Direito difundiram-se rapidamente, predominando no ensino superior brasileiro, em número de estabelecimentos e de alunos, tornando-se, na maioria das vezes, obrigatórios para os filhos da classe dominante, que buscavam, na verdade, um título para reafirmar sua posição social e política.

Numa sociedade de economia baseada no latifúndio e no regime da escravidão não interessava a educação popular. Os estudantes que, no Brasil da época, vinham da elite da sociedade, do patriarcado rural ou da burguesia, que aspirava elevar-se na hierarquia social, afluíam às aulas dos ginásios, e destes passavam às escolas das profissões liberais, especialmente às duas Faculdades de Direito.

Importa observar que a escravatura acentuou, entre nós, a repulsa pelas atividades manuais e mecânicas, pois, segundo a opinião corrente da época, trabalhar era coisa de "escravos" e de

"povo miúdo". As atividades públicas, administrativas e políticas eram, portanto, as desejadas pela maioria das elites intelectuais, postas em grande realce pela vida da corte e pelo regime parlamentar[9]. O bacharel, produto típico do meio educacional brasileiro, cultivado por todo o Império nas duas faculdades de Direito, e de influência crescente nas elites políticas e culturais, marginalizou outros profissionais, em particular os engenheiros, que além de não conseguirem o seu prestígio político e social, raramente alcançavam postos importantes na alta administração pública. Muito pelo caráter mais "técnico" dessa escola, muito pelas poucas perspectivas que se abriam, nas condições econômicas e industriais da nação, ou ainda, talvez por não conferir a faculdade o título de doutor que expediam as faculdades de medicina, a verdade é que as preferências da mocidade e das famílias voltavam-se todas para as faculdades de Direito e de Medicina, mantendo-se as de engenharia com uma freqüência inferior de alunos.

Tanto a pesquisa científica desinteressada quanto a cultura técnica não estavam no primeiro plano das cogitações dos candidatos às escolas superiores. Para 9 institutos de pesquisa, criados entre 1890 e 1930, e dos quais 5 em São Paulo, criaram-se 33 escolas destinadas à preparação para as profissões liberais, em igual período, sendo 8 de medicina, 8 de engenharia e 17 de di-

---

(9)Luiz Agassiz e Elizabeth Cary Agassiz em seu livro **Viagem ao Brasil** fazem o seguinte comentário: "A importância exagerada que em toda parte do país se empresta aos empregos públicos é uma desgraça; relega para a sombra todas as demais ocupações e sobrecarrega o Estado com uma massa de empregados pagos que, sem maior utilidade, atravancam os serviços públicos e esgotam o Tesouro. Todo homem que aqui tenha recebido alguma instrução aspira por uma carreira política, como meio aristocrático e fácil de se ganhar a vida" (45, p.598).

reito. O confronto dos números revela o predomínio quase absoluto destas sobre as instituições em que é conferida a prioridade à livre pesquisa, nos domínios da ciência aplicada. Portanto, o desenvolvimento de uma cultura voltada quase totalmente para a retórica e a eloqüência, na qual as palavras contavam mais do que os fatos, e o descaso da classe dirigente para com os problemas econômicos nacionais, podem ser interpretadas como sendo frutos da influência das Faculdades de Direito na vida cultural e política do país.

Deste modo, o contraste entre a quase ausência de educação das camadas populares e o desenvolvimento de formação das camadas cultas do país ocasionou enorme desigualdade entre a cultura da classe dominada e a cultura da classe dominante, que se elevou sobre uma massa imensa de analfabetos. Em 1920, 75% da população de 15 anos e mais era constituída de analfabetos.

O ensino técnico, agrícola e industrial ficou no nível de tentativas e ensaios. O Liceu de Artes e Ofícios, de iniciativa privada, fundado em 1856, no Rio de Janeiro, por Bethencourt da Silva, não se desenvolveu. As duas escolas de comércio, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro e o curso comercial de Pernambuco, fundadas em 1864; as três escolas de agricultura, no Rio de Janeiro, Pará e Maranhão, criadas no ano de 1864, e os Institutos de Agricultura do Rio, Bahia, Pernambuco, Sergipe e Rio Grande do Norte, não prosperaram no país, por falta de recursos, de alunos e organização. No entanto, anos mais tarde, o interesse pelo ensino e pela pesquisa manifestou-se em outros setores: em 1892 é criado o Instituto Bacteriológico; em

1893[10] criam-se a Escola Politécnica, no Rio de Janeiro, e o Museu Paulista; em 1875, a Escola de Minas de Ouro Preto; o Instituto Agronômico estabelecido em Campinas pelo governo imperial em 1887, transfere-se em 1892 para o domínio do Estado; a Escola de Engenharia do Mackenzie College surge em 1896; fundam-se em 1899 o Instituto Butantã, e em 1901 a Escola Superior de Agricultura Luís de Queiroz, em Piracicaba, e no ano seguinte, em 1902, instalam-se as duas primeiras escolas de comércio - a do Mackenzie College e a que levou o nome de Álvares Penteado. As duas primeiras escolas técnico-profissionais, uma masculina e outra feminina, instaladas em São Paulo, datam de 1911, e a primeira Faculdade de Medicina de São Paulo é de 1913.

Se essas instituições, todavia, começaram a enriquecer o sistema cultural de São Paulo, onde sofreram incremento a agricultura, o comércio e a indústria, não se estenderam aos outros Estados, que se mantiveram mais ligados às tradições escolares do país. No próprio Estado de São Paulo, que apesar de um ensino mais rico e diferenciado, e em que novas escolas técnicas e institutos científicos se criaram para suprir as deficiências do ensino tradicional das velhas faculdades, muito pouco se fez para orientar os jovens que se destinavam às escolas superiores, para a instrução técnica, em especial agrícola, e para as escolas de comércio. As preferências da mocidade e das famílias voltavam-se

---

(10)Luiz Antônio Cunha cita o ano de 1874 como o da criação da Escola Politécnica (61, p.105).

ainda para as ocupações mais nobres, como as profissões de advogado e médico. E a aceitação crescente das mulheres nas escolas normais, sua contribuição no domínio do ensino primário e sua penetração, embora em porcentagem extremamente reduzida até 1930, nas escolas secundárias, não garantiu o acesso às escolas superiores, que ainda lhes permaneciam praticamente fechadas. Os cursos de preparatórios e ginásios, desligados das escolas primárias, continuavam, na sua finalidade utilitária, a preparar os candidatos homens às profissões liberais, ou seja, às escolas superiores.

Nas palavras de Azevedo, "as novas idéias, as teorias importadas , e as reformas mais audaciosas fundiam-se ou se dissolviam ao calor da família, que era a instituição social mais estável e conservadora da sociedade em formação, como das velhas escolas destinadas a fabricar profissionais, donde saíram as elites dominantes e em torno das quais gravitavam as aspirações da juventude e se agrupavam os núcleos de interesses das classes sociais mais elevadas" (49, p.144).

O descaso pelo ensino técnico, assim como pelo científico e o desprezo pelas atividades de base manual e mecânica, revelam a mentalidade dominante, literária e retórica tanto quanto escravocrata, que se mostrava indiferente aos esforços para orientar o ensino geral com fins mais práticos e utilitários.

Evidentemente, visando, o ensino superior, à formação profissional ou ao cultivo da retórica e do verbalismo, não poderia haver um ambiente favorável à pesquisa científica. As realizações mais importantes se deram no campo das ciências naturais em espe-

cial da Botânica e da Zoologia. Também tiveram papel relevante no desenvolvimento das ciências naturais, algumas instituições criadas por D. João VI: Museu Real, Jardim Botânico, escolas de Medicina. No campo da Física não se realizou nada em matéria de investigação científica e no campo da Matemática algumas figuras tiveram seus trabalhos divulgados internacionalmente, como por exemplo, o matemático Joaquim Gomes de Souza. É pela ação do Visconde do Rio Branco (1871-1876), engenheiro, professor de Mecânica e de Economia Política, que se verificaram algumas iniciativas de vulto em favor do desenvolvimento das ciências físicas e matemáticas, sem romper, entretanto, a continuidade da cadeia de tradições.

A situação do ensino brasileiro, no fim do Império, era calamitosa. Muitos políticos e educadores da época encontravam sua causa na falta de liberdade que os particulares sentiam para fundarem e manterem escolas. O pensamento da época (em termos de educação) dirigia-se pelo princípio de liberdade de ensino no qual se via o segredo da prosperidade dos EUA e dos países europeus. Por esta razão, a 19 de abril de 1879 foi decretada a reforma Leôncio de Carvalho[11], "o inovador de ensino mais audacioso e radical do período do Império" (49, p.106) que teve, como idéia central esse princípio, caracterizado por Maria Luísa Santos Ribeiro como possibilidade universal de exposição de idéias segundo

---

(11)Pelo decreto nº 6884, de 20 de abril de 1878, Leôncio de Carvalho, altera o Regulamento do Colégio Pedro II. A reforma de 1878 procurou, "antecipadamente, adequar os estudos realizados no Colégio de Pedro à futuras exigências do Decreto de 1879" (69, p.128).

o método adequado e de livre escolha (88, p.66). Se houvesse casos de abuso deveria haver uma repressão criminal, mas a liberdade de ensino foi admitida até com muitos abusos, mesmo tendo alguns parlamentares tentado pôr fim aos desmandos dos particulares.

Outras medidas necessárias para dar impulso à educação e modernizá-la, segundo ainda a reforma Leôncio de Carvalho, foram as seguintes: o exercício do magistério, incompatível com o de cargos públicos e administrativos; e a liberdade de freqüência, ou seja, dar opção para os alunos dos cursos secundário e superior estudarem como e com quem bem entendessem. A escola seria apenas severa nos exames. O curso seria organizado por matéria e não mais por anos, possibilitando ao aluno escolher as matérias que fosse cursar e o tempo para cumpri-las. As poucas conseqüências práticas dizem respeito à liberdade de credo religioso dos alunos e à abertura de colégios que aceitavam e tentavam aplicar outras tendências pedagógicas, como a positivista.

O aparecimento do ensino feminino em nível secundário, como resultado da iniciativa particular, data do final do século. A maioria da população feminina era analfabeta, dado o grau de subordinação da mulher no período tratado. Apenas uma pequena parte era tradicionalmente preparada na família pelos pais e preceptores, limitando-se, entretanto, às primeiras letras e ao aprendizado de boas maneiras e prendas do lar. E uma quantidade menor ainda recebia uma instrução secundária bem superficial.

Durante o Império muitos foram os que apresentaram projetos de reforma de ensino, mesmo com pouco conhecimento dos problemas

educacionais.

Entretanto, os pareceres de Rui Barbosa sobre a reforma do ensino secundário e superior apresentados em 1882, e sobre o ensino primário e normal, no ano seguinte, tiveram grande repercussão. Fizeram o país tomar consciência do seu enorme atraso em relação às nações mais adiantadas, especialmente a França, a Alemanha e os Estados Unidos. Além da criteriosa observação das deficiências do ensino no país, Rui fundamentou seus pareceres também no estudo da história das teorias e práticas educacionais daquelas nações e na teoria dos mais eminentes educadores da época. Apresentado com elegância e pureza de linguagem que lhe eram peculiares, tratou-se de um projeto de reforma global da educação brasileira que cobriu praticamente todos os aspectos da educação. Segundo os autores de **Educação brasileira e colégios de padres**, neste projeto de Rui Barbosa "estabelecia-se, por exemplo, a obrigatoriedade do curso secundário completo, para a matrícula no superior; introduzia-se o estudo da sociologia nas Faculdades de Direito (a exemplo do que fizera a reforma Leôncio de Carvalho); exigia-se freqüência obrigatória às aulas práticas; incluíam-se, nos currículos do próprio *Colégio Pedro II*, o ensino de artes aplicadas, 'para impulsionar a industrialização', e cursos de finanças, estenografia, comércio, 'agrimensura e direção de trabalhos agrícolas', de 'maquinistas', de 'relojoaria e instrumentos de precisão', 'curso industrial', etc" (53, p.45). Esse apanhado pode completar-se com o que lemos em **História geral da civilização brasileira**:

> "Rui Barbosa acreditava no poder incontrastável do espírito. Como os utopistas, erigia a educação em força motriz do desenvolvimento

> da sociedade, sonhando, ingenuamente, em primeiramente educar homens virtuosos, cujas mãos puras construiriam, em seguida, a sociedade nova" (70, p.380).

Certamente embalado pelas idéias progressistas sobre educação, Rui Barbosa propôs para o Brasil um projeto educacional que se considerou utópico diante da realidade nacional. Talvez, por isso, que não teve conseqüências práticas.

Às vésperas da República, na "Fala do Trono" de 3 de maio de 1889, solicitava o Imperador Pedro II a criação de um ministério destinado aos negócios da instrução pública, a fundação de escolas técnicas adaptadas às comunidades locais, a instituição de duas universidades (uma no sul, outra no norte do país), bem como de faculdades de ciências e letras em várias províncias, vinculadas ao sistema universitário, com ampliação e melhoria do ensino secundário.

Como observa Fernando de Azevedo, "as aspirações largas e ambiciosas, daquele projeto de 1882 e da última 'Fala do Trono' em 1889, não tinham para apoiá-las nem uma mentalidade nova nem uma realidade social, maleável e plástica, nem um surto econômico que favorecesse profundas transformações no sistema educativo. A cultura já era 'uma cultura brasileira' apesar de todos os empréstimos feitos à cultura do Ocidente, mas a mentalidade permanecia a mesma, literária e retórica, tão atraída para a erudição livresca quanto divorciada do espírito crítico e experimental: ainda preferíamos, com a gramática e o latim (e por muito tempo havíamos de preferir), os purês de batatas, dos convalescentes e dos velhos, ao regime de carne crua dos povos jovens e fortes" (49, p.110).

A adoção de um novo regime político, a República, não representou o fim de um sistema político elitista; todavia ocasionou, pelo menos em tese, uma maior participação popular nos processos políticos do país.

"A reorganização do Estado devido ao advento da República, assim como a urbanização do país", diz Ghiraldelli Jr. em **História da educação**, "foram fatores decisivos para a criação de novas necessidades para a população, o que possibilitou que a escolarização aparecesse como meta almejada pelas famílias que viam nas carreiras burocráticas e intelectuais um caminho mais promissor para seus filhos" (68, p.16).

O terreno educacional do país , no recém-inaugurado regime republicano, compunha-se de: uma rede escolar primária bastante precária, com um corpo docente predominantemente leigo e incapaz, uma escola secundária frequentada exclusivamente por filhos das classes abastadas, onde se ministrava um ensino literário e livresco, desvinculado das necessidades da nação, e um ensino superior desvirtuado nos seus objetivos. A deficiência não era apenas de ordem quantitativa, mas qualitativa.

Em todos os níveis da nossa organização escolar ministrava-se um ensino pobre de conteúdo completamente desligado da vida, sem qualquer preocupação filosófica ou científica. A influência do clero na educação, apesar da expulsão dos jesuítas, não foi esquecida; pelo contrário, a vida não só religiosa, mas moral, intelectual e até política, durante cerca de três séculos, se fez com a participação do clero. Grande parte do professorado na Primeira República (1889-1930), religioso ou leigo, tinha suas li-

nhas pedagógicas dirigidas pelos princípios gerais da Ratio Studiorum.

No período republicano projetou-se de fato, com seus caracteres, o tipo de mentalidade e de cultura que se modelou na fase colonial e em todo o Império. É também na fase republicana que a influência positivista tornou-se mais marcante, no que se refere à educação nacional. "Era a forma de tentar implantar e difundir tais idéias através da educação escolarizada", diz Maria Luísa S. Ribeiro, "já que politicamente, tal corrente de pensamento sofre um declínio de influência a partir de 1890" (94, p.71). Ainda, segundo Cunha em **A universidade temporã**, "o positivismo veio a se firmar como a ideologia dos médicos, dos engenheiros, dos oficiais do exército e dos professores secundários das disciplinas científicas. Eles passaram a ser ideólogos das frações progressistas das classes dominantes e das camadas médias urbanas, utilizando a doutrina positivista contra as doutrinas veiculadas pela Igreja Católica e, por extensão, contra o regime monárquico e a escravidão" (61, p.69).

Criado, por decreto de 19 de abril de 1890, o Ministério da Instrução, Correios e Telegráfos, que durou apenas até 1892, foi o novo órgão confiado a Benjamim Constant Botelho de Magalhães. Cuidou ele imediatamente de reestruturar toda a instrução pública, desde a primária e secundária no Distrito Federal, até a Instrução Superior, Artística e Técnica em todo o território do país. Organizou, também, o ensino primário, secundário, normal e criou o Pedagogium, centro de aperfeiçoamento do Magistério.

A reforma Benjamim Constant, fortemente influenciada por algumas idéias positivistas, foi posta em prática no ano de 1891, com os seguintes princípios orientadores: a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. A escola primária ficava organizada em duas categorias, isto é, de primeiro grau (para crianças de 7 a 13 anos) onde figuravam as ciências físicas e naturais, e de segundo grau (para crianças de 13 a 15 anos) que, além das ciências físicas e naturais, contava também, com aritmética, álgebra, geometria e trigonometria.

Uma das intenções da reforma era tornar os diversos níveis de ensino formadores e não apenas preparadores dos alunos, com vistas ao ensino superior. Foi criado, para esse fim, no ensino secundário, o "exame de madureza", destinado a verificar a cultura intelectual dos alunos no fim dos estudos. A escola secundária tinha a duração de 7 anos e a partir do 3º ano seria introduzido tempo para a revisão da matéria e, no 7º ano, a revisão seria efetuada na maior parte do horário.

A outra intenção era a de fundamentar esta formação nos estudos científicos, rompendo com a tradição do ensino literário e clássico, responsável pelo academismo dominante no ensino brasileiro. Para que a predominância literária fosse substituída pela científica, foi introduzida no ensino normal e secundário toda a série hierárquica das ciências abstratas, respeitando-se a ordenação positivista: matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral. No nível superior, reformou as Faculdades de Direito e de Medicina, a Escola Politécnica, do Rio de Janeiro, e a Escola Militar; a Academia de Belas-Artes, que tomou

o nome de Escola Nacional de Belas-Artes, o Conservatório de Música que passou a chamar-se Instituto Nacional de Música, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, denominado então Benjamim Constant, e o Instituto de Surdos-Mudos.

As reformas do ensino primário, normal e secundário, constituíam, na verdade, a prova evidente de que o Ministro da Instrução não respeitou o modelo pedagógico de Comte no que diz respeito à idade de introdução dos estudos científicos. Nada de fato mais contrário às idéias filosóficas e pedagógicas de Augusto Comte, do que incluir qualquer das ciências da classificação positivista no plano de estudos destinado aos meninos de menos de 14 anos. Isto levou os próprios positivistas a fazerem restrições à Reforma. Na realidade, o que ocorreu foi o acúmulo no currículo de todas as disciplinas consideradas "literárias" e mais todas as ciências da classificação de Comte, tornando enciclopédico o ensino nos cursos secundários, com o sacrifício dos estudos de línguas e literaturas antigas e modernas. Não se fazia ciência, tão pouco se aplicava o método científico. Tomava-se apenas conhecimento dos resultados da atividade científica.

O plano de Benjamim Constant não chegou a ser executado integralmente. O Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos deixava de existir a 26 de dezembro de 1892. Só ressurgiria em 1930, sob o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública.

Quase todas as reformas escolares, empreendidas entre 1890 e 1892, acusavam, em menor ou maior grau, a influência das idéias positivistas, mas foi na reorganização do Colégio Pedro II - ou Ginásio Nacional, segundo a denominação dada pelo novo regime -,

e da Escola Normal do Distrito Federal, que as idéias do filósofo francês deixaram marcas mais profundas.

A série de reformas pelas quais passou o ensino secundário no primeiro período republicano (1889-1930) revela absoluta ausência de espírito de continuidade, no estudo e nas soluções dos problemas fundamentais da organização escolar.

O "Código Epitácio Pessoa" (1901) tornou obrigatórios os exames seriados, mas não conseguiu abolir o sistema de preparatórios. Instituí-se, por esse Código, o regime de equiparação dos colégios particulares, ajustados ao padrão federal e fiscalizados pelo governo da República. Além disso, acentuou a parte literária ao incluir a lógica e retirar a biologia, a sociologia e a moral.

Nenhuma mudança radical se operou, por essa reforma, no ensino secundário; tão pouco sua estrutura se modificou. Entretanto, em abril de 1911, o Governo Federal promoveu nova legislação: a Lei Orgânica Rivadávia Correia que fez o ensino secundário regredir à situação do Império. Retomando a orientação positivista dominante no Rio Grande do Sul, instituiu o regime do ensino livre, proporcionando total liberdade de ensino (desoficialização) e de freqüência (presença facultativa) aos estabelecimentos escolares. Abolindo toda e qualquer ingerência do Estado no domínio da educação, estatuiu o exame vestibular, suprimiu os diplomas em favor de um certificado de assistência e aproveitamento. Com o objetivo de tornar o ensino secundário formador do cidadão e não meio de acesso do aluno ao nível superior, transferiu para as Faculdades os exames de admissão ao ensino superior. Finalmente, deixou a cargo exclusivo da ação das congregações.

Reagindo contra essa lei orgânica a reforma Carlos Maximiliano, de 18 de março de 1915, restaurou a situação anterior e reoficializou o ensino secundário com 5 anos de curso; todavia, manteve os exames de preparatórios em colégios particulares, realizados, agora, perante bancas examinadoras nomeadas pelo Conselho Superior do Ensino. O Colégio Pedro II também foi reformado e o acesso às escolas superiores foi regulamentado. Esta reforma trazia, também, a seguinte resolução:

> "O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade a Escola Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito" (94, p.89).

Tal fato ocorreu a 7 de setembro de 1920, quando foi criada a Universidade do Rio de Janeiro.

Por fim, aconteceu a reforma João Luís Alves, também conhecida como reforma Rocha Vaz, de 13 de janeiro de 1925, onde prevaleceu a seriação obrigatória e que procurou estabelecer uma legislação que permitisse ao Governo Federal uma ação conjunta com os Estados da Federação no sentido do atendimento do ensino primário.

Deve-se esclarecer que o analfabetismo estava se constituindo num problema para a sociedade brasileira que, desde a segunda metade do século XIX se desenvolvia em base urbano-comercial, necessitando assim das técnicas de leitura e escrita para a integração em tal contexto sócio-econômico. Campanhas foram organizadas e lideradas por políticos no sentido de proclamar a necessidade de propagação da escola primária, mas não apresentaram medidas radicais, devido ao aumento de analfabetos em números absolutos e à manutenção do percentual, o que levou a crer na insufi-

ciência de verbas. Esta possível carência provocou outro fato: a falta de registros sistemáticos das despesas do governo com relação à educação referente ao período anterior a 1930. Como afirma Maria Luisa S. Ribeiro, "a ausência deles indica um certo desinteresse, uma não - prioridade em relação à organização escolar com objetivo de atender à população em sua totalidade" (94, p.80). Em cada Estado, a legislação educacional brasileira evoluiu diferentemente; do mesmo modo a estrutura e o funcionamento das escolas, tomou características muito particulares em cada região.

Estamos, porém, entrando em aspectos da história da educação próprias do século XX, além dos limites que nos impusemos neste trabalho[12].

---

(12)Para a evolução das idéias pedagógicas na Primeira República e principalmente para a compreensão dos movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais neste período, ver de Jorge Nagle, **Educação e sociedade na primeira república** e de Paulo Ghiraldelli Júnior, **História da educação.**

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO CLAUSTRAL

Bernardo Joaquim da Silva Guimarães (1825-1884) deve a sua popularidade à reprodução de usos e costumes, paisagens e tradições da vida rural no século passado. O registro de aspectos característicos do viver sertanejo da época é a marca maior no regionalismo de Guimarães: quer o mutirão e a quatragem, quer quando anota crendices e hábitos ou quando escreve costumes dos seminários. Essa tradição da crítica considerar o Bernardo Guimarães como um costumista, paisagista, acabou obscurecendo outros aspectos talvez mais relevantes. Por exemplo, no caso de **O Seminarista** parece que a crítica preocupada com os usos e os costumes, se fixou no caso do celibato visto como um costume antinatural. Daí avaliar a obra como um texto de combate ao celibato do clero. Desse modo, **O Seminarista** (1872) é analisado como a história da luta interna de um candidato (Eugênio) à vida clerical entre uma paixão amorosa e o dever religioso. Como a história de um sacerdócio sem verdadeira vocação, este julgamento encontra apoio no próprio autor mineiro que diz:

> "Ah, celibato!.. terrível celibato!...ninguém espere afrontar impunemente as leis da natureza! tarde ou cedo elas têm seu complemento indeclinável, e vingam-se cruelmente dos que pretendem subtrair-se ao seu império fatal!..." (1, p.124).

Nessa mesma linha de análise, a ruptura de um compromisso religioso (quebra dos votos de castidade) se interpreta como ruptura das leis da natureza. Pois o caso se radicaria na biologia, sendo a luta íntima de Eugênio conseqüência da repressão de uma necessidade biológica que é a união sexual. Sendo assim, as leis da natureza constituiriam a causa direta de uma ação inevitável, junto com as influências sofridas pelo jovem seminarista dos elementos circundantes que moldam o seu caráter. Essa leitura, enviesadamente naturalista passa por cima de um componente essencial, que é a crítica romântica a um sistema de educação.

Dentro desse conjunto se lembra que o autor estudou no seminário de Campo Belo, além de ter vivido ao ar puro e nas montanhas, em contato com indivíduos sem preocupações filosóficas. Mais tarde, estudou na Faculdade de Direito de São Paulo e o que se sabe é que não foi bom aluno por não se adaptar aos programas quadriculados dos cursos acadêmicos. Como estudante, seus amigos mais próximos foram Aureliano Lessa e Álvares de Azevedo. Formado, foi juiz de direito em Catalão de Goiás, fez jornalismo e literatura no Rio e exerceu o cargo de professor de Retórica e Poética no Liceu Mineiro, em Ouro Preto.

Antes de passar o estudo do romance sob a perspectiva que nos interessa, recordemos o seu argumento: narrativa em ordem cronológica, trata do problema do celibato clerical, que impede a realização amorosa de Eugênio, a personagem principal - moço fino e de vontade franzina. Este se vê obrigado a ser padre por vontade dos pais, renunciando a um forte sentimento de amor que desde criança sentia por Margarida - moça decidida e corajosa. Na ida para um seminário, Eugênio ainda oscila entre o amor e a religio-

sidade e a certa altura do romance, quando resolve desistir do seminário, os pais fazem chegar até ele a falsa notícia do casamento de Margarida. Com tudo isso e conformado, Eugênio acaba ordenando-se padre. De volta à sua cidade, é chamado para confortar espiritualmente uma doente, que é a própria Margarida. Ao se encontrarem, ficam sabendo de toda a verdade e acabam por consumar o antigo amor. Margarida morre e não consegue casar-se com Eugênio, mas o arrebata ao altar para a encomendação do seu corpo, pouco antes dele rezar sua primeira missa. Eugênio enlouquece de dor sentimental e crise moral.

A imagem que o romancista oferece ao leitor da vida no seminário fundamenta-se em antagonismos: de um lado a educação informal, o aprendizado da vida no contato direto com a natureza e com a manifestação que brota espontaneamente do indivíduo; do outro lado a educação formal, num ambiente escuro e sufocante. Evidentemente esse esquema apanha apenas a polarização que caracteriza a vida no internato, deixando de lado algumas caracterizações secundárias.

Comecemos pela descrição do espaço físico do seminário. O que fica impresso de imediato na mente do leitor é que se trata de um edifício de sobrado com lúgubre e sombria fachada, em um recinto desligado do mundo exterior, estabelecido em local tranqüilo, afastado dos ruídos e das distrações da vida cotidiana. Enfim, um espaço adequado a personagens que convivem em relações de autoritarismo e repressão.

As primeiras imagens de que se vale Bernardo Guimarães para essa descrição são muito claras: "austera prisão" (1, p.22) e "vasto viveiro" (1, p.22). Elas se articulam com outras descri-

ções que nos introduzem na pequena sociedade formada por seminaristas e seus educadores; ao mesmo tempo com essa articulação reforça o contraste fundamental. A prisão vai se desdobrar na atmosfera de dominação e vigilância que percorre todo o livro. Por exemplo, no capítulo IV, o personagem central parece tomado pelo medo quando é mostrado com "um olhar rápido e furtivo" (1,p.25) sob os "olhares severos e vigilantes" (1, p.25) do regente.

A comparação com o viveiro parece atenuar a primeira imagem, mas se trata de uma comparação determinada pela idéia de confinamento obrigatório; os seminaristas são identificados como "anus pretos encerrados em um vasto viveiro" (1, p.22), ou como "melros pretos a quem se abriu a entrada do viveiro" (1, p.25). Mesmo quando se narra o passeio dos seminaristas pelo ambiente circundante, Bernardo Guimarães sugere a liberdade vigiada. Ao mesmo tempo a paisagem que circunda o edifício austero está ali para, com sua variedade, luminosidade, colorido e movimento, contrastar, dando-lhe relevo, com a prisão ou o viveiro. Essa relação opositiva entre o seminário e a natureza imediata adquire um desenho mais amplo quando o autor trata de Eugênio antes de seu internamento.

Antes de Eugênio ir para o seminário, sua vida era percorrer os campos e bosques da fazenda paterna. É bom frisar a preocupação do autor em mostrar a influência do campo sobre o espírito do moço. E isto se desenvolve nos espaços abertos, em meio da relva, das flores silvestres, das águas do ribeiro, dos animais; às luzes da manhã, às sombras da tarde ou na escuridão da noite.

Já no seminário, Eugênio não pode deixar de estranhar a vida monótona e ritmada, a severa reclusão. Em termos de vida, apren-

de-se muito mais, por exemplo, no mutirão de D.Umbelina, do que no colégio dos padres. O rapaz tem consciência da falta de vínculo entre a ação e a aprendizagem na vida extra-escolar e na ação e aprendizagem no seminário. Torna-se claro que ocorria um grande distanciamento entre a escola e a vida, pois o seminário não levava em conta os interesses vitais de Eugênio nem os problemas do meio em que se desenvolveu. Mesmo lendo com gosto o livro dos **Tristes** de Ovídio ou as **Éclogas** de Virgílio, as matérias estudadas no seminário eram desvinculadas da sua vivência de criança do campo. Através de processos tão crus de ensinar, os padres ministravam, além das práticas de devoção e piedosas leituras, o ensino das Matemáticas, de Filosofia, Latim e Teologia. Essas bases de leitura, apontadas no romance de Bernardo Guimarães, não se distanciam daquelas já descritas, fora da ficção, por Gilberto Fregre, muito tempo depois:

> "à proporção que o ensino dos jesuítas foi criando pelas cidades da colônia, elitezinhas ralas de letrados, uns latinistas untuosos, seráficos, de livro de missa, dos quais, entretanto, se desgarraram alguns temperamentos destabanados como o de Gregório de Matos - a leitura dos livros latinos tornou-se a única leitura nobre e digna: Virgílio, Tito Lívio, Horácio, Ovídio, e não apenas o livro de missa" (65, p.268).

Lembremo-nos, por outro lado que, em **O Seminarista**, encontramos, por trás da crítica aos métodos pedagógicos, idéias concordantes com as esposadas muito antes por Comênio em sua **Didática Magna**.

Comênio defendia a necessidade de se coordenar as matérias a ensinar, de modo que primeiro se ensinasse as que estivessem mais próximas da criança (e não exemplos extraídos dos grandes autores) e as ilustrassem com a vida prática de todos os dias.

Criticava, também, as escolas por ensinarem "um discurso antes de ensinar a conhecer as coisas sobre que deve versar o discurso, pois obrigam, durante anos, os alunos a aprender as regras da retórica, e, somente depois, não sei quando, os admitem ao estudo das ciências positivas (studia realia), da matemática, da física, etc" (60, p.211).

Para Bernardo Guimarães "a educação claustral é triste em si e em suas conseqüências: o regime monacal, que se observa nos seminários, é mais próprio para formar ursos do que homens sociais" (1, p.47). E continua o autor:

> "O rapaz que sai de um seminário depois de ter estado ali alguns anos, faz na sociedade a figura de um idiota. Desazado, tolhido e desconfiado, por mais inteligente e instruído que seja, não sabe dizer duas palavras com acerto e discrição, e muito menos com graça e afabilidade. E se acaso o moço é tímido e acanhado por natureza, acontece muitas vezes ficar perdido para sempre" (1, p.47).

Eugênio é tímido e está perdido no seminário; pertence a outro ambiente, membro de outra espécie, como o pássaro noitibó. Une-se a esta idéia uma outra, que é a imagem da separação do mundo veiculada por Guimarães: o seminário descrito como uma prisão, uma gaiola, um viveiro, com um bando de pássaros encerrados, propicia um clima de terror e medo de tal ordem, que o florescimento de uma certa espontaneidade só ocorria fora da escola ou na hora do recreio quando os seminaristas despenhavam-se "fora das portas como uma nuvem de melros pretos a quem se abriu a entrada do viveiro (1, p.25)", tagarelando, assobiando ou cantando.

Eugênio está na adolescência, e é no correr desse período difícil e no ambiente do seminário, que começam as grandes aprendizagens que permitem a adaptação, para não dizer submissão, à futura vida de padre. Mas o seminário produz desadaptações com-

prometedoras de desenvolvimento da personalidade e do sentimento de felicidade. Além disto, produz submissão e adestramento, ignora o indivíduo como tal, não permite o diálogo e a cooperação. Reina o autoritarismo, e as necessidades de vigilância predominam sobre as de educação; o diálogo aberto é abafado pela aprendizagem da obediência cega. O aluno deve organizar-se em torno de certas formas de conduta que têm, aos olhares vigilantes e severos dos padres, grande valor: como devotamento, piedade e submissão.

Apesar de estimado pelos padres, a inquietação desses educadores estava nos perigos em que, com ou sem razão, acreditavam estar Eugênio envolvido, e das novas dificuldades que encontrava para desempenhar suas tarefas: ler e reler páginas e páginas da lição na tentativa de memorizar algumas palavras, o compêndio de Antônio Pereira, as definições e classificações gramaticais e as séries de morfemas, número-pessoais e modo-temporais próprias da língua latina. Isso implica tocar em uma questão: o da memorização, um instrumento pedagógico extremamente utilizado. Se uma atividade apresentada ao aluno está ligada a certas regras rígidas de solução, se não há uma certa explicação por parte do professor, o que ocorre é uma imposição. Esse mesmo aluno, na impossibilidade de se mover livremente num sistema de idéias, é levado a memorizar.

Em sua Didáctica Magna, Comênio escreveu:

> "Erram, portanto aqueles professores que querem realizar a formação da juventude que lhes foi confiada, ditando muitas coisas e mandando-as aprender de cor, antes de as terem explicado devidamente" (60, p.218).

Em resumo, Comênio nos ensina que a boa memorização deve ser precedida de explicações e de um processo de assimilação. Talvez seja neste sentido que esse instrumento pedagógico vem assim avaliado por Hans Aebli:

> "Quanto mais uma matéria é desprovida de sentido, mais dificilmente é memorizada e mais rapidamente é esquecida" (44, p.16).

No romance de Bernardo Guimarães, Eugênio se caracteriza como um garoto dotado de boa memória e de inteligência fácil, mas no seminário grava com lentidão as lições na memória. Deve haver, portanto, outros fatores intervenientes. Seriam a imagem de Margarida e a saudade do lar que o perturbavam incessantemente? Seria a acentuada distância entre as matérias lecionadas no seminário e sua vivência de mundo?

A começar pelo significado do nome Eugênio - em grego, "bem nascido", que se entende como "de estirpe ilustre" - o autor não deixa de citar as belas qualidades do rapaz: inteligente, boa memória, cordato, obediente, dócil, índole calma e pacata, submisso. Com estas características em que prevalecem uma tendência ao conformismo e a submissão, Eugênio parece talhado para a vida claustral. Notando-as, os padres não deixam de empregar meios para atraí-lo ao seio da Congregação, e desde o início de sua reclusão usam habilmente os meios convenientes: exortações e leituras adequadas a esse fim. Ou seja, o que importa é a educação do homem, num universo que só será assepticamente pedagógico, alheio ao seu passado e a seus sentimentos.

Bernardo Guimarães chama atenção para isto, escrevendo:

> "Como os jesuítas, porém com mais escrúpulo e menos violência, [os padres do seminário] procuravam dirigir a educação moral e intelectual dos meninos, de modo a inspirar-lhes o gosto pela vida ascéti-

ca dos claustros e a resolvê-los a tomar a loba e o barrete de congregados" (1, p.29).

Ainda adiante, desenvolvendo esta idéia, o autor lembra que "não ficaram totalmente sem frutos os seus esforços, e viram-se muitos moços de famílias distintas alistarem-se nas fileiras dos filhos de S. Vicente" (1, p.29). Essa intromissão autoral nos remete para um processo seletivo colonial com pleno sucesso no Brasil.

Diz Caio Prado Júnior que "o que ocorreu na Europa medieval se repetiria na colonização do Brasil: a batina se tornaria o refúgio da inteligência e da cultura; e isto porque é sobretudo em tal base que se faria a seleção para o clero" (93, p.279).

Diga-se de passagem que, os internatos do século XVII foram uma das causas do êxito dos jesuítas. Detenhamo-nos um momento na descrição não ficcional desses internatos, que tinham como finalidade específica proporcionar aos jovens uma vida metódica e rotineira em seu interior, longe dos perigos e problemas da época e da idade.

O papel do internato estava marcado por dois traços essenciais: separação do mundo e vigilância constante do aluno. Os internos eram constantemente vigiados, tanto para que não mantivessem contato com o mundo exterior, considerado perigoso e temido como fonte de tentações, quanto para que não se deixassem dominar por seus desejos e instintos naturais.

A clausura impunha a dura prescrição de viver no desprendimento, no sacrifício e na humildade. Um eficiente sistema competitivo entre os alunos mantinha a exigência e o esforço; havia divisão das classes em grupos rivais, ("Grécia e Tróia", "Roma e Cartago"); hierarquicamente organizados. Provas diversas eram

lançadas para levar esses grupos a disputas. A cada elemento de um grupo correspondia um outro, de igual força: os êmulos. Estes eram adversários oficiais e deviam acusar as faltas e inexatidões de seu correspondente. Desta forma, para suscitar o amor ao trabalho escolar, apelava-se para a emulação entre indivíduos e grupos. Competições múltiplas, recompensas, graus, dignidades atribuídas aos alunos e outros meios inventados e renovados sempre pelo professor, eram segundo René Hubert "empregados para desenvolver o sentimento individual e coletivo da emulação e, mediante a emulação, o do esforço pessoal associado ao espírito de grupo" (75, p.51).

Outro pensador do século XIX, Maurice Debesse defendia a emulação, por considerá-la atitude social natural na idade do escolar (entre 6 e 13 ou 14 anos), e "auxílio precioso quando se trata de estimular o trabalho escolar" (62, p.64). Entretanto fazia algumas restrições ao seu uso:

> **"É claro que cumpre empregá-la com discrição, não abusar do espírito de competição, que pode degenerar em invejas e em rivalidades odiosas. Mas proscrevê-la absolutamente é virar as costas aos dados da psicologia" (62, p.64).**

Os métodos de ensino apoiavam-se no contato direto e sem interrupção entre educador e aluno. O papel do mestre nos internatos era o de assegurar a ordem, o cumprimento das regras e formas, organizar o conhecimento - adaptando-o à idade e as forças dos alunos - selecionar e estruturar os temas de estudo que deveriam ser ensinados, resolver os problemas que fossem aparecendo, enfim, dar direção à vida dos alunos pelo caminho previamente traçado. O mestre era modelo e guia; portanto, deveria ser imitado e obedecido. Como escreve Aebli, "aprender significaria,

então, para a criança, 'tirar uma cópia' da explicação dada pelo mestre" (44, p.14). A vigilância do aluno era constante e integral, e o mestre se esforçava por penetrar-lhe o caráter para melhor influir-lhe na inteligência, procurando garantir a transformação dos desejos do educando.

Esses dois autores nos mostram como no século XIX a educação e os instrumentos pedagógicos eram concebidos. Suas observações confirmam o pensamento de Durkheim sobre a subordinação no século XIX dos indivíduos a um sistema que lhes é superior:

> "Cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível" (63, p.36).

Nas sociedades patriarcais, nas quais se enquadra aquela descrita em O seminarista, a criança era mantida à grande distância do adulto. Até os cinco ou seis anos era adorada como um "anjo", mas dos seis ou sete anos aos dez, passava a ser considerada um "demônio". Nessa segunda faixa de idade era apenas tolerada. Era-lhe exigido que não se aproximasse dos adultos; não levantasse a voz na presença deles; desaparecesse da sala quando estivessem conversando; brincasse sem fazer barulho. Em suma, era tratada como criatura estranha (anjo ou demônio), a ponto de se usar o castigo para preservar a distância quando a criança tentava diminuí-la. A criança era castigada pelo pai, pela mãe, pelo padrastro, pela madrastra, pelo avô, pela avó, pelo tio-padre, pelo padrinho, pela madrinha, pela tia solteirona, pelo padre-mestre, pelo professor de gramática; e essa pedagogia onde entrava boa dose de sadismo teve seu prolongamento nos colégios de padre e nas aulas dos mestres-régios mesmo com a decadência do patriarca-

lismo.

Em O Seminarista, a ótica interna dos padres, com relação ao sistema educativo, é concordante com a ótica dos pais; demonstra o esforço de ambos no sentido de levar o jovem Eugênio a enfrentar os rigores e escrúpulos da vida claustral. Basta recordar que o pai de Eugênio, reenviando-o para o seminário depois das férias, escreve aos padres pedindo-lhes encarecidamente que procurassem dirigir a consciência do filho a fim de banir-lhe do espírito certa paixão que ia desviando-o de sua natural vocação e louvável propósito de ordenar-se.

Desde o princípio do romance, Eugênio é "meigo e plácido e em sua fisionomia como em todo o seu ser transluziam indícios de uma índole pacata, doce e branda" (i, p.9). Esses traços externos, a inclinação religiosa e o gosto pelos rituais eclesiásticos, são interpretados pelos adultos como vontade de ser padre. Numa sociedade em que o adulto impõe a sua vontade, a conseqüência é óbvia: Eugênio interioriza a mesma interpretação. Na verdade, a imitação do rito consiste para o personagem numa atividade lúdica, mas os pais entendem, por esse comportamento, dever destiná-lo ao estado clerical. Impõem ao rapaz a vocação sacerdotal, pois ter um filho padre na família era, além de preservar a tradição, um meio de ascender socialmente. Como enfatizam os livros de sociologia, a carreira de padre era vista no século XIX como um ganha-pão seguro e uma brilhante marca de prestígio.

Essa vocação por vontade alheia fica mais clara quando nos damos conta de que a falta de colégios leigos favorecia a existência de um grande número de rapazes que se tornavam padres sem vocação. O que importa salientar aqui é que os filhos do senhor

de terras tomavam três direções que, não raro, depois de algum tempo, voltavam para a mesma casa familiar que era apanágio do primogênito. Este, o morgado, era o herdeiro das terras, seguia o destino do pai e reproduzia os costumes avoengos. O segundo filho ia estudar na Europa: velho orgulho para as famílias abastadas. Em Coimbra bacharelava-se e seguia a carreira letrada. Pedro Calmon observa que "a universidade era um ideal comum: a magistratura, o canonicato, honravam por seus privilégios, elevavam o homem a um nível egrégio, davam-lhe principalmente, na colônia, uma eminente situação, a par dos cargos de governo" (56, p.84). O terceiro filho estava destinado à Igreja, pois não era nada neste mundo quem não tinha um filho religioso. As famílias numerosas não ficavam sem o seu frade: seu conselheiro e confidente, e o amparo de que dispunha a matriarca para administrar os negócios da casa. Completa Pedro Calmon:

> "A vocação viria depois, com o hábito, o cercilho e o voto. O importante era penetrar os umbrais do convento, para aí ficar" (56, p.86).

Eugênio, vítima da vontade dos pais submete-se as imposições alheias até o momento em que, descoberta a mentira paterna em relação ao falso casamento de Margarida, entrega-se à mulher amada. Em O Seminarista, mais do que tudo, importa a pressão social que conduz o protagonista ao seminário, privando-o do amor de Margarida. Bernardo Guimarães alude a esta pressão com as seguintes palavras:

> "Naquelas épocas de crença viva e piedade religiosa, ter um filho padre era um prazer, uma glória, de que muito se ufanavam os pais e as mães de família, e mesmo hoje, principalmente entre os nossos morigerados e religiosos fazendeiros, não falta quem pense que não pode haver carreira mais bonita, mais santa, nem mais honrosa" (1, p.21).

Estamos diante da concretização de uma idéia vigente no século XIX: a educação do homem requeria um meio escolar tão alheio quanto possível ao século, a suas idéias e a suas paixões. Desta idéia fundamental resultaram as características dos programas adotados e dos métodos postos em prática pelos jesuítas, dos quais uma das grandes preocupações era a educação das boas maneiras, da boa aparência e da linguagem.

O latim era a língua utilizada no desenvolvimento das aulas e até mesmo no recreio, quando então os alunos eram obrigados a se comunicar através dele; ou seja, por assim dizer, "vivia-se" em latim.

O registro de Comênio sobre o ensino do latim parece exemplar. No século XVII, ao traçar o esboço de um plano orgânico dos estudos, Comênio distinguiu quatro tipos de escolas: infância, puerícia, adolescência e juventude, sendo que para a puerícia (dos seis aos doze anos), propôs a "Escola de língua nacional". Reagia desta maneira contra o costume de se começar a aprendizagem da leitura e da escrita pelo latim. Perguntava-se ele como era possível ensinar uma língua estrangeira a quem ainda nem dominava a sua língua nacional! E respondia que o ensino da língua materna, por ser mais conhecida, deveria ser ministrado primeiro que o da língua latina. Por tudo isso, e seguindo esta linha de pensamento, Gilberto Freyre escreveu que "nada mais amolecedor da inteligência que o ensino exclusivo do latim ou qualquer língua morta. Foi o ensino que se desenvolveu entre nós sob a influência dos colégios de padre" (65, p.268).

A forma de organização interna do seminário no arraial de Congonhas do Campo está articulada ao perigo da idade. Portanto, a divisão dos seminaristas, com suas batinas e barretes negros, ocorre segundo a faixa etária: grandes, médios, submédios e meninos. Eugênio, ao ingressar no seminário, pertence ao grupo dos submédios, estudando e dormindo em um vasto salão aberto. Quando entrou nos dezenove anos, já não dorme no salão dos meninos:

> "Pertencia à turma dos grandes, e dos que propriamente se chamam 'seminaristas' ou candidatos ao sacerdócio. Como tal, tinha portanto o seu cubículo ou cela particular" (1, p.87).

O regime de vigilância descrito em O seminarista compreende regentes (ou vigilantes) que passeiam todo o tempo seus severos e vigilantes olhos sobre os alunos como se fossem espiões. Ao menor deslize, o regente entra em ação, tentando descobrir a falta cometida e relatando-a ao padre-mestre diretor - o grande vigilante - tirando, assim, a privacidade dos alunos. E isto se comprova quando o regente dos submédios, que era também o professor de latim de Eugênio, vasculha os papéis do estudante, quando este e seus companheiros saem para o recreio.

Não é demais insistir sobre o papel que a puberdade exerce sobre Eugênio: uma fase do crescimento quando o jovem passa por uma série de transformações orgânicas que repercutem em sua vida mental. A puberdade, sem dúvida, aumenta o caráter de conflito do período. O "despertar" do instinto sexual vem chocar-se com um conjunto de hábitos, de regras sociais e morais que o freiam ou o canalizam.

A afeição, por exemplo, cede lugar a um sentimento mais exigente e mais seletivo, a amizade, e esta, por sua vez, pode vir a

ser prelúdio do amor. Esta é a situação de Margarida e Eugênio.

Sabe-se que a necessidade de amar alimenta não apenas as amizades apaixonadas do adolescente, mas também os namoricos de colégio, de rua, de portão. No caso de Eugênio, essa necessidade alimenta o "primeiro amor", em que a ternura férvida e profunda sobrepuja o desejo de posse, pois, até os dois primeiros anos de seminário, nunca lhe havia passado pelo espírito a idéia de casamento[1]. Isto se torna mais verdadeiro ainda quando Bernardo Guimarães, enunciando o discurso de Eugênio escreve:

> "Sabia que tinha de ser padre, sabia igualmente que o padre não pode casar-se, e muito menos amar uma mulher qualquer" (1, p.37).

Mas é bem verdade que, para Eugênio, o antagonismo entre o amor humano e o amor divino é confuso, a ponto de não compreender a incompatibilidade que os homens tentam estabelecer entre um e outro, já que para ele a mulher foi criada por Deus para amar e ser amada.

No ambiente opressivo e artificial do internato, os acontecimentos do dia-a-dia, especialmente, os que fogem dele, tornam-se motivo para sonhos, fantasias, devaneios e pesadelos.

Eugênio sonha acordado com Margarida, muitas vezes divaga, e essa desadaptação ao real se acompanha de fuga na ficção lírica - os versinhos amorosos dirigidos à menina - e no recolhimento. Vários trechos de O seminarista confirmam isto:

> "Nas orações, na igreja, no recreio, nas horas de estudo e de repouso, Eugênio encontrava sempre mil motivos que lhe avivavam na idéia a imagem de Margarida" (1, p.25).

---

(1)Para um estudo da Psicologia do Desenvolvimento, ver Clara Regina Rappaport et al., Psicologia do Desenvolvimento, São Paulo, EPU, 1981, 4v.

Também as tediosas lições de gramática latina, tão difíceis de aprender, passam a ter outro sentido, a partir do momento que o rapaz entra para a terceira classe de latim e começa a ler os primeiros versos de Virgílio: "sentiu-se tomado de um vivo gosto pela poesia" (1, p.30), e a tal ponto que resolve ensaiar alguns versos para a rapariga Margarida. E se os poemas lidos por ele apresentassem painéis da vida campesina, era o que bastava para fazê-lo lembrar de Margarida e da fazenda paterna. Por meio dessa articulação com a experiência pessoal dá-se o aprendizado. É fácil de entender: quando o interesse de Eugênio correspondeu a uma sua necessidade o ensino tornou-se eficaz e estimulante. No entanto, a tarefa educacional era desempenhada como imposição, sem qualquer consideração para com a mentalidade do educando, cujo interesse era relegado a um plano inferior.

O episódio dos versos chama a atenção para um fato de que nem mesmo Eugênio havia se dado conta: da descoberta do amor. Eugênio experimenta um terno sentimento por Margarida, mas não tem consciência de sua natureza. Ele só chega a tomar consciência de que o sentimento por Margarida, que lhe parecia tão inocente e sem conseqüência, é amor, no incidente ocorrido após dois anos de seminário: um severo interrogatório por parte do padre diretor, depois da descoberta dos versos amorosos dirigidos a ela.

O próprio Bernardo Guimarães comenta que ao invés do padre diretor tentar banir do coração de Eugênio uma paixão mundana, um crime hediondo, interrogando-o com rigor e aplicando-lhe severos conselhos e exprobações, deveria ter dado ampla liberdade de expansão aos sentimentos do garoto, e assim, quem sabe, teria facilitado a ele a vitória sobre si mesmo. O comentário autoral aju-

da-nos a perceber o processo de formação do indivíduo no seminário e encaminha-nos no entendimento dos castigos.

Do ponto de vista pedagógico, o castigo tem como finalidade a correção moral de quem não sabe comportar-se conforme as normas de moralidade ou de convivência social. O castigo apresenta assim como um meio de educação.

Na **Didática Magna**, Comênio já defendia a utilização da disciplina e do castigo como meios de barrar os maus costumes e estimular o progresso do aluno. Portanto, seja com repreensões e castigos, com palavras e com vergastadas, a disciplina deveria ser severa e a escola deveria estar atenta e vigilante, da parte dos professores e da parte dos alunos. Comênio estava convencido da importância da disciplina a ponto de deixar assinalado: "uma escola sem disciplina é um moinho sem água" (60, p.401). Salientava que a disciplina deveria ser aplicada sem paixão, sem ira e sem ódio, com tal candura e tal sinceridade, que o aluno perceberia que a pena disciplinar lhe era imposta para seu próprio bem e que não era senão uma conseqüência do afeto paterno que lhe dedicavam aqueles que o dirigiam, seus mestres. Mas, no que se refere aos estudos e às letras, a disciplina severa não era recomendada. No entanto, deveria aplicar-se uma disciplina mais severa e mais rígida àqueles que exorbitasem no domínio dos costumes, como a impiedade, a blasfémia e outras faltas.

Por um momento, examinemos o que representa a disciplina no ambiente escolar. De imediato, podemos afirmar que o melhor meio para mantê-la é ocupar e interessar o aluno em projetos ou tarefas de êxito possível. Se o aluno puder resolver, sozinho, uma atividade mediante uma pesquisa pessoal, seu interesse, certamen-

te, será maior do que se receber a solução pronta. Não se pode negar que o aluno que participa numa atividade que o entusiasma disciplina-se automaticamente. Os padres do seminário acreditam que, convertendo os internos em indivíduos "artificialmente" silenciosos e imóveis, estão disciplinando. A disciplina não é efeito de certas medidas disciplinares, mas sim, resultado de uma boa educação.

Em se tratando dos castigos corporais, Comênio dizia que "os açoites e as pancadas não têm nenhuma força para inspirar, nos espíritos, o amor das letras, mas, ao contrário, têm muita força para gerar, na alma, o tédio e a aversão contra elas" (60, p.402). No seminário onde estuda Eugênio, os padres acreditam no castigo como formação, e embora o castigo físico não apareça, o castigo indutivo está sempre presente. Este começa na vigilância, passa por repreensões, sermões, rezas, vigílias e macerações, até chegar nos jejuns e penitências. O castigo de Eugênio já começa na intimação do seu regente para comparecer no quarto do padre-mestre diretor; "este chamado era terrível" (1, p.33). E daí prossegue, até a imposição de jejuns e penitências, que quase o levam à morte. Eugênio luta contra as próprias fraquezas, procura elevar-se aos próprios olhos, mas seu amor por Margarida prevalece soberano.

Enfim, o castigo não diminui a quantidade de erros, ou seja, o amor que Eugênio sente por Margarida, senão que os retém inibidos até que se apresente a ocasião mais propícia para manifestar-se. Após jejuns e penitências, Eugênio ouviu conselhos do padre diretor que, entre outras coisas santas e salutares, disse-lhe que decerto o demônio havia tomado a figura de Margarida para

perturbar-lhe o espírito, afastá-lo de sua verdadeira vocação e levá-lo para o caminho da condenação eterna. Lembra-lhe o padre diretor a relação entre a mulher e a serpente, encarnação do demônio. Eugênio, estarrecido ao ouvir essa referência bíblica recorda-se do que havia ocorrido com Margarida quando criança e das palavras que sua mãe, senhora Antunes proferiu na ocasião a respeito da serpente que tentou Eva no Paraíso. Supersticiosa que era, a senhora Antunes viu na aventura da cobra enleando-se no corpo de Margarida um sinistro prenúncio, que ela mesma não sabia explicar; apenas comentou com D. Umbelina, mãe da garota, que aquele era um bicho que Deus excomungou e que foi exatamente o animal que tentou Eva. Resposta de Umbelina:

> "- Ora, comadre, também a minha Eva ainda está muito pequenina para poder ser tentada pela serpente" (1, p.15).

Parece-nos, portanto, que tudo isto aponta para a seguinte constatação: a de que a própria mãe, daquela menina de olhos grandes e cheios de "vivacidade", ao tentar explicar o ocorrido, como que admitiu a comparação de sua filha Margarida com a figura de Eva.

No final do capítulo XVI, o autor volta de novo a essa comparação: Margarida é expulsa das terras do capitão Francisco Antunes, "daquele éden saudoso da sua infância" (1, p.86), tal qual Eva expulsa do paraíso. Mais adiante, duas circunstâncias contribuíram para o triunfo das palavras persuasivas do padre diretor e para o reforço da imagem de Margarida como Eva: o sermão do padre missionário Jerônimo e o sonho de Eugênio. Nos dois casos, a figura de Eva se faz presente trazendo à memória de Eugênio a aventura da infância de Margarida. "Já para ele não havia dúvida: aquele acontecimento era um aviso do céu; aquela serpente fatídi-

ca era o demônio; e Margarida, nova Eva por ele seduzida, lhe oferecia o pomo fatal, e o levava ao caminho do exílio e da perdição eterna" (1, p.96).

Finalmente, no capítulo XIX, conclui-se o que vinha se arquitetando por todo o livro, desde o segundo capítulo; a analogia entre o episódio do **Gênesis** e aquele incidente da infância de Margarida. Eugênio transforma analogia em identificação:

> "Oh, Margarida! Margarida! que fizeste!...ah!...tu eras mesmo a serpente; teus lábios destilavam veneno de morte..." (1, p.99).

Com estas palavras de Eugênio, praticamente fica selada a vitória da educação claustral no que concerne ao mundo dos afetos.

Para compreender melhor a posição de Bernardo Guimarães em relação à pedagogia claustral da época, convém recordar como no século XIX era organizada essa instituição para a formação dos clérigos. Tomarei como base para isso, a descrição dos seminários de Olinda e do Caraça, respectivamente, tentando verificar em seguida, em qual dos dois se encaixaria melhor o seminário descrito por Bernardo Guimarães.

O Seminário de Pernambuco fundado na cidade de Olinda em 22 de fevereiro de 1800 pelo bispo Azeredo Coutinho foi a grande renovação educacional que se processou no Reino por iniciativa do ministro de D.José, e com a colaboração de parentes do bispo. Brasileiro, nascido na cidade de Campos, no Estado do Rio de Janeiro, em 1742, partiu para Portugal, em 1775, a fim de cursar a Faculdade de Direito Canônico da Universidade de Coimbra, reformada havia pouco pelo Marquês de Pombal, tendo prosseguido, já sacerdote, nos estudos filosóficos e científicos.

Azeredo Coutinho pode ser considerado não só um dos principais produtos da Universidade de Coimbra reformada, como, também, um dos grandes admiradores e continuadores da reforma pombalina. Exerceu no Brasil, dentro das novas idéias, uma ação pedagógica e cultural direta com a criação do Seminário de Olinda, onde fortemente se manifestaram o novo espírito e métodos implantados pela referida reforma. Em 1798, elaborou em Lisboa os Estatutos do Seminário Episcopal Nossa Senhora da Graça de Olinda[2]; e nomeado bispo de Pernambuco, partiu para o Brasil, onde fundou o famoso seminário, instalado no prédio do antigo colégio dos padres jesuítas, doado em 1796, com a igreja e as alfaias, à catedral de Pernambuco[3].

Tipo de colégio que rompeu com a tradição jesuítica do ensino colonial, tanto na sua orientação como nos seus métodos, em pouco tempo o Seminário de Olinda já era considerado o melhor estabelecimento de instrução secundária do país.

---

(2) Simultaneamente ao Seminário de Olinda, Azeredo Coutinho redigiu os estatutos do Recolhimento de Nossa Senhora da Glória, fundado no Recife com o mesmo espírito, destinado à educação de moças.

---

(3) Quando tornou à sua pátria, em 1798, Azeredo Coutinho já tinha grande reputação de saber e de prudência granjeada pelas suas obras publicadas em Lisboa, que entre outras, está a **Memória sobre o preço do açúcar**, que lhe valeu o convite para fazer parte da Academia Real de Ciências, e o seu **Ensaio econômico sobre o comércio de Portugal e suas colônias**. Nestes ensaios, analisava a realidade econômica conforme as concepções vigentes da época. Escrevia que a exploração econômica é uma das várias atividades sociais necessárias e dotadas de dignidade, dignidade esta, reconhecida e reforçada por ele que usava a exploração econômica como objetivo de estudo acadêmico, dotado de legitimidade na Universidade de Coimbra e na Academia de Ciências de Lisboa. "Azeredo Coutinho usou as idéias liberais, no campo econômico, para legitimar propostas de conciliação entre os interesses das classes dominantes da Colônia e o Estado português, através da redução de taxas e tarifas que incidiam sobre a produção e o comércio" (61, p.60).

As novas tendências pedagógicas podiam ser sentidas não só no ambiente onde se criou, com métodos mais suaves e mais humanos que o dos padres da Companhia e que o dos padres régios. Havia maior respeito à personalidade do menino. Transformaram-se as relações entre adultos e crianças, entre mestres e discípulos, e principalmente, no plano de estudos. Este abrangia, além das matérias do currículo tradicional - gramática, latim, retórica, poética, filosofia (agora, segundo novos pontos de vista) e a teologia - o ensino de francês, grego, história, cronologia, geometria, física, história natural e desenho ministradas aos que queriam fazer o curso de humanidades e aos que se destinavam à vida sacerdotal.

Os estudos do seminário começavam pelo curso de Gramática, oferecido durante três anos. No primeiro aprendia-se a gramática da língua portuguesa, e depois, secundariamente a da língua latina. No segundo ano, os alunos traduziam textos de Sulpício Severo, Cícero e César; e no terceiro, textos de Salústio, Terêncio, Tito Lívio, além de poetas latinos.

Acabado o curso de Gramática, os meninos enfrentavam um ano de Retórica em latim e em português. Para os que seguiriam a carreira eclesiástica, esta disciplina representava formação profissional da maior importância

Após o curso de Retórica, os estudantes passavam dois anos no de Filosofia, sendo que primeiramente aprendiam a Lógica, a Metafísica, a Ética e parte da Física Experimental. Com os estudos de Ciências Naturais, se pretendia que os futuros padres aprendessem conhecimentos úteis à agricultura e à mineração, atividades essas que Azeredo Coutinho conhecia muito bem, haja vis-

ta estudos econômicos desenvolvidos por ele: **Discurso sobre o estado atual das minas do Brasil** e **Memória sobre o preço do açúcar.** O curso de Geometria, dado em um ano abrangia a geometria elementar, a aritmética, a trigonometria plana e a álgebra elementar. Por fim, o plano de estudos se completava com o curso de Teologia. Compreendia a História Eclesiástica, a Teologia Especulativa e a Teologia Prática. Exigia-se para o ingresso nesse curso a idade mínima de 18 anos.

Luiz Antônio Cunha em **A universidade temporã** escreve que "é possível perceber, nos **Estatutos**, que a meta principal era justamente a formação de sacerdotes. Todos os cursos do Seminário levavam ao curso de Teologia e funcionavam como instrumento de seleção para o ingresso nele e na vida sacerdotal. Mas, além dos óbvios e imediatos objetivos religiosos, o criador do seminário atribuía aos sacerdotes neles formados funções novas, como o de pesquisador e difusor de conhecimentos e técnicas" (61, p.64). Nos **Estatutos** de Azeredo Coutinho, o conhecimento não devia ser retirado dos livros, tampouco de pessoas consideradas sábias, mas da natureza. Azeredo Coutinho se preocupava profundamente com o estudo de teologia, por considerar parcela importante da educação geral do cidadão e não apenas dos eclesiásticos.

Por tudo isso, Gilberto Fregre escreve que "o Seminário de Olinda começou a ensinar as ciências úteis, que tornassem o rapaz mais apto a corresponder às necessidades do meio brasileiro, cuja transição do patriarcalismo agrário para um tipo de vida mais urbana e mais industrial, exigia orientadores técnicos bem instruídos e não apenas mecânicos e artífices negros e mulatos, que aqui continuassem de oitiva a tradição peninsular dos artistas mouros

ou a africana, dos seus avós negros" (65, p.105).

O seminário estava destinado a crianças pobres ou órfãos da Diocese de Pernambuco, ou a filhos de pais pobres, que não tivessem possibilidade de sustentá-los nos estudos. Deveriam ter no mínimo 12 anos de idade e nascidos de legítimo matrimônio, sabendo ler e escrever suficientemente, e que não se apresentassem doentes ou contaminados de mal contagioso. Segundo os Estatutos, crianças ricas ou pobres, eram todas internas, moravam em quartos iguais, usavam as mesmas roupas e não eram tratadas com diferenças no refeitório. O Seminário não oferecia curso de primeiras letras, embora houvesse um professor apto para isso, cuja função, na verdade, era o de completar o ensino insuficiente que algum garoto tivesse recebido anteriormente. Além disso, dava aulas em casa de crianças que não freqüentavam o seminário.

Os alunos eram examinados todo final de ano, perante bancas de professores, defendendo oralmente teses sorteadas 24 horas antes.

Para todos os cursos, o ano letivo começava dia 3 de fevereiro e finalizava no dia 7 de dezembro, sendo os domingos e quintas-feiras, feriados. Os estudantes freqüentavam as aulas de manhã e à tarde, geralmente das 8 às 11 e das 14 às 17 horas. As atividades dos alunos eram bastante controladas e restritas às normas estatuárias, cuja rotina incluía um culto de 15 minutos, na capela, ao iniciar o dia e terminava com a reza do terço.

O Colégio do Caraça, que tomou o nome à Serra do Caraça, em Minas Gerais, foi fundado em 1820 pelos padres portugueses da Congregação da Missão de São Vicente de Paulo. Antes, porém, da chegada dos padres lazaristas ao Brasil, a chamado de D. João VI,

Irmão Lourenço (1714-1819), que segundo lendas, chegou ao Brasil fugindo da perseguição do Marquês de Pombal, já havia fundado a Casa de Nossa Senhora Mãe dos Homens nas montanhas do Caraça. No mesmo ano da morte de Irmão Lourenço, em 1819, embarcavam em Portugal os padres da Congregação da Missão. Apenas chegados ao Brasil, foram legalmente empossados nas terras e na herança do Irmão Lourenço, que falecera sem terminar integralmente a obra. No seu testamento de 1806, esse frade especificava que a doação feita se destinava ao estabelecimento de um Hospício de Missionários; todavia, caso sua vontade não pudesse ser cumprida, sugeria que servisse para um seminário onde os jovens aprendessem as primeiras letras, artes, ciências e línguas.

O Colégio do Caraça tem um lugar marcado na história da educação de Minas Gerais. Até recentemente, gozou de prestígio além das fronteiras do estado, por causa do rigorismo disciplinar, do tradicionalismo de sua grade curricular e também pela crueldade dos padres.

O estabelecimento ministrava um ensino humanístico, de cunho monacal, responsável pela formação de grande parte da elite mineira do tempo do Império e da Primeira República. Como transparece no texto de Mariza Guerra de Andrade, "essa educação decorativa classificava os que a haviam recebido e simbolizava, antes de tudo, a marca de uma distinção social evidente. Um de seus fins era a formação do homem educado, do bacharel dotado de uma cultura humanística clássica e, em resumo, do futuro dirigente" (46, p.132). Portanto, se os ex-alunos caracenses ocuparam cargos e funções proeminentes na vida pública, isso se deveu essencialmente à formação que lhes proporcionou o Colégio.

O seu curso de humanidades compunha-se de uma grade curricular extensa, e a formação e instrução era centrada no mestre, memorativa e enciclopédica. O primeiro ou um dos primeiros currículos de que se tem notícias era assim formado: Escola, Música, Francês, Geografia, Poesia Portuguesa e Latina, Retórica, Matemática, Filosofia e Física. Mais tarde, houve incorporação de outras cadeiras ou supressão de disciplinas. A educação se processava, basicamente, pelo trabalho individual do aluno: cópias, repetições e recitações a partir das disciplinas de línguas, retórica, gramática e literatura. O máximo dessa formação geral e enciclopédica ficava a cargo do discurso, que adestrava o estudante para o aprendizado e prática do exercício retórico em uma sociedade constituída de analfabetos e escravos.

Referir-se ao Colégio do Caraça é traçar o perfil de um colégio modelo para a época, prestigiado pelos imperadores da Nação e pelas famílias abastadas, que confiavam a ele a educação de seus filhos. A educação que fornecia tinha custos elevados; o número de bolsistas era baixo se comparado aos alunos matriculados; possuía um corpo discente numeroso se comparado aos demais estabelecimentos de ensino mineiros; enfim, esses dados sobre a vida do estabelecimento reforçam a idéia de que a clientela caracense encontrava-se entre os segmentos sociais privilegiados.

O Caraça abrigou, além do Colégio, o Seminário Maior de Mariana entre 1854 e 1882, e uma Escola Apostólica destinada à formação do clero lazarista. Aliás, os lazaristas, em oposição ao movimento de secularização, imprimiram à direção do Colégio a noção de reforma dos costumes e de isolamento e abstração do mundo. No projeto pedagógico do Caraça a idéia básica era isolar a

criança ou o jovem do mundo, ainda que para isso fosse necessário a aplicação de castigos corporais e o regime da vigilância. Somente submetido a essa espécie de confinamento que foi o internato, é que o jovem poderia ser entregue sadio, educado e honrado à sociedade.

"Caraça" tornou-se nos primeiros tempos do Império, um nome que causava medo nos meninos, que eram arrebatados aos engenhos, às casas de sítio, aos sobrados da cidade e reduzidos a internos, num lugar no meio das montanhas, dentro de salas úmidas e, sobretudo, com mestres exigentes e carrascos, que empunhavam palmatórias de sucupira e varas de marmelo.

Mariza Guerra de Andrade referindo-se a disciplina austera desse colégio, escreve que "contava com a adesão das famílias desejosas de educarem os filhos num clima de devotamento e prevenção moral, que o internato, especialmente o religioso, poderia garantir" (46, p.130).

A vida escolar caracense se desenrolava num espaço fechado, de reclusão, de silêncio, de recolhimento meditativo (orações) e reflexivo (estudo), com regras severas e inflexíveis. Todas as atitudes e posturas dos alunos estavam sob controle e vigilância por meio de códigos disciplinares hierarquizados, do superior do Colégio ao estudante escolhido para fiscalizar o cumprimento das normas. A desconfiança em relação aos jovens originava-se da necessidade pedagógica sentida pelos lazaristas de protegê-los das influências nocivas externas e se estendia à própria vida comunitária dos colegiais. É com esse perfil que o Colégio do Caraça é lembrado até hoje, um estabelecimento com a mais esmerada educação durante todo o tempo de sua existência mais do que secular.

O seminário de **O Seminarista** não pode ser comparado ao Seminário de Olinda, principalmente porque seu criador, padre Azeredo Coutinho rompeu com os restos da tradição jesuítica de ensino colonial. As idéias do bispo sobre as relações dos adultos com as crianças eram bastante adiantadas para a época; e em vez de só retórica, religião, latim e gramática, o Seminário passou a ensinar as ciências úteis. O seminário descrito por Bernardo Guimarães se aproxima, sim, do Colégio do Caraça em vários aspectos.

A começar pela caracterização do edifício de sobrado, localizado no meio de montanhas e colinas bastantemente acidentadas, cobertas de verde por todos os lados. O seminário da ficção nos lembra o da realidade. O local é tranqüilo e afastado das possíveis tentações provenientes do mundo exterior. A mesma idéia o move: isolar a criança do mundo, sob o regime de vigilância e castigos. As atitudes e posturas dos internos estavam sob vigilância de regentes através de regras disciplinares.

No seminário de **O seminarista** a vida escolar se desenvolvia em um ambiente fechado, de severa reclusão, de rigoroso silêncio, à força de muitas orações e estudo. Juntem-se a essa vida de grande esforço intelectual, jejuns, penitências e mortificações. O ensino humanístico, de cunho monacal, formador de muitos moços de segmentos sociais privilegiados também se refere em **O seminarista**. A educação era a mesma no espírito e no método de romper a individualidade da criança, visando a adultos passivos com profundo sentimento de respeito e submissão como acaba acontecendo com Eugênio. Finalmente o romance deixa claro que a opressão da pedagogia exercida sobre o menino, tinha os pais como aliados dos mestres.

Tanto para o Caraça quanto para o seminário de O seminarista valeriam estas observações de Gilberto Fregre:

> "Os meninos formados nesses seminários e nesses colégios foram um elemento sobre o qual em vez de se acentuarem os traços, as tendências, por um lado criadoras, mas por outro, dissolventes, de uma formação excessivamente patriarcal, à sombra de pais heróicos, de indivíduos em extremo poderosos, senhores de casas-grandes quase independentes do resto do mundo, se desenvolveram, ao contrário, o espírito de conformidade, certo gosto de disciplina, de ordem e de universalidade que os padres, e principalmente os jesuítas, souberam como ninguém comunicar aos seus alunos brasileiros" (65, p.99).

O romance de Bernardo Guimarães está entremeado de intromissões autorais. Em algumas delas o autor expõe suas reflexões sobre a educação claustral. Nessas reflexões está em germe uma visão pedagógica que pode ser confrontada com algumas vigentes no século XIX. Vamos recorrer a quatro delas para tentar uma aproximação ou um contraste: as de Alain, Château, Durkheim e Snyders.

Alain pretendia que o aluno se confrontasse com a majestade dos teoremas e com a poesia mais alta, com Homero e Tales, com os tesouros dos poetas, dos políticos, dos moralistas e dos pensadores; Château considerava também a educação como o contato com os mestres da civilização universal; Durkheim defendia que educar era colocar o aluno frente às grandes idéias morais do seu tempo e do seu país; e para Snyders, o fundamento da educação tradicional estava "na pretensão de conduzir o aluno até ao contato com as grandes realizações da humanidade: obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros" (96, p.16).

Para eles, educar era propor e eleger modelos aos alunos, conferindo-lhes clareza e perfeição.

Segundo Alain, "só há um método para bem pensar: Ter em conta pensamentos antigos e já provados... Só há um método para inventar: imitar" (96, p.21). Portanto, os alunos deveriam submeter-se aos modelos propostos, imitá-los e apoiar-se neles constantemente. E esse confronto da criança com os modelos, segundo a educação tradicional, gerava alegria, além do que, ao aproximar-se dos modelos, o aluno tornava-se ativo e original. O papel do professor era o de mediador entre o aluno e o modelo, ao apresentar-lhe o mesmo e torná-lo sedutor. Portanto, podemos definir a educação tradicional como o caminhar para os modelos apoiado pelas mãos do professor. O objetivo, na verdade, era o de ordenar, ajustar e regular a inteligência dos alunos. Prova maior dessa regulação da inteligência, eram os múltiplos exercícios escolares que a pedagogia tradicional utilizava, entre os quais a caligrafia, a ortografia e a matemática. Os exercícios escolares tinham como finalidade criar certas disposições físicas e intelectuais no aluno, para que o encontro com os modelos não causasse perturbação. "Todos os exercícios são exercícios de autodomínio" - diz Snyders - "libertando a criança dos tumultos, do caos e tornando-se receptiva aos modelos" (96, p.32).

E a disciplina escolar, como era justificada? A criança deveria acostumar-se às determinações estritas da pontualidade, de modo que fosse impedida de liberar seus desejos, sua espontaneidade e suas embirrações. Durkheim apresentava a disciplina escolar como uma via de acesso aos valores essenciais, morais, e ao domínio de si mesmo. Quando as normas ou regras da escola tradicional eram transgredidas, o castigo era a forma utilizada para acalmar o professor que foi aborrecido pelo aluno.

> "Efetivamente o castigo prova que o aluno não conseguiu manter-se ao nível do que se pedia, ao nível das exigências gerais e abstratas que lhe eram propostas, deixando-se arrastar pelo capricho individual e recaindo numa espécie de situação pré-escolar" (96, p.36).

Por tudo isso, o mestre deveria permanecer a uma certa distância do aluno. Neste sentido, Alain dizia que o mestre deveria ser insensível às gentilezas do coração; e Château afirmava que o mestre deveria se impor, aparentemente, com certa indiferença.

Um último aspecto a destacar na escola tradicional: a idéia de que a escola deveria proteger o aluno de todos os acontecimentos negativos da vida. Ilustram essa afirmação fórmulas célebres, tanto de Alain: "a escola felizmente fechada para o mundo" (96, p.39), como de Château: "a escola não é uma prisão, é uma cidadela" (96, p.39). Georges Snyders, de onde tiramos essas citações, explica que Alain e Château "esclarecem que não se trata de impedir a criança de sair, mas de suster ou ao menos filtrar os barulhos, os ataques, as agressões - e com certeza também as tentações - provenientes do mundo exterior" (96, p.39).

Bernardo Guimarães, na sua obra, tenta estabelecer o antagonismo entre o mundo aberto e claro do campo e o ambiente fechado e escuro do seminário. O romancista ataca o seminário, mas na verdade, ao fazê-lo, está criticando um sistema educacional e não uma instituição religiosa. Essa atitude crítica é bem expressiva nos capítulos IX e XXIV do livro, em que o autor realmente dá a sua visão sobre a educação claustral. Ataque ao clero existe, mas esse clero é constituído por educadores e não somente sacerdotes. Ataca-se o instituto do celibato, mas não os padres; censura-se a perversão dos jovens por meio da instrução e da pedagogia antina-

turais.

Durante a leitura da obra, é comum nos depararmos com comentários e críticas do autor tanto ao sistema educacional quanto à sociedade dos homens. Dada a sua importância, vale a pena citar as passagens mais significativas:

> "Fatal e deplorável poderio do fanatismo sobre um espírito novel e exaltado..." (i, p.41); "Eis como uma educação fanática e falseada, abusando de certas predisposições do espírito..." (i, p.41); "...e somente uma lei meramente convencional, impondo o celibato como um preceito, imperativo, podia levantar entre eles esse odioso antagonismo, contra o qual a razão protesta e revolta-se o coração" (i, p.88); "...pobre e frágil criatura exposta a todos os embates de um destino cruel e a todas as seduções e azares de um mundo corrupto e libertino." (i, p.90); "...se as instituições humanas não houvessem erguido entre eles uma barreira insuperável" (i, p.94), etc.

Por tudo isso, diz o romancista que os métodos e as práticas do clero brasileiro, entre maus e imorais, são assim porque, ao serem aplicados à educação da juventude, tendem a perverter e não a educar. Não é contrário àqueles que exercem o sacerdócio com dignidade, mas é a favor da livre opção, único modo de o jovem realizar-se plenamente na vida.

CAPíTULO III

AS PRIMEIRAS LETRAS

A obra de Machado de Assis (1839-1908) costuma ser dividida em duas distintas fases: a primeira fase apresenta o autor ainda preso à algumas características românticas, sendo, por isso, chamada de "fase romântica ou de amadurecimento"; a segunda fase apresenta o autor definido pelas idéias realistas, chamada de "fase realista ou maturidade". Toda a sua obra, a desdobrar-se através do romance, da crítica, da poesia, da crônica e peças teatrais, cresce em qualidade até atingir o seu ponto máximo com as obras **Memórias póstumas de Brás Cubas** (1881), **Quincas Borba** (1891) e **Dom Casmurro** (1900). É possível perceber a passagem de uma fase a outra, sobretudo a partir de **Memórias póstumas de Brás Cubas**, quando o escritor atinge a plena maturidade do seu realismo que as obras seguintes iriam confirmar, entre elas os contos **Papéis avulsos** (1882), **Histórias sem data** (1884), **Várias histórias** (1896), **Páginas recolhidas** (1899) e **Relíquias de casa velha** (1906).

Buscando inspiração no homem comum com suas ações cotidianas, as narrativas machadianas refletem a estrutura profunda da sociedade brasileira, na segunda metade do século XIX, preferindo retratar dessa sociedade uma classe média urbana, ansiosa de ascensão social e financeira, sofrendo os efeitos internos ou externos desse processo. Para isso, vale-se de um processo narrati-

vo preocupado com a observação psicológica dos personagens, analisando sua consciência mais do que as ações ou cenários. Quer como romântico, quer como realista, Machado de Assis trata seus personagens como "seres morais em que a vontade existe ou não existe, é forte ou é frouxa, é reta ou tortuosa, mas não desconhecida. Se na primeira fase a mola principal que os move é o amor, na segunda é o egoísmo, consciente ou inconsciente, reprimido ou deixado a agir livremente, não considerado apenas como fato psíquico mas também como faculdade volitiva" (33, p.42).

Outra característica do processo narrativo de Machado de Assis, é a transferência para o leitor de suas próprias reflexões, dialogando com ele, elucidando ou opinando. Disso decorre as seguintes conseqüências: quebra do envolvimento emocional do leitor com a obra e quebra da ordem cronológica da narrativa.

Ele não teve a necessidade de recorrer a fatores decorativos exteriores, à natureza, às paisagens exuberantes, nem teve que transformar o negro, o índio ou o mulato, em focos temáticos para mostrar a realidade brasileira. Para ele, paisagem foi sempre estado emotivo; por isso, só se vê nos livros deste retratista da sociedade carioca a paisagem que viveu e sentiu. Particularmente, a paisagem familiar da infância, em que "transcorreu-lhe o tempo traquinas de menino, a vadiar e a arruar com os companheiros da mesma idade e hábitos iguais" (31, p.15).

Machado de Assis teve origem num bairro pobre e humilde, gozando, desta forma, uma infância também humilde, mas livre, e sua sensibilidade infantil colheu e fixou emoções pitorescas, vividas no morro do Livramento, na Saúde, Gamboa, na Conceição e

São Cristovão, lugares do Rio que ficou conhecendo de modo poético e particular. As impressões captadas no morro do Livramento e nos morros adjacentes, deixaram-lhe boas e fundas recordações dos seus anos de meninice, e impregnaram-lhe a obra literária.

Conforme escreve Francisco Felippe, Machado "é um observador preocupado com o homem e com a conduta na vida real, cotidiana, traduzida através do humorismo, aliado à melancolia, tristeza, amargura, ao tédio e ao pessimismo" (20, p.55).

Para este capítulo selecionamos o "Conto de escola" (**Várias histórias**) como objeto de nosso estudo. Nele a perícia narrativa do maior contista brasileiro do século XIX pode ser facilmente observada.

Em "Conto de escola", narrado em primeira pessoa, Machado de Assis mostra logo no início a preocupação da data e local: "A escola era na rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840" (2, p.532), uma segunda-feira, do mês de maio. O menino Pilar, a caminho da escola, hesita na escolha de espaços abertos e livres, morro de São Diogo ou campo de Sant'Ana, como um bom local para brincar. Movido pela lembrança do castigo que o pai lhe dera por causa dos dois suetos da semana anterior, opta pela escola. Na sala de aula recebe uma proposta de Raimundo, colega de classe e filho do mestre: este lhe oferece uma moeda de prata em troca de uma explicação. Outro aluno, chamado Curvelo, vai ao mestre e delata os colegas. O severo professor Policarpo castiga os meninos, batendo-lhes com a palmatória. Pilar promete vingar-se, mas Curvelo foge com medo. No dia seguinte, após sonhar com a moeda, Pilar sai com a intenção de procurá-la. Atraído

por um batalhão de fuzileiros, acompanha-os e vai parar na praia da Gamboa. Retorna à casa sem a moeda de prata e sem ressentimentos. Hoje, adulto, o narrador rememora o fato e salienta que Raimundo e Curvelo foram os primeiros a lhe mostrar a corrupção e a delação. Esta é a síntese do argumento.

Este conto nos joga de cara o problema da relação entre professor e alunos e ao mesmo tempo o problema da formação ética de atitudes. Sobre o primeiro problema, comecemos citando Gilberto Freyre que iremos comentar antes de retornarmos ao conto que é objeto de nossa análise:

> "E felizes dos meninos que aprenderam a ler e a escrever com professores negros, doces e bons. Devem ter sofrido menos que os outros: os alunos de padres, frades, 'professores pecuniários', mestres-régios - estes uns ranzinzas terríveis, sempre fungando rapé; velhos caturras de sapato de fivela e vara de marmelo na mão. Vara ou palmatória. Foi à força de vara e palmatória que 'os antigos', nossos avós e bisavós, aprenderam Latim e Gramática; Doutrina e História Sagrada" (67, p.417).

Ao descrever o martírio do ensino colonial antes da Independência, Gilberto Freyre está, na verdade, chamando a atenção para os regulamentos disciplinares rígidos do sistema escolar desde o seu nascimento. A escola, ao nascer, absorveu para si um conceito de educação que vigorava na casa do aluno: a disciplina rígida e severas punições. A partir daí se impôs uma necessidade social - a disciplina - como um instrumento de controle do professor sobre os alunos.

Não é demais lembrar que a pedagogia, como disciplina patriarcal no Brasil, apoiou-se em grande parte nas condições do seu início: de conquistadores sobre conquistados, de senhores sobre escravos. Ilustra esta afirmação, novamente a fala de Gilber-

to Fregre:

> "Nos antigos colégios, se houve por um lado, em alguns casos, lassidão - fazendo-se vista grossa a excessos, turbulências e perversidades dos meninos - por outro lado abusou-se criminosamente da fraqueza infantil. Houve verdadeira volúpia em humilhar a criança; em dar bolo em menino. Reflexo da tendência geral para o sadismo criado no Brasil pela escravidão e pelo abuso do negro. O mestre era um senhor todo-poderoso. Do alto de sua cadeira, que depois da Independência tornou-se uma cadeira quase de rei, com a coroa imperial esculpida em relevo no espaldar, distribuía castigos com o ar terrível de um senhor de engenho castigando negros fujões. Ao vadio punha de braços abertos; ao que fosse surpreendido dando uma risada alta, humilhava com um chapéu de palhaço na cabeça para servir de mangação à escola inteira; a um terceiro, botava de joelhos sobre grãos de milho. Isto sem falarmos da palmatória e da vara - esta, muitas vezes com um espinho ou um alfinete na ponta, permitindo ao professor furar de longe a barriga da perna do aluno" (67, p.419).

Sem dúvida, o menino no Brasil foi vítima, quase tanto quanto o escravo, do sadismo patriarcal e esteve sujeito a várias formas e instrumentos de sofrimento: as várias espécies de palmatórias[1], a vara de marmelo, às vezes com alfinete na ponta, o galho de goiabeira, o cipó, pancada ou empurrão no cachaço, o puxavante de orelha, o beliscão simples, o beliscão de frade, o cascudo, a palmada, o safanão.

No início do século XIX, Padre Jerônimo Serpa[2] publicou seu Tratado de Educação Física-Moral dos Meninos, uma adaptação de livro inglês, onde relata castigos que condena: raspar a cabeça

---

(1)"Essa palmatória é uma das versões nacionais da ferula classica: foi instrumento de tortura dos escravos, tanto como dos escolares: tinha por antonomasia o nome de "Santa Luzia" por ter olhos ou buracos no centro, de onde a quadra popular - Santa Luzia de cinco buracos, que tira a mandinga, de todos velhacos" (91, p.239).

---

(2)Apud Gilberto Fregre, *Casa-grande & senzala*, 25.ed., Rio de Janeiro, J.Olympio, 1987, p.466.

dos meninos à navalha contra o piolho; a prática dos mestres-escolas e dos pais em açoitarem os meninos nas nádegas. O Padre Sequeira, também citado por Gilberto Freyre, relata os maus tratos que sofria o menino, tais como ajoelhar em caroço de milho durante duas, três, quatro horas; os bolos das várias palmatórias domésticas e pedagógicas - a pele de cação, a de jacarandá e a maior, a de gramari, para os valentões.

O que houve no Brasil - cumpre mais uma vez acentuar - foi uma educação das crianças baseada na disciplina rígida e autoritária e em severos castigos, destruindo qualquer espontaneidade nos pequenos e formando, assim, alunos pouco pensantes e pouco críticos.

É preciso relembrar que, nos primeiros dois séculos, os colégios dos jesuítas, depois os seminários e colégios de padres, foram os grandes responsáveis pela irradiação de cultura no Brasil colonial. Na educação jesuíta, a ordem e a autoridade primavam sobre tudo, e os castigos, inclusive corporais, que eram dados por irmãos leigos, e não pelos padres, faziam parte dessa educação. O castigo dos "pensum", por exemplo, que constituía em copiar dezenas ou centenas de vezes, a mesma frase, páginas ou livros inteiros, foi substituído pelos corporais.

Em 1827, reunida a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados, foi apresentada a emenda dos Srs. Baptista Pereira e Cunha Mattos, que buscava terminar com as punições escolares: "Ficam proibidos os castigos corporais, sob pena de culpa" (85, p.187). A réplica, no entanto, veio logo em seguida, quando o Sr. Hollanda Cavalcanti disse presumir que muito pouca gente soubesse

realmente ensinar sem o uso da palmatória, e completou dizendo que, "quantos não dizem hoje: 'ah! se meu mestre me desse bastante pancada eu seria hoje mais feliz'. Para que excluir a palmatória?" (85, p.187).

Em 1839, o Presidente da Província de Minas Gerais, no desejo de melhor orientar a instrução, encarregou os técnicos Fernando Vaz de Melo e Francisco de Assis Peregrino para opinar sobre métodos e modificações a serem adotadas. Peregrino, de volta da França, procurou descrever minuciosamente o chamado ensino simultâneo. O autor descreve uma escola modelo, e relata objetos caídos em desuso. Um desses objetos eram os escritos de punição em quadros onde havia, em grandes caracteres, as palavras: PREGUIÇOSO, FALADOR, MENTIROSO, BRINCADOR. Estes quadros seriam afixados no peito dos alunos que fossem julgados merecedores desses epítetos desmoralizadores. Prosseguindo em suas considerações, o relator discorre sobre o dever dos professores: cooperar pela boa saúde dos condiscípulos, desenvolver a sua inteligência e dirigir a sua moralidade.

Também na Província de Minas Gerais, o professor Fulgêncio Moreira Máia Junior em 1847 comenta a respeito do ensino misto, e descreve um dia de aula desde o início. O detalhe fica por conta da punição, que aparece disfarçada:

> "Às 9 horas, chamada. Revista da roupa, mãos, rosto e unhas. O aluno pouco asseado deveria ser lavado na própria aula, à vista de todos" (88, p.41).

No ano de 1867, houve uma disposição oficial no Estado de Minas Gerais: os castigos corporais usados durante muito tempo foram proscritos. A recomendação era a de só se empregar repreen-

são, trabalho de leitura ou escrita fora das horas regulares, castigos que levassem o aluno ao vexame, comunicação aos pais para castigos maiores e, por fim, expulsão da escola - reservada aos alunos positivamente incorrigíveis, - medida extrema adotada depois de esgotados todos os outros meios coercitivos. Paulo K. Corrêa Mourão em O ensino em Minas Gerais no tempo do Império acrescenta:

> "Poderia haver também advertência particular ou pública, mudança para lugar inferior na classe, tarefa extra etc. Permitia-se ainda - medida adotada até nos primeiros anos da República - pôr o aluno de pé ou de joelhos, até mesmo com os braços abertos. Esgotados os castigos propriamente escolares, o professor comunicaria ao pai do aluno o procedimento deste, quando não se emendasse" (88, p.110).

Os castigos, as lições árduas e longas, a pesada palmatória, tudo isso fez parte da vida de Machado de Assis em suas relações com a escola. Lúcia Miguel Pereira anotou esse flagrante:

> "Sombria escola de antigamente, com a palmatória à mostra. A Joaquim Maria não deve ter sido nunca necessário aplicá-la. (...) Talvez, como naquele 'Conto de Escola' evidentemente autobiográfico, tivesse apanhado alguma vez, por ensinar aos companheiros o que aprendia com tanta facilidade" (34, p.39).

Não menos expressiva é a repetição da evocação do tipo do mestre-escola, tanto da rua do Costa quanto da rua do Piolho, respectivamente em "Conto de Escola" e em Memórias Póstumas de Brás Cubas:

> "Entrou com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído. Chamava-se Policarpo e tinha perto de cinqüenta anos ou mais. Uma vez sentado, extraiu da jaqueta a boceta de rapé e o lenço vermelho, pô-los na gaveta; depois relanceou os olhos pela sala" (2, p.532).
>
> "Vejo-te ainda agora entrar na sala, com as tuas chinelas de couro branco, capote, lenço na mão, calva à mostra, barba rapada; vejo-te sentar, bufar, grunhir, absorver uma pitada inicial, e chamar-nos depois à lição. (...) Chamava-se Ludgero o mestre; quero escrever-

> lhe o nome todo nesta página: Ludgero Barata, - um nome funesto, que servia aos meninos de eterno mote a chufas" (3, p.432).

Antes de avançar, não custa referir que Machado de Assis freqüentemente se volta para os problemas relativos à educação. Lembremo-nos da importância que o seminário adquire no início da vida de Bentinho em **D. Casmurro**. Também em **Esaú e Jacó** vai comparecer na formação ideológica e na postura política dos dois irmãos gêmeos, Pedro e Paulo. Na fantasia moral muito instigante, que é "O conto alexandrino" (**Histórias sem Data**), a questão da ética da formação e da prática científica recebe um tratamento extremamente crítico, quase corrosivo e até mesmo antecipador.

No livro **Memórias Póstumas de Brás Cubas**, encontraremos, de modo sugestivo, as contradições existentes na educação familiar. Aliás, em **Memórias Póstumas de Brás Cubas** a volubilidade do narrador e a sua deformação de caráter, encontra raiz nessa oposição entre o que o pai reprime publicamente e elogia na intimidade da família. Neste grande romance, Machado chega a abordar em dois capítulos o tema da escola. Assim, no capítulo XIII, sintetiza suas observações sobre uma sala de aula de primeiras letras e no capítulo XX rememora a vida acadêmica de Brás Cubas.

Este personagem, ao relatar sua experiência de primeiras letras, o faz com certa mágoa, mas é sobre a palmatória que recaem todas as suas amarguras. Comenta:

> "ó palmatória, terror dos meus dias pueris, tu que foste o compelle intrare com que um velho mestre, ossudo e calvo, me incutiu no cérebro o alfabeto, a prosódia, a sintaxe, e o mais que ele sabia, benta palmatória, tão praguejada dos modernos, quem me dera ter ficado sob o teu jugo, com a minha alma imberbe, as minhas ignorâncias, e o meu espadim, aquele espadim de 1814, tão superior à espada de Napoleão!" (3, p.432).

São lembrados com carinho, os morros do Livramento e o da Conceição. Constituem a oportunidade de arruar à toa, ou simplesmente o espaço de fuga da enfadonha escola. Ambos lugares do Rio vividos por Machado com intensidade.

Quanto à Universidade, o que nos faz recordar um pouco o ambiente coimbrão descrito no **Reino da Estupidez** e no **Desertor das Letras**, obras já referidas no primeiro capítulo deste trabalho, o personagem central Brás Cubas, nos põe diante da relação entre ensino e cultura ornamental, educação abstrata e realidade concreta, titulação e (in)competência:

> "Um grande futuro! (...) Grande futuro? Talvez naturalista, literato, arqueólogo, banqueiro, político, ou até bispo, - bispo que fôsse, - uma vez que fôsse um cargo, uma preeminência, uma grande reputação, uma posição superior" (3, p.442).

A Universidade era a garantia de um homem sério, embora o falecido Brás Cubas diga que, ao receber o diploma, recebia uma ciência que, na verdade, não estava fixada em seu cérebro. Podemos, facilmente, apreender essa configuração de cultura ornamental através das palavras do narrador:

> "Não digo que a Universidade me não tivesse ensinado alguma; mas eu decorei-lhe só as fórmulas, o vocabulário, o esqueleto. Tratei-a, como tratei o latim: embolsei três versos de Virgílio, dous de Horácio, uma dúzia de locuções morais e políticas, para as despesas da conversação. Tratei-os como tratei a história e a jurisprudência. Colhi de todas as cousas a fraseologia, a casca, a ornamentação..." (3, p.446).

Na sociedade da época, interessava um tipo de cultura que permitisse o acesso da elite intelectual à nobreza ou aos cargos nobres, criando, assim, uma nova aristocracia: a dos bacharéis e

a dos doutores. Bastava para isso a cultura literária e abstrata dos colégios de padres. Ali, ministrava-se um ensino não baseado na ação e no concreto, mas na leitura, no comentário e na especulação. As viagens à Europa, principalmente a Coimbra, para completar estudos em universidades, propiciavam aos jovens brasileiros a oportunidade de entrarem em contato não só com outras idéias e costumes, mas de perceberem, como observa Pedro Calmon,

> "a existência de uma pátria, enorme e primitiva, que lhes pertencia. A idéia nacional surgiu assim. Elaborou-a, às margens do Mondego, a mocidade, renovada todo ano, que dos engenhos de açúcar e depois das fazendas de criação e das lavras mineiras se fora a estudar leis e cânones na universidade" (56, p.85)

Façamos agora, a análise específica do conto que escolhemos.

Machado de Assis, na maior parte de sua obra, ocupou-se com a existência que se levava no Rio de Janeiro de então, a Corte. Sonia Bragner observa em **O conto de Machado de Assis** que em sua obra, "aos tipos, hábitos e cacoetes sócio-culturais do Rio de Janeiro, mescla-se a generalização de conceitos e observações sobre a natureza humana" (15, p.11).

No "Conto de Escola", o assunto do texto é um episódio ocorrido em uma sala de aula. A própria progressão da narrativa mostra que o mais importante é a análise psicológica das personagens. O conto todo evolui no sentido de retratar os tortuosos caminhos da formação moral. O autor não busca ver como as personagens agem, mas porque assim procedem. Esboça as cenas com o realismo que busca refletir as coisas cotidianas.

O conto se define pelo desenvolvimento de um flagrante objetivo, minuciosamente narrado. Explora um acontecimento

plausível e finaliza de maneira inusitada. Faz uso intenso do diálogo e como o autor adota o ponto de vista em primeira pessoa, dá-nos a impressão de ser autobiográfico[3].

O espaço predominante é a escola, no ano de 1840, no fim da Regência. Nesta época predominava a rigidez excessiva na educação. O professor podia usar e abusar de sua autoridade, aplicando, inclusive, castigos corporais aos alunos. A disciplina escolar se obtinha na maior parte das classes sob a ameaça dos castigos físicos, inclusive; o desobediente chegava a ser ajoelhado sobre milho ou apanhava de palmatória. O narrador personagem lembrando-se desse procedimento disciplinar assim se exprime:

> "O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca" (2, p.534).

Portanto, a disciplina se impunha como um instrumento de controle do professor sobre os alunos e substituía pela opressão e repressão qualquer outra pedagogia.

Referindo-se a possível intenção machadiana subjacente neste conto, Fernando Paixão escreve que "o que está em jogo é o indivíduo despertar para uma determinada consciência crítica frente à sociedade e suas relações. Cada um de nós teve vivências idênti-

---

(3)Nas palavras de Agrippino Grieco, "a felicidade suprema de Machado foi vir num instante em que, sem concorrentes respeitáveis, pode adaptar aqui, com um talento prodigioso, o modelo do conto francês, transmitindo a impressão de ser inventor autonômo, de fornecer um padrão absolutamente original, e isso com tal autoridade que ainda hoje quem quer que vá pelo mesmo caminho dos franceses parece ir pelo caminho de Joaquim Maria" (21, p.11).

cas, mais ou menos marcantes, mas a trajetória se repete no sentido de que a idílica infância teve de ser abandonada em nome da razão, do conhecimento, do mundo do trabalho, em nome, enfim, das experiências novas que o correr da idade foi produzindo" (90, p.206).

O estudo das personagens nos revela dois mundos que se opõem: o infantil e o adulto. A criança boa age movida pelo temor ao adulto e a criança má, a delatora, serve como elo entre esses dois mundos. Num certo sentido, a escola se apresenta, como a extensão da casa ou da família. Pilar vai à escola por temer um castigo do pai que, apesar de não aparecer como personagem, também atua no texto, pois é o móvel da escolha efetuada pela personagem. Raimundo, por sua vez, tenta "comprar" uma explicação também, por temer ao pai. Logo, o medo do pai é o motivo da ação das duas crianças.

O pai de Pilar, um ex-militar, "ríspido e intolerante" (2, p.532), desejava para o filho uma boa posição comercial. A escola se configurava como o lugar onde o pai obrigava o filho a ir para que se transformasse numa pessoa capaz de ler, escrever e contar. Era portanto o meio para torná-lo caixeiro[4]. A educação do menino começava, na verdade, em casa, num esquema rígido e à base de castigos (vara de marmelo) imposto por um pai autoritário.

---

(4)Aqui se poderia estabelecer uma analogia impertinente com a biografia de Machado de Assis. Em Mário Matos (31, p.22) lemos que Machado foi caixeiro numa papelaria e empregou-se como aprendiz de tipógrafo, na Imprensa Oficial. No entanto, era mau funcionário, produzia pouco, pois vivia pelos cantos a ler, no seu horário de trabalho. O seu grande interesse era o estudo. Maria Inês, sua madrasta, foi sua primeira mestra, ensinando-lhe um pouco do que sabia: as letras e primeiras operações. Depois foi para a escola pública de então e daí por diante, foi autodidata.

Raimundo é descrito como "mole, aplicado, inteligência tarda" (2, p.532). Machado de Assis refere essas características comparando a dificuldade de retenção desta personagem com a facilidade demonstrada pelos outros:

> "Gastava duas horas em reter aquilo que a outros levava apenas trinta ou cinqüenta minutos; vencia com o tempo o que não podia fazer logo com o cérebro. Reunia a isso um grande medo ao pai" (2, p.532).

Como filho do professor, Raimundo carregava a responsabilidade determinada pelo pai de ser o melhor aluno da escola. Mas não correspondia a essa expectativa. A palidez do menino descrita pelo narrador pode ser interpretada, portanto, não só como uma qualidade física negativa, mas como o reflexo do medo e da reflexão paterna. Segundo o narrador, o professor Policarpo "era mais severo para o filho, buscava-o muitas vezes com olhos, para trazê-lo mais aperreado" (2, p.533).

Outra circunstância afeta o personagem Raimundo: a experiência nada fácil de ser filho de professor, pelo que implicava em status e em prestígio.

A proposta de "negócio" de Raimundo a Pilar na escola, na manhã de segunda-feira, é gradativa, evoluindo por meio de momentos de suspense até se dar o castigo; na verdade, esta foi a solução do conflito que se delineou durante a narrativa.

No decorrer da "negociação", Pilar presta esclarecimentos diretos de certas reações, como por exemplo, a falsa modéstia:

> "Custa-me dizer que eu era dos mais adiantados da escola; mas era. Não digo também que era dos mais inteligentes, por um escrúpulo fácil de entender e de excelente efeito no estilo, mas não tenho outra convicção" (2, p.533).

Para completar, descreve seus dotes físicos, comparando-os superioridade aos de Raimundo; exibe sua rapidez de raciocínio na lição de escrita. Entretanto Pilar, não se mostra como menino virtuoso. Tende a configurar-se como um malandro em formação cabendo-lhe, pois, inseri-lo no mundo em que os homens apresentam seus maus hábitos mais do que suas prováveis virtudes. Nesse mundo o dinheiro adquire um papel importante. No conto o fim da negociação é uma moeda[5].

Pilar sendo pobre trazia no bolso, quando trazia, "um cobre feio, grosso, azinhavrado..." (2, p.535).

Por isso, a pratinha que lhe oferece Raimundo passa a ter um valor extraordinário. Era como uma relíquia para Raimundo, mas no intento de conseguir uma explicação para a lição e, assim, fugir dos castigos do pai, usou-a nos termos da proposta travada com Pilar. Moeda aceita e cúmplice de Raimundo, Pilar se alvoroça a ponto de não poder definir o que estava sentindo.

Nos diálogos travados entre Pilar e Raimundo, o tom de voz é sempre baixo: medo do severo professor ou ainda, tentativa de lograr, na sala de aula, o silêncio completo cobrado como um dos deveres que a escola deveria cumprir? Na escola de antigamente, o silêncio era sinônimo de disciplina, portanto, nem ruídos externos, como o dos bondes, das carroças, nem ruídos internos, como a inquietação e a conversa dos próprios alunos. A participação não tinha lugar, nem o professor sabia aceitá-la encarando-a como

---

(5)O comportamento da personagem em relação a moeda aqui, repete um dos motivos mais insistentes em toda obra de Machado de Assis: o objeto de valor, moeda ou jóia, como revelador da ânsia de riqueza ou como indicador de corruptibilidade.

rebeldia e desrespeito. O centro das atenções era, portanto, o professor.

Na prática, o professor não segue as normas estabelecidas pela escola e Machado mostra bem isso. Policarpo tinha realmente atitudes que iam contra o que era considerado normal na escola da época. Dentre as normas existentes, estava a de que o professor, entre outras coisas, deveria afastar do seu ensino tudo o que pudesse distrair o educando além de desenvolver, nas aulas, tudo aquilo que atraísse e desenvolvesse sua atenção. Nas salas de aula, que deveriam situar-se em lugares silenciosos para evitar ruídos perturbadores, o professor não poderia permitir, quando explicasse, rumores ou conversas entre os alunos e não dar, ele mesmo, ensejo às distrações, como quando gesticula em excesso, careteia, ou estribilha palavras, expressões, frases, ou ainda adota certos tiques ou cacoetes. Ao contrário disso e severo que era, "com voz de trovão" (2, p.535), não fazia caso da escola. Tinha o costume de ler jornal na classe e ficava tão possuído pelas "folhas do dia" (2, p.534), que "levantava os olhos de quando em quando, ou tomava uma pitada" (2, p.534), fazia exclamações ao ler os artigos, "com gestos de ombros, com uma ou duas pancadinhas na mesa" (2, p.535). Lia com indignação as notícias do fim da Regência, período de grande agitação social. As paixões políticas do professor Policarpo faziam dele um mestre omisso e dominavam-no a tal modo que, por vezes, poupava seus alunos do uso da palmatória, ou ainda, cansava-se de relancear os olhos pela sala, à procura do filho, para trazê-lo, como sempre, sob seu excessivo controle.

Como convinha a um professor da escola do século passado, Policarpo tinha o direito e o dever de manter a disciplina na escola e o de exigir respeito para a sua pessoa. Este fato é logo sentido no início do conto, durante a entrada do mestre em sala de aula, com os meninos parados de pé e só voltando a sentar-se com o seu consentimento.

A escola, ambiente fechado, parece uma prisão para Pilar. É um espaço onde sua atitude é a de submissão em relação aos adultos. A solução que encontra para "abafar" essa submissão é a evasão, seja imaginária, ao sonhar em aula, seja real, cabulando a aula no dia seguinte. À sensação de opressão sentida na escola opõe-se a sensação de liberdade além da vidraça da sala de aula, "no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento" (2, p.533), no papagaio de papel solto no ar. Mas essa tal liberdade é relativa, pois o papagaio também estava "preso de uma corda imensa" (2, p.533), enquanto Pilar estava preso "na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos" (2, p.533).

Interessa notar que a hesitação de Pilar entre o campo e o morro se passou numa segunda-feira. Se fosse em fim de semana, a justificativa para faltar à aula poderia ser o cansaço, por exemplo. Mas numa segunda-feira, o único motivo aceitável e, por que não, natural, era o de querer brincar livremente com os meninos vadios do seu bairro: o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, tidos como o que havia de "melhor no bairro", em termos de seres humanos. É porque a escola realmente era um lugar desagradável, como aparece no conto.

Em conclusão, no "Conto de Escola" opõe-se um mundo de corrupção e deslealdade a outro, puro e natural. Pilar está justamente entre os dois. Mas supera tudo ao fazer do sonho uma forma de evasão; equilibra-se e esquece o que sofreu. À noite, sonhou com a moeda; sonhou que conseguiu recuperá-la na rua, sem medo nem escrúpulos, bem ao contrário da situação vivida no dia anterior na escola onde, além dos bolos recebidos e da vergonha diante dos colegas, passou muito medo e remorso. No entanto, o narrador salienta que algo ele aprendera: a corrupção e a delação. Ele as aprendeu na vida real e não na lição da escola.

CAPÍTULO IV

O INTERNATO LEIGO

O Ateneu é tido por Mário de Andrade como um marco do romance brasileiro. Aliás, fica muito certo afirmar-se que na História da Literatura Brasileira não há nenhum livro que se fecha em cima do tema "escola" com todas as implicações, internas e externas, como nO' Ateneu. A "escola" domina no romance inteiro.

As referências sobre Raul Pompéia, em geral, dizem respeito à criação de O Ateneu e ao Ateneu. Há quase unanimidade em considerar O Ateneu como obra de um grande estilista que conseguiu pelo domínio artístico da linguagem superar os riscos próprios dos romances de tese que caracterizam o Naturalismo no Brasil. Esta avaliação crítica encontra-se, sob outras palavras, em João Pacheco, Alfredo Bosi, Djacir Menezes e em Mário de Andrade. Não há também crítico que não relacione O Ateneu com a vida do autor, às vezes exagerando na interpretação psicológica da obra, no sentido de ver na mesma uma expressão ressentida contra a vida escolar. Independentemente do acerto ou do erro dessa interpretação, é inegável a comprovação desse vínculo entre vida e obra. Em virtude disso, vamos apontar aqui alguns dados biográficos que talvez ajudem na compreensão ou no entendimento dos limites existentes nessa relação possível.

Como transparece no texto de Djacir Menezes, no colégio Abílio, no bairro das Laranjeiras, no Rio, é que Raul Pompéia revela suas inclinações intelectuais e artísticas. O menino escreve artigos para o jornal manuscrito do colégio, O Archote, e utiliza-o como órgão de defesa dos alunos, atacando os professores injustos

e incompetentes, criticando as aulas e a vida do internato, que tão profundas marcas lhe deixariam. De fato, Raul Pompéia, abolicionista, republicano e ateu, esteve sempre pronto a proclamar e defender com ardor suas posições. A austeridade e o conservadorismo monárquico do pai de Pompéia, somados com o republicanismo radical do filho, cria um clima de incompreensão entre ambos rompendo a amizade que os devia unir. De certa forma, as incompreensões e desajustamentos domésticos influiram na psicologia do autor, sempre pronto a ofender-se facilmente, tão sensível e delicada era sua índole.

Mário[1] chamou esse livro "uma caricatura sarcástica e, relativamente a Raul Pompéia, dolorosíssima da vida psicológica dos internatos" (10, p.199). é com tal amargor que Raul Pompéia narra a experiência do internato, que Mário de Andrade não poupa suas palavras ao avaliar que a obra é uma "vingança contra o seu internamento no Colégio Abílio" (6, p.ix). E prossegue afirmando que o autor daquela *crônica de saudades* se vinga do colégio, atirando-se "com um verdadeiro furor destrutivo contra tudo e todos do colégio, numa incompreensão, numa insensibilidade às vezes absurda e mesmo odiosa dos elementos que formam a difícil máquina da vida" (6, p.ix).

Alfredo Bosi novamente nos lembra que o livro guarda "estreitas relações com o passado do autor" (12, p.204), "mas as

---

(1) *Apud* Francisco de Assis Barbosa, "Romance, novela e conto no Brasil (1839-1949)", in Cultura, Rio de Janeiro, n.3, 1949, p.199.

Biociências, Letras e Ciências Exatas
BIBLIOTECA
unesp

contribuições de conteúdo que a psicanálise faz à leitura do romance não devem induzir à tentação de transformá-lo em mero exemplário de recalques e neuroses" (12, p.204). Raul Pompéia ultrapassou as projeções do inconsciente, aplicando em seu livro recordações que afetaram o desenvolvimento de sua personalidade entre a puberdade e a adolescência. Para Bosi,

> "Raul Pompéia era artista, e artista cônscio do seu ofício de plasmador de signos. Ficasse a sua obra no plano projetivo das angústias e no seu desafogo, por certo não teria ultrapassado o limiar da literatura de confidência e evasão que marcou quase toda a prosa romântica. Mas ela vai além da projeção: tematiza os escuros desvãos da memória em torno de ambientes, cenas, personagens, e molda as estruturas obtidas no nível da palavra descritiva, narrativa, dialogada" (12, p.205).

João Pacheco, por sua vez, comenta que a reconstituição do internato em O Ateneu se ampara na memória do narrador - que é onisciente e conhece muito bem os sentimentos dos personagens - e não segundo uma realidade impessoal. Escreve que, "a grande virtude do livro está na personalidade do autor (que se confunde com a do narrador), a entremostrar-se no sabor do estilo, na finura da ironia e no imprevisto ou insólito da metáfora. Nesta, a aproximação entre os termos real e imaginário muitas vezes se debrua de humor" (33, p.149).

O Ateneu - obra em primeira pessoa, publicada em 1888 - é "uma clara percepção, mais emotiva do que racional, do passar do tempo e da ação que este passar exerce sobre as coisas e as pessoas" (37, p.18). Uma dolorosa "crônica das saudades", em que o próprio Pompéia constata:

> "Saudades verdadeiramente? Puras recordações, saudades talvez, se ponderarmos que o tempo é a ocasião passageira dos fatos, mas sobretudo - o funeral para sempre das horas" (4, p.241).

O Ateneu - crônica de saudades, como o próprio subtítulo indica, é uma obra que se constitui de recordações do narrador. Por ter um caráter memorialista, o tempo da ação é anterior ao tempo de narração. O personagem Sérgio, já adulto, reconstitui seu tempo de aluno interno no Ateneu; ele é o personagem-narrador. O livro divide-se em doze capítulos sem títulos, relatando episódios e impressões que lhe ficaram daquele ambiente corrupto, dominado pela hipocrisia, pelo dinheiro, pela ânsia de poder, pelos vícios, responsáveis pelas distorções de caráter da maioria dos garotos que ali estavam para estudar.

O contexto histórico no qual está inserido o romance é bem demarcado. Especificamente falando, trata-se do sistema educacional brasileiro do século XIX, antes da proclamação da República; um período marcado por uma escola que impunha um ensino autoritário, rígido e estruturado, principalmente, para a formação moral de seus alunos. Tal qual o colégio **Ateneu**, onde "todas as culpas são prevenidas, uma pena para cada hipótese: o caso da imoralidade não está lá" (4, p.26).

Aqui também é útil mencionar uma passagem do livro que ilustra o que foi exposto anteriormente: os quadros vidraçados que exibiam regras morais e conselhos, pendidos nas paredes do colégio. "**Nenhum mestre é mau para um bom discípulo**, afirmava uma das máximas da parede" (4, p.32). É precisamente esse tipo de máxima, os excessos retóricos e estilísticos, que faz do livro **O Ateneu**, segundo Mário de Andrade, "outro mundo expressivo, outro estilo" (6, p.xv), acrescentando que "...a eloqüência do dizer é largamente usada, e o brilho das imagens, a raridade vibrante das

comparações, o ritmo opulento atingem o abuso e algumas vezes o mau gosto" (6, p.xv). Mas, prossegue dizendo que, Raul Pompéia "conseguiu o que pretendia, a escritura artista, artificial, original, pessoal, tão sincera e legítima como qualquer simplicidade" (6, p.xvi).

Como já foi dito acima, Raul D'Ávila Pompéia realizou seus estudos, primeiramente, como aluno interno no Colégio Abílio, dirigido pelo Dr. Abílio César Borges (agraciado pelo Imperador com o título de Barão de Macaúbas) e, depois, no Colégio Pedro II, em regime de externato. Esses anos fazem parte de um período bastante conturbado na história da educação brasileira, principalmente se levarmos em conta que nosso ensino era marcadamente de influência européia e, particularmente, regido pelas mesmas normas de funcionamento do sistema francês. Recorro à fala de Maria de Lourdes Haidar:

> "Foi preciso buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava; a atração irresistível que então exerciam sobre nós as idéias, as instituições e os costumes franceses, impôs-nos o modêlo francês" (69, p.99).

A adaptação da pedagogia e metodologia francesa era causa de contínuas mudanças; e mesmo com a Reforma Leôncio de Carvalho de 1878, que vigorou com pequenas modificações, a tendência era dar ênfase às áreas humanístico-literárias. Vejamos o que se passa no **Ateneu**.

Antes mesmo do garoto Sérgio ingressar naquele edifício alegórico de quarenta janelas, passa por experiências de dois tipos: a experiência familiar, ou seja, a educação propriamente informal, que no decorrer do romance é vagamente comentada; e a expe-

riência de aulas com professor em domicílio e em um externato, ou seja, a educação formal. Como externo freqüentara,

> "durante alguns meses, uma escola familiar do Caminho Novo, onde algumas senhoras inglesas, sob a direção do pai, distribuíam educação à infância como melhor lhes parecia. Entrava às nove horas, tímidamente, ignorando as lições com a maior regularidade, e bocejava até às duas, torcendo-me de insipidez sobre os carcomidos bancos que o colégio comprara, de pinho e usado, lustrosos do contacto da malandragem de não sei quantas gerações de pequenos. Ao meio-dia, davam-nos pão com manteiga. Esta recordação gulosa é o que mais pronunciadamente me ficou dos meses de externato; com a lembrança de alguns companheiros - um que gostava de fazer rir à aula, espécie interessante de mono louro, arrepiado, vivendo a morder, nas costas da mão esquerda, uma protuberância calosa que tinha; outro, adamado, elegante, sempre retirado, que vinha à escola de branco, engomadinho e radioso, fechada a blusa em diagonal do ombro à cinta por botões de madrepérola. Mais ainda: a primeira vez que ouvi certa injúria crespa, um palavrão cercado de terror no estabelecimento, que os partistas denunciavam às mestras por duas iniciais como em monograma" (4, p.4).

Apesar destas experiências pré-internato a que o sujeitou a família, Sérgio ainda "estava perfeitamente virgem para as sensações novas da nova fase" (4, p.4). Aqui, então, caberia perguntar qual a visão do garoto Sérgio sobre a escola e qual sua expectativa com relação à ela.

A escola aparece como ambiente desagradável e, confrontando com essa insipidez, o internato vai aparecer como um espaço atraente. Sérgio experimenta, ao mesmo tempo, sentimentos de repulsa e desejo. Como coisa desejada, o internato constitui a oportunidade de libertação da vida familiar e, em segundo, como lugar de prestígio. Isto é tão verdadeiro, que Sérgio, nas duas vezes que fora visitar o Ateneu antes de seu ingresso na instituição, empolga-se favoravelmente com o colégio pela possibilidade de nele estudar e distanciar-se "da comunhão da família, como um homem!" (4, p.7), e assim, empenhar a luta dos merecimentos

por conta própria.

O colégio aparece aos olhos do garoto como algo de prestígio montado em cima da propaganda, que introduz a imagem do internato na sociedade, tornando-o famoso em todo o Brasil. é uma máquina pedagógica, que nutrida por um excelente sistema de publicidade, se empenha em fazer dinheiro. Aristarco, o diretor, e principal veículo desse esquema de reclame, sabia vender muito bem a imagem do colégio e não hesita em usar todos os expedientes de que dispõe: inscrição dourada em arco (Athenaeum) sobre as janelas centrais no alto do prédio; reforma do estabelecimento, pintando-o de tempos em tempos; boletins de propaganda pelas províncias; conferências em lugares diversos da cidade, etc. é cômico também, perceber que Aristarco se baseia nas anotações do guarda-livros, assim como na pontualidade dos pagamentos para graduar os olhares, sorrisos, gentilezas, recepções aos novos alunos, predileções no sistema de chefia, e até mesmo a escolha de seu futuro genro, Rômulo. O dinheiro é a mola propulsora da direção:

> "Às vezes, uma criança sentia a alfinetada no jeito da mão a beijar. Saía indagando consigo o motivo daquilo, que não achava em suas contas escolares... O pai estava dois trimestres atrasados" (4, p.24).

Por tudo isso, ao longo do livro percebemos o protecionismo dispensado aos bons pagadores, aos filhos de famílias de ilustre estirpe como Nearco e aos herdeiros de grandes fortunas como Rômulo.

Sob esse quadro, como é então que se dá o ingresso de Sérgio-menino no internato? Depois de um parágrafo inicial, em que se narra a imposição ao menino, em termos de advertência e enco-

rajamento, de uma projeção da visão do mundo:

> "Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta" (4, p.3).

Tudo o que se segue, acentua bem a ruptura com a vida familiar, definida por Sérgio como "estufa de carinho" e "conchego placentário". Essa ruptura com o calor da família arremessa Sérgio, com então seus onze anos, para um mundo onde se vai desenvolver uma ação, a luta:

> "Bastante experimentei depois a verdade deste aviso..." (4, p.3).

Lédo Ivo, ao interpretar essa passagem refere que a criança educada no regime do amor doméstico, quando é tirada daí, "se defronta com as mesmas decepções, incertezas e ultrajes que caracterizam a vida dos homens, denunciando a hipocrisia da norma sentimental e consuetudinária que confere à infância um sinônimo de felicidade" (27, p.3).

De acordo com o **Dicionário de Pedagogia Labor**, uma das dificuldades que o interno enfrenta é o problema da adaptação, pois, ao ingressar no internato, "pasa de un medio conocido, favorable o desfavorable, a otro desconocido. Para superar esta dificultad el internado debe permitir mantener el contacto con la familia. Esta relación familiar frecuente es esencial para una completa formación" (74, p.525). Ainda adiante, desenvolvendo esta idéia, lê-se que o internato deve abrigar um ambiente agradável, de confiança e amizade, tomando o cuidado na organização do horário do dia e da semana, de modo que o aluno desfrute de momentos livres para que possa ocupá-los com jogos, música, esportes, leituras, passeios, etc.

Essa difícil passagem da vida familiar para a vida escolar se dá desde as primeiras páginas do romance, quando Sérgio se vê afastado do conforto do lar, da vida aconchegante que levava, e procura vencer o sentimento de melancolia por uma atitude de alegria, de entusiasmo. Enquanto a melancolia vai sendo suplantada pelo garoto - "(...) olhei triste os meus brinquedos, antigos já! os meus queridos pelotões de chumbo!" (4, p.4) - o entusiasmo cresce a partir do momento em que visita o **Ateneu** em festas.

No entanto, uma vez transpostas as portas do **Ateneu**, Sérgio oscila entre dois pólos contrários: a advertência de Aristarco contra seus longos cabelos e a delicadeza das frases de D. Ema pela sua beleza física. É bom salientar que, no nível do inconsciente, é bem conhecida a relação do corte dos cabelos com a castração, além do que o corte obrigatório dos cabelos nos internatos provocava a humilhação e a angústia de quem perdeu algo que lhe pertencia por direito.

Sérgio tinha cabelos compridos, louros e cheio de cachinhos, "por um capricho amoroso" de sua mãe. Quando apresentado ao diretor do **Ateneu** pela primeira vez, recebeu um conselho "visivelmente salgado de censura" (4, p.20):

> " - Pois, meu caro Sr. Sérgio, o amigo há de ter a bondade de ir ao cabeleireiro deitar fora estes cachinhos..." (4, p.19).

Este episódio chama atenção para um outro fato: a ruptura da meninice, tão característico no Brasil patriarcal, e nos períodos de decadência do patriarcalismo. O corte obrigatório dos cabelos, antes mesmo de ser uma norma da escola, era uma forma de mostrar o amadurecimento do menino, pois tamanho era o prestígio da idade

grande, do homem feito. Era preciso imitar os velhos, esconder por trás de uma fisionomia mais severa, todo o resto da meninice, toda a alegria da adolescência, e para isto, Sérgio era dos fortes, segundo o próprio Aristarco. Até certa idade, o menino era extremamente idealizado, comparado mesmo com os próprios anjos do céu.

> "Mas essa adoração pelo menino era antes dele chegar à idade teológica da razão. Dos seis ou sete anos aos dez, ele passava a menino-diabo. Criatura estranha que não comia na mesa, nem participava de modo nenhum da conversa da gente grande. Tratado de resto: cabeça raspada, os cachos do tempo de anjo guardados pela mãe sentimental no fundo da gaveta da cômoda ou oferecidos ao Senhor dos Passos para a cabeleira de dia de procissão" (65, p.90).

Ilustra esta afirmação a fala de D. Ema, a senhora do diretor:

> "Corte e ofereça a mamãe, aconselhou com uma carícia; é a infância que ali fica, nos cabelos louros... Depois, os filhos nada mais têm para as mães..." (4, p.20).

Como transparece no texto de Raul Pompéia, o internato é um mundo no qual não se pode contar com a proteção da família, além do que, o aprendizado começa, principalmente, através do conhecimento da verdadeira índole do diretor, dos professores, dos colegas e demais pessoas que cercam a instituição. Como é então, que esse "mundo" chamado Ateneu é apresentado na obra?

Para entrarmos na análise mais aprofundada deste "mundo", ou seja, da estrutura do internato, devemos apreciar algumas noções fundamentais.

Inicialmente é bom saber que, de acordo com Florian Znaniecki "toda escola consiste num grupo social, com uma composição definida, e uma organização e uma estrutura, ainda que rudimentares. Sua existência depende, antes de mais nada e essen-

cialmente, das atividades associadas de seus membros - professores e alunos" (92, p.105).

Antônio Cândido nos mostra que a estrutura total de uma escola compreende não apenas as relações ordenadas no plano consciente, mas, ainda, todas as relações que derivam da sua existência enquanto grupo social. Isto quer dizer que, ao lado das relações oficialmente previstas, existem outras que surgem da própria dinâmica do grupo social escolar. Mesmo sabendo que a maioria das escolas são instituídas, ou seja, são regidas por normas estabelecidas segundo interesses de outros grupos; aquelas constituem "um ambiente peculiar, caracterizado pelas formas de tensão e acomodação entre administradores e professores - representando os padrões cristalizados da sociedade - e os imaturos, que deverão equacionar, na sua conduta, as exigências desta com as da sua própria sociabilidade" (92, p.111). Um exemplo nesse sentido é o episódio do comércio paralelo entre os próprios internos; um sistema de mercado:

> "As especulações moviam-se como o bem conhecido ofídio das corretagens. Havia capitalistas e usurários, finórios e papalvos; idiotas que se encarregavam de levar ao mercado, com a facilidade de que dispunham fora do colégio, fornecimentos inteiros, valiosíssimos, de Mallats e Guillots que os hábeis limpavam com a gentileza de figurões da bôlsa, e selos inestimáveis que os colecionadores práticos desmereciam para tirar sem custo; fumantes ébrios de fumo alheio, adquirido fàcilmente no movimento da praça, repimpados à turca sôbre os coxins da barata fartura. (...) A principal moeda era o sêlo. (...) No comércio do sêlo é que fervia a agitação de empório, contratos de cobiça, de agiotagem, de esperteza, de fraude. Acumulavam-se valores, circulavam, frutificavam; conspiravam os sindicatos, arfava o fluxo, o refluxo das altas e das depreciações. Os inexpertos arruinavam-se, e havia banqueiros atilados, espapando banhas de prosperidade" (4, p.134).

Esse panorama é narrado por Sérgio, revelando os expedientes usados pelos alunos do internato, como as transações com os selos

postais e outros objetos, numa tentativa de fugir à rotina e ao tédio - o colégio transforma-se numa verdadeira Bolsa de Valores.

Adquiridas essas noções preliminares, podemos encarar a análise do internato Ateneu como um agrupamento social dotado de uma estrutura própria. O colégio Ateneu aparece sob dois aspectos: 1. o internato como lugar do saber articulado com a imagem do poder - cultura do intelecto - representado na primeira festa (encerramento de trabalhos); 2. o internato como lugar do físico articulado com o mundo da sustentação do poder - cultura física - representado na segunda festa (ginástica). O que chama a atenção aqui é que as festas, tanto a intelectual quanto a física, aparecem sob o signo do ornamento; programas de arromba - com os mínimos detalhes da decoração interna, como aqueles dois quadros de alto-relevo, ou ainda, uma alegoria das artes e do estudo - em que a presença da princesa imperial, ministro, diretor, professores e os trezentos alunos, era indispensável.

O texto seguinte permite que se acentue os elementos antes referidos: Com "certo prazer respeitoso" (4, p.9), Sérgio vê no Ateneu um local de trabalho intelectual e desenvolvimento físico (mens sana in corpore sano), onde a solenidade da entrega dos prêmios por aplicação nos estudos e a exibição de ginástica justificam a máxima "mens sana in corpore sano". Dias de festa em que, aos olhos daquele garoto, o colégio surgiu sob a pompa de dois espetáculos, fazendo-o esquecer, no entanto, que a vida não é uma festa contínua, muito menos num colégio com a severidade do Ateneu. Mais tarde, porém, Sérgio se convenceu do contrário:

> "A campanha do estudo e da energia moral não era precisamente uma cavalgada cotidiana, animada pelo clarim da retórica, como nas fes-

tas, e pelo verso enfático dos hinos..." (4, p.49).

Na estrutura interna do colégio ocorrem agrupamentos, sendo o primeiro deles o grupo por idade, divisão essa que tem papel preponderante ao levar à diversificação dos grupos infantis e juvenis. Além disso, este fato se reflete na vida administrativa do colégio, que estabelece divisões, como a de Maiores, Médios e Menores, com direitos e deveres diferenciados, tais como dormitório, sala de estudos, banho, etc. Outro grupo que se forma dentro do colégio funda-se na própria atividade dos alunos: o grêmio literário, com função pára-escolar, dotado de estatutos, de finalidade - que para Sérgio resumia-se na biblioteca -, de hierarquia, de divisões de funções. Os agrupamentos dos alunos eram constituídos em vista do aprendizado, principalmente para o cultivo geral da inteligência, e da eloqüência. Neste sentido, vale a pena lembrar que Sérgio logo ao ingressar no internato apresenta uma acentuada instabilidade social. Com o passar do tempo, no entanto, e ao se associar ao Grêmio, atraído pelo prazer de manusear "bonitas páginas impressas" (4, p.111), encontra aí um ponto de referência para a sua atividade.

Não é demais insistir sobre o papel do Grêmio que, na verdade, resume-se numa oficina de retórica, com as interessantes e diferentes categorias de representação da eloqüência centradas na figura de Cícero: Cícero tragédia, Cícero modéstia, Cícero circunspecção, Cícero ferrenho de Quintiliano, Cícero tempestade, Cícero franqueza, Cícero sacerdócio, Cícero penetração. Nearco, por exemplo, um dos internos, não se embaraçou ao entrar para o estabelecimento, falando hora e meia e com tal fluência que con-

seguiu o epíteto de eloqüente. Sérgio teve a oportunidade de vê-lo à "ginástica do verbo", quando então o extraordinário rapaz cria outra categoria:

> "[Nearco] introduziu o tipo ausente do Cícero penetração - incisivo, fanhoso e implicante, gesticulando com a mãozinha à altura da cara e o indicador em croque, marcando precisamente no ar, no soalho, na palma da outra mão o lugar de cada coisa que diz, mesmo que se não perceba, pasmando de não ser entendido, impacientando-se até ao desejo de vazar os olhos ao público com as pontas da sua clareza, ou derreando-se em frouxos de compaixão pela desgraça de nos não compreendermos, porcos e pérolas" (4, p.110).

As reuniões do Grêmio eram abertas a todos os alunos do Ateneu e Sérgio, "assistente infalível, saía cheio com a retórica espigada, que ia espalmar, prensando no dicionário, conservas de espírito, relíquia inapreciável do Belo" (4, p.107). É ainda, na ocasião da instalação do Grêmio Literário Amor ao Saber, que "Aristarco, presidente honorário, abriu a sessão com a chave do peregrino verbo, recomendando a nova associação como um tentâmen honroso e de muito fruto para os moços aplicados, que teriam ensejo de se dar ao cultivo da oratória e das belas letras" (4, p.116).

Uma outra forma de agrupamento, segundo Antônio Cândido, é o processo de estratificação que na escola se manifesta pelo aparecimento de diferentes **status**. E o que mais influi no sistema de **status** do internato são os fatores de sociabilidade interna, como por exemplo, alunos que não vão bem nos estudos e ganham o desprezo geral num grupo em que predominam os valores de dedicação aos estudos (Franco), o aluno valorizado por seu grau de inteligência (Sanches), por sua capacidade esportiva e classe de origem (Nearco).

Entretanto, para Antônio Cândido o agrupamento fundamental é outro:

> "As aulas constituem a finalidade principal da escola. São talvez a espinha dorsal da sua organização e o ponto de encontro mais característico entre a sociabilidade do imaturo e a ordenação racional do Legislador. Professores e alunos, em salas de aula, ou de estudo, constituem o agrupamento por excelência em que se vêem refletir todos os demais" (92, p.119).

Assim, podemos destacar que é na relação professor-aluno que se explica a atividade pedagógica. Isto posto, trata-se de averiguar como se organiza a formação intelectual, física e afetiva no internato.

O projeto pedagógico do **Ateneu** está restrito ao desenvolvimento físico e intelectual, em detrimento do afetivo.

As matérias cursadas no Colégio **Ateneu** e mencionadas pelo narrador-protagonista Sérgio são sete e aparecem na seguinte ordem: geografia, gramática, história pátria, história santa, tabuada, desenho linear e cosmografia. As poucas disciplinas científicas, a tabuada e o desenho linear, dão uma mostra da importância das áreas humanísticas na formação cultural dos jovens. Aparecem em um único parágrafo em que são comentadas, e é o próprio Sérgio que diz ter perdido as esperanças de ser um ginasta de cálculos.

Além dessas disciplinas específicas, aparecem a retórica professoral das aulas, as conferências ou os discursos magistrais. Contudo, nota-se a rejeição com relação a essa retórica no romance, e é o próprio Raul Pompéia que a manifesta, através do discurso do narrador que é entrecortado pelos discursos proferidos pelos mestres do **Ateneu**. Sobre este ponto, o depoimento de

Maria Luiza Guarnieri Atik é muito expressivo:

> "Estes discursos, resumidos ou apresentados integralmente, além de refletirem a ideologia dominante na época, deixam transparecer, de forma bem clara, a rejeição do escritor com relação ao uso abusivo da retórica nos colégios do século XIX" (36, p.79).

A retórica, presente nos manuais do século passado, tem sua origem no sistema educacional jesuítico implantado no Brasil desde meados do século XVI, e mesmo após a expulsão dos jesuítas, em 1759, continuou ocupando lugar de destaque. Complementando os estudos, os discípulos eram também encorajados no seu comportamento social, participando de solenidades em que os discursos públicos eram uma constante. Por tudo isso, Brandão diz que "conservou-se praticamente intacto esse precoce condicionamento do aluno para a assimilação da retórica, seus valores e sua prática como fato social" (36, p.49). E continua afirmando que,

> "Como valor estético-literário, como signo e portadora dos padrões culturais e como instrumento de poder, a retórica exerceu, tautologicamente, uma função condicionante na sociedade brasileira do século XIX: forneceu-lhe os moldes com que aprendesse a realidade e, ao mesmo tempo, satisfez-lhe as grandes aspirações, ou seja, a valorização das coisas do espírito (contra as atividades manuais), o brilhantismo do discurso-espetáculo (em lugar da análise dos fatos) e o apego aos valores da tradição (em oposição ao juízo crítico). É nesse sentido que a posse da palavra, representada pela alfabetização e, em seguida, pelo domínio da eloqüência, constituíam em critérios de divisão social do mesmo modo que a fortuna, a nobreza, a posse de terras e de escravos" (36, p.56).

A retórica foi uma das disciplinas que sempre mereceu especial atenção no sistema educacional brasileiro do século XIX e, na Reforma Cunha Figueiredo, de 1876, o curso de estudos do Colégio Pedro II de 7 anos, apresentava a retórica no seu 5º ano com o seguinte programa:

> "Regras de estilo e composição oratoria, poesia, metrificação critica literaria, analise das belezas e vicios de elocução de prosa-

> dores e poetas brasileiros e portugueses de melhor nota, exercícios de composição, de narrações, cartas e discursos, declamações" (86, p.56).

Muitos foram os homens de ciência que durante o século passado dedicaram-se ao jornalismo, às letras, à política e ao ensino da retórica. É bom ressaltar que os intelectuais surgiram do seio da sociedade colonial, heterogênea, dispersa e inculta que, feitos os estudos e formados mestres nos colégios de padres, iam bacharelar-se em Coimbra, para com o título de licenciados e doutores, adquirirem o fácil acesso à classe nobre pelos cargos de governo. No entanto, a formação intelectual que recebiam, extremamente literária, retórica e dogmática, sem ligação com a técnica e a ação, mas orientada para o cuidado da forma, adestramento na eloquência, fez desses licenciados apenas uns letrados, pregadores e eruditos. Nada de verdadeiramente fecundo, nada de observação da natureza, do descobrimento das coisas do mundo, para despertar a espontaneidade intelectual e o espírito crítico do brasileiro, nessa cultura uniforme, de fundo universalista, cristalizada pelas humanidades latinas. "A herança da escolástica e da cultura clássica, com o predomínio do latim, da gramática e da retórica", lembra Fernando de Azevedo, "transmitia-se, sem se enriquecer nem transformar-se, através de gerações de letrados, até os fins do século XVIII, quando os frades franciscanos, em virtude da ordem régia de 1772, estabeleceram no Rio de Janeiro um curso de estudos superiores em que, pela primeira vez, figurava, além do grego e do latim, o ensino oficial de duas línguas vivas" (50, p.45).

Gilberto Freyre ao abordar o papel desempenhado pela retórica nos projetos pedagógicos das escolas brasileiras, escreve:

> "Se estudava nos autores latinos - lendo Quintiliano, recitando Horácio, decorando as orações de Cícero. Lógica e filosofia, também: eram ainda os discursos de Cícero que constituiam os elementos principais de estudo. A filosofia era a dos oradores e a dos padres. Muita palavra e o tom sempre o dos apologetas que corrompe a dignidade da análise e compromete a honestidade da crítica. Daí a tendência para a oratória que ficou no brasileiro, perturbando-o tanto no esforço de pensar como no de analisar as coisas. Mesmo se ocupando de assuntos que peçam a maior sobriedade verbal, a precisão de preferência ao efeito literário, o tom de conversa em vez do de discurso, a maior pureza possível de objetividade, o brasileiro insensivelmente levanta a voz e arredonda a frase. Efeito do muito latim de frade; da muita retórica de padre" (65, p.269).

Embora o sistema jesuítico de ensino, todo literário e retórico, tenha contribuído para o desprezo da exploração científica, para o desinteresse pela natureza e o horror ao trabalho manual e mecânico, não pode ser ele o único responsável por esse desamor, que acabou por se tornar um dos traços característicos do brasileiro. Na verdade, o horror ao trabalho manual e mecânico é produto das condições da vida social da Metrópole, que se transferiu para a Colônia, com os costumes, a religião, os usos e a mentalidade da nobreza, que julgava degradar-se com os trabalhos servis, e cuja superioridade na hierarquia social se firmava pelo poder de se fazer servir e pelo número de escravos disponíveis para lhe garantir o máximo de conforto com o mínimo de esforço.

Nas expressões de Elizabeth Agassiz, que acompanhou a excursão científica do marido ao Brasil nos anos de 1865 e 1866,

> "enquanto existir o preconceito contra o trabalho manual no Brasil, o ensino prático se fará mal; enquanto aqueles que estudam a natureza acharem que não vai bem a um 'gentleman' carregar em suas mãos os seus espécimens ou o seu martelo de geólogo, fazer por si mesmo as suas preparações, não passarão de amadores em matéria de pesquisas científicas; poderão conhecer admiravelmente os fatos referidos por outrem, mas não farão pesquisas originais. Por essa razão, e

> também devido à sua natural indolência, é que os brasileiros continuam estranhos aos estudos dessa natureza. Rodeados como estão por uma natureza rica, acima de qualquer comparação, os seus naturalistas fazem teoria e nenhuma prática; sabem muito mais da bibliografia científica estrangeira que da flora e da fauna maravilhosa que os cercam" (45, p.592).

O comentário de Agassiz ajuda-nos a perceber o projeto pedagógico desenvolvido no **Ateneu** e encaminha-nos para o problema da metodologia de ensino e da função do ensino.

Algumas das disciplinas são ministradas para os alunos grandes e pequenos juntos e, como a maior parte do tempo no internato, é dedicada ao estudo e às aulas, aqueles se vêem obrigados a estudar com sofreguidão; além do que, temem pela "mais terrível das instituições do **Ateneu**" (4, p.62): o Livro das notas.

O ensino oferecido no internato não é baseado na ação e no concreto, mas sobre a leitura, a memorização e o comentário. Este conhecimento que vem dos livros ou da palavra do professor, e nunca da experiência e da pesquisa do próprio aluno, é recebido, estocado nas gavetas da memória, repetido quando a retórica o solicita, e arquivado. O aluno simplesmente não entende a maior parte dos conteúdos transmitidos pelo colégio, portanto os memoriza, concretizando a deturpação da verdadeira aquisição de conhecimentos. Na verdade, no internato todos devem ter o mesmo ritmo de estudo, todos devem aprender as mesmas matérias, fazer os mesmos exames, levando o aluno a perder sua capacidade de criar, de imaginar, de construir alternativas. Sérgio dá provas disso, conforme vai apresentando as matérias, mas procura convencer o leitor - e talvez a si mesmo - da sua extraordinária capacidade de aprendizagem; para não dizer, memorização. Isto fica bem claro com a Geografia, quando Sérgio comenta que "não havia

incidente estudado da superfície terrestre que se me não colasse ao cérebro como se fôsse minha cabeça, por dentro, o que é por fora a esfera do mundo" (4, p.50).

Em outra ocasião, Sérgio inicia um curso pitoresco de dicionário. "O dicionário é o universo", diz ele (4, p.56). Trata-se de um estudo estafante e memorizante, onde "o inexperiente não conquista um passo na imensa capital das palavras" (4, p.57). Quer dizer, o uso de palavras vazias promove idéias vazias e idéias são esvaziadas por meio de palavras sem sentido ou de sentido difícil.

O outro momento, é o da História do Brasil, que deliciou o narrador o quanto pode:

> "Desde os missionários da catequese colonizadora, que vinham ao meu encontro, com Anchieta, visões de bondade, recitando escolhidas estrofes do evangelho das selvas, mandando adiante, coroados de flores, pela estrada larga de areia branca, os columins alegres, aprendizes da fé e da civilização, acompanhados da turba selvagem do gentio cor de casca de árvores, emplumados, sarapintados de mil tintas, em respeitosa contrição de fetichismo domado, avultando do seio, do fundo da mata escura, como uma marcha fantástica de troncos. Até às eras da Independência, evocação complicada de sarrafos comemorativos das alvoradas do Rocio e de anseios de patriotismo infantil; um príncipe fundido, cavalgando uma data, mostrando no lenço aos povos a legenda oficial do Ipiranga; mais abaixo, pontuadas pelas salvas do Santo Antônio, as aclamações de um povo mesclado que deixou morrer Tiradentes para se esbofar em vivas ao ramo de café da Domitila" (4, p.50).

Percebe-se aqui a visão desvirtuada da história brasileira, onde a mensagem veiculada é a de um Brasil do conquistador português, da Igreja e do índio. Os educadores da época transmitiam um conhecimento da realidade brasileira que ia muito mais ao encontro do mito, dando aos jovens informações históricas românticas e inexatas, o que é profundamente deseducativo. Podemos reconhecer naquelas datas e fatos da história brasileira, o instrumento mais

adequado de uma sociedade autoritária e repressiva, que tende a formar pequenos consumidores acríticos.

A seguir, na História Santa e nas aulas de catecismo, Sérgio é levado por seu tutor Sanches a beber "a embriaguez musical dos capítulos como o canto profundo das catedrais" (4, p.51). A proficiência do preceptor somada aos discursos teológicos, aos gestos e ao timbre da voz, e a "sobranceira de diretor espiritual" (4, p.52), fazem com que Sérgio desconfie da real intenção do colega. Sob o pretexto de ajudá-lo nas lições e aproveitando-se de seus conhecimentos, Sanches começou a exercer uma presença dominadora que perturbou Sérgio, que se sentia "possuído de certa necessidade preguiçosa de amparo, volúpia de fraqueza em rigor imprópria do caráter masculino" (4, p.49). Mas o relacionamento entre eles começa a esfriar quando Sérgio percebe claramente o interesse sexual que Sanches nutria por ele. Com o rompimento, Sérgio passa a sofrer perseguições, pois a essa altura dos acontecimentos, a aula do professor Mânlio divide-se em duas turmas, e o narrador Sérgio é incluído na secção confiada ao Sanches, auxiliar de ensino e responsável pela sua turma.

Novamente, é Antônio Cândido que nos lembra que o "agrupamento vivo e diferenciado em subgrupos que é a escola, mantém-se estruturado e em funcionamento graças ao sistema de contrôle que organiza o comportamento de seus membros de acôrdo com os padrões estabelecidos" (92, p.120). Este sistema de controle funciona por meio de um mecanismo chamado liderança, constituído pelo prestígio pessoal e pela autoridade institucional. Em O Ateneu a autoridade é representada por Aristarco e o líder é representado pelo

Professor Claúdio.

Criador do Ateneu, Aristarco pode ser definido como um diretor injusto, autoritário e vaidoso: sonha com um busto de bronze, tem obsessão pelos retratos e gosta de sentar no trono reservado à Princesa por ocasião da solenidade de fim de ano. No entanto, impressiona pela oratória e pela fama de que goza, considerado por todos um educador dedicado e com as qualidades de bom administrador, como mostra o seguinte trecho:

> "Soldavam-se nele o educador e o empresário com uma perfeição rigorosa de acordo, dois lados da mesma medalha: opostos, mas justapostos. (...) Sua diplomacia dividia-se por escaninhos numerados, segundo a categoria de recepção que queria dispensar-lhe. Ele tinha maneiras de todos os graus, segundo a condição social da pessoa" (4, p.24).

Legla Perrone-Moisés, no artigo sobre "Lautréamont e Raul Pompéia", diz que Aristarco é a personagem mais importante; "o Todo-Poderoso que mantém presas, sob seu olhar vigilante e seu arbítrio irrecorrível, todas as criaturas desse pequeno universo" (36, p.27).

Dada sua importância e a partir de observações atentas, o narrador analisa o diretor:

> "O Dr. Aristarco Argôlo de Ramos, da conhecida família do visconde de Ramos, do Norte, enchia o império com o seu renome de pedagogo. Eram boletins de propaganda pelas províncias, conferências em diversos pontos da cidade, a pedidos, à sustância, atochando a imprensa dos lugarejos, caixões, sobre tudo, de livros elementares, fabricados às pressas com o ofegante e esbaforido concurso de professores prudentemente anônimos, caixões e mais caixões de volumes cartonados em Leipzig, inundando as escolas públicas de toda parte com a sua invasão de capas azuis, róseas, amarelas, em que o nome de Aristarco, inteiro e sonoro, oferecia-se ao pasmo venerador dos esfaimados de alfabeto dos confins da pátria. Os lugares que os não procuravam eram um belo dia surpreendidos pela enchente, gratuita, espontânea, irresistível! E não havia senão aceitar a farinha daquela marca para o pão do espírito. E engordavam as letras, à força, daquele pão. Um benemérito. Não admira que em dias de gala, íntima ou nacional, festas do colégio ou recepção da coroa, o largo

> peito do grande educador desaparecesse sob constelações de pedraria, opulentando a nobreza de todos os honoríficos berloques" (4, p.7).

O certo é que Raul Pompéia criou uma personagem divinizada e apresentada, como a Providência, por meio de comparações e metáforas:

> "O gênero era bom sem dúvida nenhuma; que apesar do paletó de seda e do calçado raso com que se nos apresentava, apesar da bondosa familiaridade com que declinava até nós, nem um segundo o destituí da altitude de divinização em que o meu critério embasbacado o aceitara" (4, p.19).

Em seu discurso sobre o mestre, o professor Venâncio acaba por apresentar Aristarco como a Providência:

> "Experimentado no labutar quotidiano da sagrada profissão, o seu auxílio ampara-nos como a Providência na terra..." (4, p.10).

E mais adiante, é o próprio Aristarco, que ao iniciar um curso de cosmografia, diz o seguinte:

> "Vêem, dizia, explicando a natureza, vêem a minha mão aqui? Mostrava a mão direita ao realejo, bela manopla felpuda de fazer inveja a Esaú: é a mão da Providência!" (4, p.59).

A vivência diária no Ateneu, no entanto, mostra a Sérgio que essa Providência, longe de ser uma proteção aos internos, sobre estes exerce uma autoridade cruel e abusiva, comandando arbitrariamente, explodindo de raiva e punindo a mínima futilidade cometida pelas criaturas. E assim, quando ocorre o incêndio do Ateneu, o que se encontra é a figura de um Aristarco impassível, que vê as chamas consumirem a obra de sua vida e que representa também o seu aniquilamento. Enfim, é a divindade derrotada, a do "deus caipora", como mostra o trecho abaixo:

> "Lá estava Aristarco, tresnoitado, o infeliz" (4, p.240).
> "Imóvel! (...) Majestade inerte do cedro fulminado!" (4, p.240).

"Ele, como um deus caipora, triste, sobre o desastre universal de sua obra" (4, p.241).

Um elemento indispensável a considerar é o próprio nome do diretor do Ateneu - Aristarco. Seu nome, de origem grega, examinado etimologicamente é " o governante dos melhores", "ótimo chefe". E destaque-se ainda que é esse governante (e seu universo) que é questionado, ridicularizado e, finalmente, destruído pelo autor através do fogo.

No livro há vários momentos que exemplificam o autoritarismo de Aristarco, tais como, a repressão aos alunos, com o sistema de notas; a organização quase militar da escola, com seus subordinados, auxiliares de ensino e delatores oficiais; o regime de castigos corporais, entre eles a cafua.

Para exercer seu pleno poder, Aristarco se utiliza de três elementos principais da autoridade do educador: idade, status e força. A primeira adquire significação social que excede o nível biológico, e é redefinida dentro da instituição, conforme a posição ocupada e de acordo com a possibilidade de exercer coerção. O status contribui para uma maior ascendência da autoridade sobre o educando. E "o exercício da força completa naturalmente o tipo de dominação magisterial, como a sua manifestação mais tangível, pois o fato de ter às ordens elementos de repressão e punição (inclusive física, em certos casos) completa o perfil da sua autoridade, tornando-o atuante" (92, p.121). Soma-se a estes elementos o prestígio, tão importante para o processo pedagógico e didático desenvolvido entre professor e aluno.

Como símbolo do prestígio social o Professor Cláudio, "professor da casa, homem de capacidade, benévolo para os desgarros

de tolice da juventude" (4, p.110), se caracteriza principalmente pelas atitudes que toma frente aos problemas oriundos das suas relações sociais e didáticas com os internos e pela maneira de conduzir os trabalhos no Grêmio Amor ao Saber, lugar este em que ocupava o cargo de presidente efetivo e orador oficial.

Professor Cláudio tem o dom da eloqüência e Raul Pompéia, ele próprio, ao decifrar o sistema de idéias que se pode depreender do Ateneu, o expõe pela boca deste personagem. Os professores, é bom que se esclareça, merecem pouca atenção na obra, com exceção apenas do Dr. Cláudio por quem o narrador manifesta simpatia e admiração e que no decorrer do romance profere nada menos que três discursos. O primeiro sobre a cultura brasileira, o segundo sobre a arte, e o terceiro com frase que praticamente apresenta o discurso ideológico do romance:

> "Não é o internato que faz a sociedade, o internato a reflete" (4, p.203).

A frase, segundo Alfredo Bosi, "aponta os vínculos que prendem a escola à sociedade, fazendo refluir desta para aquela a lei da selva, a seleção dos mais fortes" (12, p.208). Interpreta-se que a escola (o internato) e a sociedade são ampliações da estrutura familiar.

Sem dúvida, o pensamento do professor Cláudio se revela mais lúcido ao discutir os problemas do internato; expõe os argumentos principais para justificar a existência dos colégios. Sua tese é a de que o internato, ao exercitar duramente a criança, testando suas aptidões está, na verdade treinando-a para a vida, que nada mais é do que uma competição feroz. Por isso, quanto mais forem

parecidas as condições do internato com as da sociedade, tanto melhor para as crianças, pois sairão muito bem preparadas para a vida. Como ele mesmo assinalou, "o internato com a soma dos defeitos possíveis é o ensino prático da virtude, a aprendizagem do ferreiro à forja, habilitação do lutador na luta" (4, p.204). Trata-se, portanto, de um romance sobre a sociedade e não apenas sobre internatos mas, principalmente, sobre uma sociedade bem definida, a quem o narrador não poupa críticas, logo nos primeiros parágrafos:

> "(...) não havia família de dinheiro, enriquecida pela setentrional borracha ou pela charqueada do sul, que não reputasse um compromisso de honra com a posteridade doméstica mandar dentre seus jovens, um, dois, três representantes abeberar-se à fonte espiritual do Ateneu. Fiados nesta seleção apuradora, que é comum o erro sensato de julgar melhores famílias as mais ricas, sucedia que muitas, indiferentes mesmo e sorrindo do estardalhaço da fama, lá mandavam os filhos. Assim entrei eu" (4, p.8).

A sociedade mencionada no livro, portanto, é uma sociedade de ricos, alunos provindos de famílias ricas do Império e que segundo o autor, confundida por "erro sensato", com a melhor:

> "De fato, os educandos do Ateneu significavam a fina flor da mocidade brasileira" (4, p.8).

Os alunos gratuitos que lá estão, é uma maneira de realçar a riqueza da maioria e dar impressão de igualitarismo ao internato.

É ainda esta mesma sociedade de ricos que destrói Franco, "sempre de penitência; em pé, cara contra a parede", "uma alma penada", com "quatorze anos, raquítico, de olhos pasmados, face lívida, pálpebras pisadas" (4, p.37). O pai, de Mato Grosso, mandou-o para o internato com uma carta em que o recomendava como incorrigível e pedia severidade. Aliás, como frisou Bosi, "a fi-

gura agoniada de Franco, o rebelde castigado e reincidente, é um exemplo de bode expiatório, no qual todos exorcizam a má consciência que os rói em meio a tantas contradições..." (12, p.207). De fato, somente Franco é punido, é o que recebe todas as desfeitas do colégio, é o alvo sobre o qual se descarrega toda a violência contida no internato. Com isso, a indisciplina geral se transforma num caso individual.

Segundo as palavras de Aristarco, o Ateneu era uma prolongação do lar, uma grande família:

"...o meu colégio é apenas maior que o lar doméstico" (4, p.21).

Este discurso moralista, que ressalta o cuidado dispensado às crianças, é apenas palavreado vazio, não correspondendo à realidade do internato, onde o garoto Franco constitui denúncia dessa contradição. Esse panorama nos leva a tocar em uma questão ainda mais polêmica: as sanções. E para isto, o registro de Antônio Cândido parece exemplar, principalmente quando cita a divisão feita por Gurvitch a respeito do assunto.

As sanções são divididas em três espécies: administrativas (que têm por finalidade punir o comportamento do aluno e professor que transgridam a Legislação escolar e os regulamentos internos), pedagógicas (que têm por objetivo buscar a aprendizagem) , grupais (exercidas entre os alunos, no sentido de manter as normas da vida grupal, nem sempre conhecidas e reconhecidas pela Administração). As três podem guiar o comportamento tanto do educando quanto do educador e podem ser exclusivas, corretivas ou prestativas. As exclusivas levam o indivíduo à suspensão ou expulsão do colégio; as corretivas retificam o comportamento inde-

sejado (castigo, reprimenda, reprovação); as prestativas impõem uma retribuição (cópia dos erros, multa). Pelo menos uma vez, Sérgio passou pela sanção prestativa, ao copiar lições. E o livro das notas, por exemplo, é a típica sanção pedagógica, ao censurar o vadio nos estudos, o desatento nas aulas, reprovar o ignorante, castigar o inaplicado. Enfim, cada episódio traz uma verdade decepcionante e confirma que o Ateneu, é principalmente a escola da vida; uma máquina instalada para o preparo de jovens, mas que, ao contrário, leva-os ao despreparo num mundo formado por mentirosos, invejosos, covardes, hipócritas e pervertidos sexuais.

Aqui tem lugar um tema tratado por Raul Pompéia com sutileza e discrição: o homossexualismo. Experiência bastante freqüente no internato por ser um lugar de enclausuramento de pessoas do mesmo sexo; ao mesmo tempo que é comum, é condenado. Rêbelo, um dos internos, sintetiza toda essa experiência numa única frase:

> "Os gênios fazem aqui dois sexos, como se fôsse uma escola mista. Os rapazes tímidos, ingênuos, sem sangue, são brandamente impelidos para o sexo da fraqueza; são dominados, festejados, pervertidos como meninas ao desamparo" (4, p.34).

As experiências sexo-afetivas de Sérgio começam naturalmente dirigidas para o sexo oposto, ora fixando-se na figura fogosa da canarina Ângela - "um desses exemplares excessivos do sexo que parecem conformados expressamente para esposas da multidão" (4, p.102) - ora na figura protetora e maternal de Dona Ema, a esposa do diretor. No entanto, as circunstâncias do internato levam-no a conviver com colegas mais velhos, há mais tempo no colégio, e portanto mais bem informados e "pervertidos": Rêbelo, que procurou incutir-lhe disposição viril para enfrentar o ambiente agres-

sivo e imoral do Ateneu - "faça-se forte aqui, faça-se homem" (4, p.34); Sanches, o corruptor intelectual, que usa de sua inteligência para buscar o sexo; Bento Alves, que passou a ser uma espécie de protetor, a partir do momento que Sérgio começou a freqüentar a biblioteca do Grêmio; Egbert, a quem Sérgio dedicou "ternuras de irmão mais velho" (4, p.176), protegendo-o. A situação é bem clara: Sérgio em primeiro lugar é objeto da sexualidade, deixando-se dominar quase femininamente por Bento Alves, porque era um rapaz grande, forte, bravo, que mandava-lhe presentes, denunciando "prazer do contacto fortuito, de um aperto de mãos, da emanação da roupa ..." (4, p.112). Em seguida, passa a ser o agente da sexualidade; de protegido passa a protetor de Egbert, tendo por ele ímpetos de dominador, exercendo o papel de amante. Num terceiro momento, a atração pela figura feminina de Ema mulher e mãe faz esfriar a amizade por Egbert, quando, então, Sérgio passa para a fase da heterossexualidade.

A figura de D. Ema ajuda-nos a fazer um outro resgate: as personagens femininas do romance. Estas, com reduzida participação, talvez pelo próprio espaço que podiam ocupar dentro de um internato para meninos, recebem o mesmo tipo de tratamento dispensado aos homens; são elas: Ângela, Meliça, filha de Aristarco, D. Ema e, Rosália, prima de Sérgio. A única que merece um carinho especial e que tem presença marcante pela influência que exerce sobre Sérgio é D. Ema, esposa do diretor. Durante a enfermidade do interno, revela-se uma afetuosa enfermeira e dedicada mãe, num clima de sensualidade com certas amabilidades ou de contido desejo físico:

> "Ema sentava-se. Fousava os cotovelos à beira do colchão, o olhar nos meus olhos - aquele olhar inolvidável, negro, profundo como um abismo, bordado pelas seduções todas da vertigem" (4, p.225). "Tomava-me a fronte das mãos, colava à dela; arredava-se um pouco e olhava-me de perto, bem dentro dos olhos, num encontro inebriante de olhares. Aproximava o rosto e contava, lábios sobre lábios, mimosas historietas sem texto, em que falava mais a vivacidade sanguínea da boca, do que a imperceptível confusão de arrulhos cantando-lhe na garganta como um colar sonoro" (4, p.233).

O desfecho sintetizado numa curta frase:

> "Tudo acabou com um fim brusco de mau romance..." (4, p.233).

Para melhor entendermos a situação da mulher dentro do internato, parece útil deter-nos, por um momento, na educação das mulheres na época do Império. A educação das jovens de boa família, ainda nos primeiros tempos do Império, dava-se principalmente no aconchego dos seus lares sob a orientação dos pais e de preceptores, e resumia-se, via de regra, ao conhecimento das primeiras letras e ao aprendizado das boas maneiras e das prendas domésticas. E isto ocorria devido a precariedade das escolas públicas e a vigência dos costumes portugueses que guardavam a mulher no lar, pois como escreveu A. Austregésilo, "as qualidades da mulher portuguesa exerceram grandes influições na organização do traço fisionômico moral da brasileira" (48, p.34).

Um enfoque não muito diferente, e colhido em sua viagem pelo Brasil nos anos de 1865-1866, é adotado por Elizabeth Agassiz:

> as mulheres "não podem transpor as portas de sua casa, senão em determinadas condições, sem provocar escândalo. A educação que se lhes dá, restrita a um conhecimento sofrível de francês e música, deixa-as na ignorância de uma série de questões gerais; o mundo dos livros lhes está fechado, pois é diminuto o número das obras portuguesas que lhes permitem ler, e menor ainda o das obras escritas em outras línguas. Pouca coisa sabem a respeito da história de seu próprio país, quase nada da de outras nações, e nem suspeitam sequer que possa haver um outro credo religioso que aquele que domina no Brasil; talvez mesmo nunca hajam ouvido falar da 'Reforma'. Não

> imaginam nem de longe que um oceano de pensamento se agita fora de seu pequeno mundo e provoca constantemente novas fases na vida dos povos e dos indivíduos. Em suma, além do círculo estreito de sua existência doméstica, nada existe para elas" (45, p.569).

A partir de 1850, tornou-se mais comum a educação das meninas em colégios e, conseqüentemente, cresceu o número de estabelecimentos particulares destinados ao ensino das crianças do sexo feminino.

Salvo uma ou duas matérias bem estudadas, o francês e a música, o nível da instrução dada nas escolas femininas era muito baixo e pouco cuidado; mesmo nos pensionatos freqüentados pelas filhas de famílias abastadas. As meninas ingressavam na escola com a idade de sete ou oito anos e se retiravam aos treze ou quatorze anos, como tendo terminado os estudos. O casamento as aguardava e, com raras exceções, algumas delas permaneciam mais algum tempo na escola ou recebiam instrução em casa até os dezessete ou dezoito anos. Outras ainda eram enviadas pelos seus pais para o estrangeiro.

"Na Corte", observa Maria de Lourdes Haidar "os colégios de meninas, organizados em sua maioria por senhoras estrangeiras, sob o regime de internato, funcionavam, em geral, na residência das próprias diretoras, acolhendo limitado número de alunas. O ensino reduzia-se, entretanto, aos magros conhecimentos então considerados imprescindíveis a uma dama: leitura e escrita, cálculo, dança, piano, trabalhos de agulha, uma ou duas línguas estrangeiras e as regras da etiqueta" (69, p.232). Nas províncias, com maior recato feminino e poucos acontecimentos sociais, os escassos colégios existentes esforçavam-se por trabalhar com esmero, principalmente no ensino das prendas domésticas.

Mas, num Brasil de meados do século XIX era difícil aceitar a idéia da mulher letrada e a ausência de livros como objetos de uso constante nas casas das famílias brasileiras contribuía para "proteger" a inteligência feminina. Conclusão: ao mesmo tempo em que, no campo do ensino particular, surgiram os cursos para a instrução secundária do sexo feminino, o mesmo problema começou a ser cogitado na área do ensino público. Projetos foram apresentados à Câmara, entretanto, esquecidos, e o Império caiu antes mesmo que o ensino público secundário feminino se estabelecesse no país.

De certo modo, essa espécie de marginalidade da mulher no sistema educacional brasileiro reflete-se em **O Ateneu** de duas maneiras, como se o autor tivesse operado esteticamente com a ausência.

Assim como são marginais no sistema educativo, ocupam na estrutura do romance papéis secundários. Assim como elas são importantes no desenvolvimento da sexualidade e das relações afetivas, sua ausência no texto parece sugerir que a questão do homossexualismo talvez não se colocasse com tanta ambigüidade e perturbação se o internato leigo fosse misto. Neste sentido, haveria por parte de Raul Pompéia uma sutil insinuação de que o processo educativo de Sérgio e das outras personagens falha em sua base, na medida em que a mulher é excluída da convivência escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme está consignado na introdução, procuramos neste trabalho estudar o tema da educação tal como se representa em três textos literários brasileiros do século XIX.

Nossa intenção era verificar o grau especular dessas narrativas. Esse trabalho sobre os três textos seria precedido por um esboço que formaria um quadro de referências com duas finalidades: a) verificar na história, os reflexos literários da preocupação dos intelectuais, e b) indicar um contexto mais geral e externo em que as três obras se inseririam como referências da dinâmica interna das políticas e dos processos pedagógicos.

Chegados neste ponto, podemos fazer a seguinte síntese:

1. Na história da educação brasileira, a literatura desempenha papel importante, quer quando se compreende como instrumento didático, quer quando reflete os processos de formação do ser humano para consecução de alguns objetivos políticos, ideológicos ou sociais. Como instrumento educativo, a literatura brasileira teve função claramente didática na obra dos jesuítas e dos poetas da Ilustração. Como reflexo literário, esteve presente desde **O Desertor das Letras** e **O Reino da Estupidez** do século XVIII, continuando em obras do século XIX, exemplificadas pelas três que analisamos;

2. As três narrativas mostram por meio de estilos diferentes que, quando confrontada a escola fictícia com a escola descrita por

historiadores e sociólogos, domina o princípio da verossimilhança. A saber, o seminário, a escola primária e o internato leigo, de Bernardo Guimarães, Machado de Assis e Raul Pompéia, respectivamente, refletem os mesmos tipos de escolas que encontramos nos livros de História e de Sociologia.

Esta imitação possibilita afirmar que as possíveis críticas dos três autores a essas instituições implicam um empenho dos intelectuais no sentido de melhorá-las. Essa imitação demonstra também que o tema permanece ininterrupto pelo menos desde os neoclássicos até o fim de nosso realismo. Caberia, em trabalho futuro, verificar se a linha continua no século XX. Tudo indica que sim, se pensarmos em Mário de Andrade (**Amar, verbo intransitivo**), José Lins do Rego (**Doidinho**), Autran Dourado ("Frederico paciência"), Dinorath do Valle (**Enigmalião**), Roberto Gomes (**Alegres memórias de um cadáver**), Guimarães Rosa ("Pirlimpsiquice"), Antônio Callado (**Quarup**);

3. As obras enfocadas mostram, pelo confronto com a realidade histórica, que nem sempre as normas de conduta ditadas pelos livros ou políticas educacionais da época correspondem ao fictício. Por exemplo, os castigos corporais não comparecem no seminário de **O Seminarista**; o que aí surge é a repressão moral. O comportamento limpo do professor de primeiras letras não se vê no mestre-escola de "Conto de escola". O liberalismo e a abertura para uma nova pedagogia sem castigos, que seriam índices da Modernidade nos internatos leigos do século XIX, contrastam fortemente com o autoritarismo e o clima de ameaça e de punições existentes no **O Ateneu**. Esse contraste entre abstração das normas e a realidade

representada talvez nos permita inferir que a experiência real vivida por Bernardo Guimarães, Machado de Assis e Raul Pompéia, possibilitou-lhes desvendar aspectos que geralmente ficam ocultos nos livros de sociologia e história da educação, nos tratados e nas normas pedagógicas públicas.

BIBLIOGRAFIA

I) SOBRE AS NARRATIVAS ESTUDADAS

1. GUIMARÃES, Bernardo Joaquim da Silva. **O Seminarista.** 14.ed. São Paulo: Ática, 1989. 126p. (Série Bom Livro)

2 . MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. Conto de escola. In:___. **Obra completa;** organizado por Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1959. v.2, p.532-537.

3 . ___. Memórias póstumas de Brás Cubas. In:___. **Obra completa;** organizado por Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1959. v.1, p.409-549.

4 . POMPÉIA, Raul. **O Ateneu.** São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1954. 241p.

5. CAMINHA, Adolfo. **A normalista.** 8.ed. São Paulo: Ática, 1985. 136p.

II) SOBRE AS VIDAS E AS OBRAS DOS AUTORES DAS NARRATIVAS ESTUDADAS

6 . ANDRADE, Mário de. Prefácio. In: POMPÉIA, R. **O Ateneu.** São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1954. p.ix-xvii.

7 . ANDREWS, Norwood. O Seminarista, de Bernardo Guimarães: romance de transição. **Revista de Letras,** Assis, v.4, p.80-93, 1963.

8 . ARTICO, Durval. Um romance autobiográfico. **Suplemento Literário de Minas Gerais,** Belo Horizonte, 29 ago. 1981. p.6.

9 . ATAÍDE, Vicente. A narrativa de Bernardo Guimarães. **Suplemento Literário de Minas Gerais,** Belo Horizonte, 15 jan. 1977. p.5.

10. BARBOSA, Francisco de Assis. Romance, novela e conto no Brasil (1839-1949). Cultura (MEC), Rio de Janeiro, n.3, p.193-242, maio/ago., 1949.

11. BARRETTO FILHO, José. **Introdução a Machado de Assis.** Rio de Janeiro: Agir, 1947. 270p.

12. BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira.** 3.ed. São Paulo: Cultrix [s.d.]. 582p.

13. BOSI, Alfredo et al. **Machado de Assis.** São Paulo: Ática, 1982. 526p. (Escritores brasileiros: antologia e estudos, 1)

14. BRAYNER, Sonia. **Labirinto do espaço romanesco:** tradição e renovação da literatura brasileira - 1880-1920. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Brasília: INL, 1979. 322p.

15. ___. O conto de Machado de Assis. In:___. (Org.). **O conto de Machado de Assis:** antologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Brasília: INL, 1980. p.7-17. (Coleção Vera Cruz, 299)

16. CASTELLO, José Aderaldo. Raul Pompéia: O "Atheneu" e o romance brasileiro. **Anhembi**, São Paulo, v.15, n.45, p.472-482, ago. 1954.

17. ___. **Realidade e ilusão em Machado de Assis.** São Paulo: Nacional, 1969. 181p.

18. COUTINHO, Afrânio. **Machado de Assis na literatura brasileira.** Rio de Janeiro: São José, 1960. 107p.

19. CUNHA, Fernando Whitaker da. Bernardo Guimarães e o romance sociológico. **Suplemento Literário de Minas Gerais**, Belo Horizonte, n.533, 11 dez. 1976. p.4.

20. FELIPPE, Francisco. Aspectos do romance psicológico de Machado de Assis. **Logos**, Curitiba, n.17, p.54-59, abr., 1953.

21. GRIECO, Agrippino. **Machado de Assis.** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1959. 317p.

22. GOMES, Danilo. Raul Pompéia de corpo inteiro. **Suplemento Literário de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 21 nov. 1981. p.2.

23. GOMES, Eugenio. A sátira da oratória n'"O Ateneu". **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 27 jul. 1957. Suplemento Literário, p.4-5.

24. ___. Pompéia e a eloquência. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 13 jul. 1957. Suplemento Literário, p.4.

25. ___. **Machado de Assis**. Rio de Janeiro: São José, 1958. 215p.

26. IVO, Lêdo. A cosmologia malograda. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 25 maio 1963. Suplemento Literário, p.4.

27. ___. Machado e Pompéia. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 17 ago. 1963. Suplemento Literário, p.4.

28. ___. O portão do colégio. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 20 abr. 1963. Suplemento Literário, p.3.

29. ___. Transações simbólicas. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 11 maio 1963. Suplemento Literário, p.1.

30. LUCAS, Fábio. Bernardo Guimarães. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 6 ago. 1960. Suplemento Literário, p.4.

31. MATOS, Mário. **Machado de Assis - o homem e a obra: os personagens explicam o autor**. São Paulo: Nacional, 1939. 454p. (Coleção Brasiliana, 153)

32. MENEZES, Djacir. **Evolução do pensamento literário no Brasil**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1954. 396p.

33. PACHECO, João. **A literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix [s.d.]. v.3, 206p.

34. PEREIRA, Lucia Miguel. **Machado de Assis: estudo crítico e biográfico**. 5.ed.rev. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1955. 310p. (Coleção Documentos brasileiros, 82)

35. PEREIRA, Lucia Miguel. **Machado de Assis:** estudo crítico e biográfico. São Paulo: Nacional, 1936. 342p. (Coleção Brasiliana, 73)

36. PERRONE-MOISéS, Leyla (Org.). **O Ateneu:** retórica e paixão. São Paulo: Brasiliense/EDUSP, 1988. 263p.

37. POMPéIA, Raul. **O Ateneu.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. 22p. (Guias de Leitura Mercado Aberto)

38. PONTES, Eloy. **A vida contradictoria de Machado de Assis.** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1939. 326p. (Coleção Documentos brasileiros, 21)

39. REVISTA DO LIVRO. Edição comemorativa do cinquentenário da morte de Machado de Assis. Rio de Janeiro: MEC. Instituto Nacional do livro, v.3, n.11, set. 1958. 324p.

40. SANTIAGO, Silviano. O Ateneu: contradições e perquirições. In:___. **Uma literatura nos trópicos.** São Paulo: Perspectiva, 1978. p.67-100. (Coleção Debates)

41. SCHWARZ, Roberto. "O Atheneu" e o naturalismo. **O Estado de S. Paulo,** São Paulo, 10 set. 1960. Suplemento Literário, p.4.

42. SEGER, Almiro. Uma análise de O Seminarista de Bernardo Guimarães. **Estudos Leopoldenses,** São Leopoldo, n.42, p.197-232, 1977.

43. SUSSEKIND, Flora. Bernardo Guimarães: romantismo com pé-de-cabra. **Folhetim,** São Paulo, n.399, 9 set. 1984. p.3-5.

III) GERAL

44. AEBLI, Hans. **Didática psicológica.** Tradução por João Teodoro d'Olim Marote. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1973. 196p. (Atualidades pedagógicas, 103). Tradução de: Didactique Psychologique.

45. AGASSIZ, Luiz, AGASSIZ, Elizabeth Cary. **Viagem ao Brasil** (1865-1866). Tradução por Edgar Sussekind de Mendonça. São Paulo: Nacional, 1938. 654p. (Coleção Brasiliana, 95). Tradução de: Voyage au Brésil.

46. ANDRADE, Mariza Guerra de. A educação exilada: o Colégio do Caraça. Teoria e Educação, Porto Alegre, n.6, p.128-134, 1992.

47. AULETE, Caldas. Dicionário contemporâneo da língua portuguêsa. 4.ed.atual.rev.aum. por Hamílcar de Garcia. Rio de Janeiro: Delta, 1958. v.2, p.1025-2048.

48. AUSTREGÉSILO, Antônio. Perfil da mulher brasileira: esboço acerca do feminismo no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1923. 147p.

49. AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira: a transmissão da cultura. 3.ed.rev.aum. São Paulo: Melhoramentos, 1958. v.3, 303p. (Obras Completas, 13)

50. ___. A cultura brasileira: a cultura. 3.ed.rev.aum. São Paulo: Melhoramentos, 1958. v.2, 263p. (Obras Completas, 13)

51. ___. A educação pública em São Paulo: problemas e discussões. São Paulo: Nacional, 1926. 457p.

52. ___. Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos [s.d.]. 256p. (Obras Completas, 7)

53. BEAULIEU, Gilles, CHARBONNEAU, Paul-Eugène, MARTINS, Luiz Arrôbas. Educação brasileira e colégios de padres. São Paulo: Herder, 1966. 187p.

54. BORGES, Wanda Rosa. Seminário de mininas orphãos e educandas de Nossa Senhora da Glória: primeiros ensaios para a profissionalização feminina em São Paulo (1825-1935). Rio Claro: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1973. 217p. Tese (Doutoramento em Ciências) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro, 1973.

55. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. 116p. (Primeiros Passos, 20)

56. CALMON, Pedro. História social do Brasil: espírito da sociedade colonial. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1937. v.1, 359p. (Coleção Brasiliana, 40)

57. CALMON, Pedro. **História social do Brasil:** espírito da sociedade imperial. São Paulo: Nacional, 1937. v.2, 377p. (Coleção Brasiliana, 83)

58. CARRATO, José Ferreira. **As Minas Gerais e os primórdios do Caraça.** São Paulo: Nacional, 1963. 463p. (Coleção Brasiliana, 317)

59. CHÂTEAU, Jean. **Los grandes pedagogos.** Tradução por Ernestina de Champourcín. México: FCE, 1959. 340p. Tradução de: Les grands pédagogues.

60. COMÊNIO, João Amós. **Didáctica magna:** tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução e notas por Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966. 525p.

61. CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã.** 2.ed.rev.aum. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. 339p.

62. DEBESSE, Maurice. **As fases da educação.** Tradução e notas por Luiz Damasco Penna e J.B.Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1967. 123p. (Atualidades pedagógicas, 88). Tradução de: Les étapes de l'éducation.

63. DURKHEIM, émile. **Educação e sociologia.** Tradução por Lourenço Filho. 9.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973. 91p.

64. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975. 1499p.

65. FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos:** decadência do patriarcado rural no Brasil. São Paulo: Nacional, 1936. 405p. (Coleção Brasiliana, 64)

66. ___. **Sobrados e mucambos:** decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. 2.ed.rev.aum. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1951. v.3, p.737-1188. (Coleção Documentos brasileiros, 66-B)

67. ___. **Casa-grande & senzala.** 25.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1987. 573p.

68. GHIRALDELLI Júnior, Paulo. **História da educação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991. 240p. (Coleção Magistério/2º grau - Série formação do professor)

69. HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no império brasileiro.** São Paulo: EDUSP, 1972. 285p.

70. HOLANDA, Sérgio Buarque de, CAMPOS, Pedro Moacyr (Org.). **História geral da civilização brasileira:** o Brasil monárquico - declínio e queda do império. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971. v.2, t.4, 390p.

71. ___. **História geral da civilização brasileira:** a época colonial - administração, economia e sociedade. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1960. v.1., t.2, 518p.

72. HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil.** 3.ed.rev. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1956. 329p. (Coleção Documentos brasileiros, 1)

73. HOLLANDA, Aurélio Buarque de. **Pequeno dicionário brasileiro de língua portuguesa.** 11.ed.rev.aum. São Paulo: Nacional, 1969. 1301p.

74. HOZ, Víctor Garcia (Dir.). **Diccionario de pedagogia** Labor. Barcelona: Labor, 1964. v.2. p.445-897.

75. HUBERT, René. **História da pedagogia.** Tradução e notas por Luiz Damasco Penna e J.B.Damasco Penna. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1976. 400p. (Atualidades pedagógicas, 66). Tradução de: Histoire de la Pédagogie.

76. JAEGER, Werner. **Paideia:** a formação do homem grego. Tradução por Artur M. Parreira. São Paulo: Herder [s.d.]. 1343p. Tradução de: Paideia - die formung des griechischen menschen.

77. LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia.** Tradução por Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1970. v.2, p.513-1000. Tradução de: História general de la pedagogía.

78. LEITE, Serafim. **Páginas de história do Brasil.** São Paulo: Nacional, 1937. 260p. (Coleção Brasiliana, 93)

79. LIMA, Alceu Amoroso. **Introdução à literatura brasileira.** 3.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1964. 211p.

80. LIMA, Oliveira. **D. João VI no Brasil: 1808-1821.** 2.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1945. 3v. (Coleção Documentos brasileiros, 49, 49-A, 49-B)

81. LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.14, n.2, p.31-39, jul./dez., 1989.

82. MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil:** o período heróico (1549-1570). Rio de Janeiro: Aurora, 1958. 306p.

83. MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias:** subsídios para a história da educação no Brasil - 1834/1889. São Paulo: Nacional, 1939. v.1, 639p. (Coleção Brasiliana, 147)

84. ___. **A instrução e as províncias:** subsídios para a história da educação no Brasil - 1835/1889. São Paulo: Nacional, 1939. v.2, 576p. (Coleção Brasiliana, 147-A)

85. ___. **A instrução e o Império:** subsídios para a história da educação no Brasil - 1823/1853. São Paulo: Nacional, 1936. v.1, 614p. (Coleção Brasiliana, 66)

86. ___. **A instrução e o Império:** subsídios para a história da educação no Brasil - 1854/1889. São Paulo: Nacional, 1938. v.3, 688p. (Coleção Brasiliana, 121)

87. MONROE, Paul. **História da educação.** Tradução por Idel Becker e Therezinha G. Garcia. 5.ed. São Paulo: Nacional, 1956. 428p. (Atualidades pedagógicas, 34). Tradução de: A brief course in the history of education.

88. MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. **O ensino em Minas Gerais no tempo do Império.** Minas Gerais: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1959. 411p.

89. NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república.** São Paulo: E.P.U./EDUSP, 1974. 400p.

90. PAIXÃO, Fernando. A leitura como educação dos sentidos. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 8, 1992, Campinas. **Anais...**Campinas: Associação de leitura do Brasil, 1992. p.205-214.

91. PEIXOTO, Afrânio. **Noções de história da educação.** 2.ed. São Paulo: Nacional, 1936. 300p. (Atualidades pedagógicas, 5)

92. PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Marialice Mencarini (Org.). **Educação e sociedade.** 4.ed. São Paulo: Nacional, 1969. 449p.

93. PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo:** colônia. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1945. 388p.

94. RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1981. 166p. (Educação universitária)

95. SILVA BRUNO, Ernani. **História e tradições da cidade de São Paulo:** burgo de estudantes (1828-1872). Rio de Janeiro: J.Olympio, 1953. v.2, p.441-695. (Documentos brasileiros, 80-A)

96. SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista.** Tradução por Dr. Manuel Pereira de Carvalho. Coimbra: Livraria Almedina, 1974. 225p. Tradução de: Pédagogie Progressiste.

97. SODRÉ, Nelson Werneck. **História da literatura brasileira:** seus fundamentos econômicos. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira,

98. ___. **Formação histórica do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1962. 417p.

99. TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação no Brasil.** São Paulo: Nacional, 1969. 385p. (Coleção Cultura, Sociedade, Educação, 3)

100. TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira.** São Paulo: Juriscredi, 1972. 484p.


cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18