

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LEONARDO OLIVEIRA DE QUEIROZ

**O ALUNO DA FICÇÃO: ENTRE A ESTÉTICA LITERÁRIA E A FORMA
HISTORIOGRÁFICA – SÉCULO XIX**

MARIANA

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LEONARDO OLIVEIRA DE QUEIROZ

**O ALUNO DA FICÇÃO: ENTRE A ESTÉTICA LITERÁRIA E A FORMA
HISTORIOGRÁFICA – SÉCULO XIX**

Dissertação apresentada à banca examinadora para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto. Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Instituições e História da Educação. Orientadora: Prof. Dr.^a Juliana Cesário Hamdan.

MARIANA

2019

Q385a

Queiroz, Leonardo Oliveira de.

O aluno da ficção [manuscrito]: entre a estética literária e a forma historiográfica ? século XIX / Leonardo Oliveira de Queiroz. - 2019. 106f.:

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliana Cesário Hamdan.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Educação - História. 2. Estudantes. 3. Estado. 4. Ficção. 5. Literatura. I. Hamdan, Juliana Cesário . II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37:82(043.3)



Leonardo Oliveira de Queiroz

O aluno da ficção: entre a estética literária e a forma historiográfica - século XIX

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre (a) em Educação, e aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Mariana, 06 de junho de 2019


Profa. Dra. Juliana Cesário Hamdan (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto


Profa. Dra. Rosana Areal de Carvalho (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto


Profa. Dra. Karina Klink (Membro)
Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo central indagar as formas pelas quais o aluno foi objeto de escrita literária e, portanto, de história e quais as perspectivas políticas e estéticas que orientaram essa escrita. Já que o aluno existe em função da escola que está destinada a uma infância e vice versa, o romance por sua vez, nasce buscando o estado de natureza, cuja infância seria o estágio mais próximo, pareceu-nos coerente utilizar essa documentação e investigar a sua natureza na condição de documento histórico, a fim de percebermos traços constitutivos dessa história. Como operação historiográfica buscamos recuperar elementos da constituição da história da literatura no Brasil percebendo o seu atrelamento à constituição do Estado brasileiro, na transição do regime político brasileiro do Império para a República. Desse modo, procuramos compreender a escrita da história do aluno a partir da ficção romântica literária associada à emergência de um Estado nacional brasileiro a partir dos conceitos de Estado, poder, literatura, sensível partilhado e *stimmung* pelos quais o texto de ficção foi analisado e compreendido na sua forma, mais do que na sua mensagem. Associamos essa estética historicamente compartilhada entre literatura e política a partir da noção de sensível compartilhado de Ranciere (2005), pelo qual compreendemos a escola enquanto uma materialidade compartilhada e disputada em que os sujeitos nela presentes se esforçaram para empoderar-se e participar dessa disputa que pode ser expressa a partir do arranjo de palavras que nos permitem entrever certas sensibilidades historicamente constituídas a partir do conceito de *stimmung* operacionalizado por Rangel (2014).

Palavras-chave: História da educação, Aluno; Estado e política; Romance; Literatura.

ABSTRACT

This dissertation has as main objective to investigate the forms by which the student was object of writing and, therefore, of history and what political and aesthetic perspectives that guided this writing. Since the student exists in function of the school that is destined to a childhood, the novel in turn is born searching in the state of nature, whose childhood would be the closest stage, it seemed coherent to use this documentation and to investigate its nature while historical document in order to perceive constitutive traits of this history. As a historiographical operation we seek to recover elements of the constitution of the history of literature in Brazil, perceiving its link to the constitution of the Brazilian State. In this way, we try to understand the writing of the student's history from the romantic literary fiction associated to the emergence of a Brazilian national state from the concepts of State, power, literature, shared sensibility and *stimmung* by which the fiction text was analyzed and understood in its form, more than in its message. We associate this historically shared aesthetics between literature and politics from Ranciere's (2005) shared sense of understanding, through which we understand school as a shared and contested materiality in which the subjects present in it endeavored to empower themselves and participate in this dispute can be expressed from the arrangement of words that allow us to glimpse certain sensibilities historically constituted from the concept of *Stimmung* operationalized by Rangel (2014).

Keywords: History of education; Student; state and politics; Romance; Literature.

AGRADECIMENTOS

É com muita alegria que apresento este trabalho como fruto dos esforços de pessoas que, continuamente, acreditam na força propulsora da educação pública para a transformação social. A satisfação é maior ainda quando percebo que os laços afetivos que me liga a esta pesquisa foram fundamentais para a realização de tudo quanto foi construído. Aos meus pais, José Antônio de Queiroz e Maria Aparecida Oliveira de Queiroz, que sempre acreditaram na força e na capacidade de empoderamento oferecido pelo ensino público, o meu mais profundo agradecimento, amor e reconhecimento por não pouparem esforços e investimentos em minha educação. Tenho a absoluta certeza de que a escrita e a concretização deste projeto foram feitas por trajetórias de lutas travadas, muitas vezes no silêncio e anonimato, por um pai e uma mãe extremamente amorosos e conscienciosos da responsabilidade política da educação.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Juliana Hamdan, que acolheu sem restrições as propostas de uma pesquisa desafiadora, indicando-me sempre que o rigor de uma pesquisa não abre mão da gentileza, que tão prontamente me dispensava em suas orientações.

Sou grato à Universidade Federal de Ouro Preto por todas as experiências que transcenderam o âmbito estritamente acadêmico e puderam me amadurecer pessoal, profissional e politicamente. A relação entre a minha trajetória na educação e a UFOP é símbolo da importância das políticas de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais, atacadas de maneira truculenta no Brasil dos últimos meses.

Um reconhecimento especial aos meus irmãos de coração, sem os quais não teria talvez encontrado os sentimentos e as motivações necessárias para trilhar caminhos tão longos. À Jumara, a primeira incentivadora desta pesquisa de mestrado, um carinho que não cabe no peito. Ao Vinícius, Jô, Kennedy, Marilene, Stephanie, Mayra, Aline Mendonça e Sol a minha gratidão por fazerem da solidão uma companheira menos presente e pelo companheirismo de sempre. Minha gratidão à Ysa, Mari, Julim, Jussara, Tami, Flávia e Do Carmo, por terem me respeitado em minhas fraquezas mais latentes e me proporcionado experiências tão transformadoras. À Estefani e Renan pela boa diversão nos momentos de tensão. Obrigado à Jianne por me ensinar a dar sentido a algumas lacunas da existência. Um agradecimento especial à Aline Ferreira por me incentivar e se alegrar comigo por cada passo desta conquista.

Por fim, aos meus alunos, inspiração e motivo principal de reflexão neste trabalho, a minha gratidão por me ensinar a aprender.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I.....	13
ESTADO, INFÂNCIA E INDIVÍDUOS ESCOLARES	13
1.1 A construção do indivíduo político na montagem do Estado brasileiro	15
1.2 As individualidades escolares em torno de um projeto de nação.	22
1.3 A constituição de uma Infância escolar	25
CAPÍTULO II.....	36
INDIVÍDUOS ESCOLARES, INTELECTUALIDADE E ROMANCE	36
2.1 O romance como gênero literário	36
2.2 A literatura de ficção como fonte histórica.....	39
2.3 A geração intelectual da década de 1870.....	42
2.4 O romance como instrumento da intelectualidade.....	59
CAPÍTULO III	62
A FORMA DO ROMANCE: ESTÉTICA POLÍTICA E ESTÉTICA LITERÁRIA.....	62
3.1 O Ateneu – Raul D’Ávila Pompeia	71
3.2 A Normalista – Adolfo Caminha	76
3.3 A liturgia do poder.....	78
3.4 Da redenção do homem à feição do poder escolar	80
3.5 O poder enquanto monumento.....	83
3.6 A temporalidade do poder.....	88
3.7 A liberdade histórica da literatura.....	91
3.8 A escola na condição de um <i>sensível</i> partilhado.....	95
3.9 O <i>Stimmung</i> literário.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104

INTRODUÇÃO

As indagações que orientaram essa pesquisa nasceram a partir da nossa inserção na prática docente, sobretudo, num tempo em que a centralidade na figura do aluno é fundamental na constituição de qualquer projeto de ensino no Brasil. Na contramão dessa tendência percebemos que o aluno, nem sempre, consegue elaborar sentidos que estabeleçam relação coerente entre a sua existência escolar e o seu pertencimento a outros espaços de sociabilidades e conhecimento. Além disso, percebemos um certo afastamento desse aluno dos processos decisórios a respeito de sua formação.

A percepção de que, nem sempre, o aluno consegue se perceber como inteiro na escola nos levou a indagar se tal inteireza é possível em outros espaços e se a escola é um lugar privilegiado de defesa dessa integralidade e, ainda, se ser integral é pré-requisito realmente necessário para que o indivíduo consiga se colocar no mundo como sujeito. Uma questão que emerge, em meio a essas questões, poderia ser, justamente o contrário, ou seja, a partir da consciência das nossas fissuras, como sujeitos no mundo partido, que nos tornariam capazes de nos fazer interventores e construtores de realidades.

Com essas indagações elaboramos uma primeira pergunta que procurava dar conta da história de constituição desse sujeito escolar, partido, fissurado e da própria compreensão da palavra que o designa. Posteriormente, essas perguntas nos conduziram às maneiras pelas quais essa história foi escrita e o romance nos aparecia como uma forma privilegiada por compreender um conjunto de fabulações muito próprio a certas idades em que os indivíduos são escolarizados.

Assim nascia essa pesquisa que tem como problema central investigar as formas pelas quais o aluno foi objeto de escrita e, portanto, de história e quais perspectivas políticas e estéticas que orientaram essa escrita. Já que o aluno existe em função da escola que nasce destinada a uma infância, o romance por sua vez, nasce buscando o estado de natureza, cuja infância seria o estágio mais próximo, pareceu-nos coerente utilizar essa documentação e investigar a sua natureza na condição de documento histórico a fim de percebermos traços constitutivos dessa história.

Como operação historiográfica buscamos recuperar elementos da constituição da história da literatura no Brasil percebendo o seu atrelamento à constituição do Estado brasileiro. Desse modo, procuramos compreender a escrita da história do aluno a partir da ficção romântica literária associada à emergência de um Estado nacional brasileiro a partir dos conceitos de Estado, poder, literatura, sensível partilhado e *stimmung*, conceitos pelos

quais o texto de ficção foi analisado e compreendido na sua forma, mais do que na sua mensagem, ainda que esta tenha sido importante para a escolha das obras.

O critério de escolha obedeceu aos temas de fabulação das obras que diziam sobre o sujeito escolar. Na primeira obra temos *O Ateneu* (1888) de Raul Pompeia (1863-1895) e *A Normalista* (1893) de Adolfo Caminha (1867-1897). São duas obras que correspondem à transição do regime político brasileiro do Império para a República. A escrita da história do aluno se faz nesse período de transição em que as capacidades orientadoras do Estado estão em franca pulverização, na medida mesmo em que este precisa aglutinar sensibilidades em torno de um projeto de país. Não é aleatória a escolha dos autores em fabular sobre a escola e os indivíduos que dela fazem parte, em tempos de profunda discussão política acerca da organização do Estado e sociedade brasileira.

O capítulo um trará uma revisão bibliográfica lida e escrita a partir do conceito de giro ético-político mobilizado pelos autores Marcelo Rangel & Fábio Murici dos Santos (2015), em que as palavras diferença e relação passam a ser os eixos estruturantes da narrativa historiográfica a partir da segunda metade do século XIX. Essa condição foi possibilitada pela dificuldade de a historiografia produzir enunciados puramente epistemológicos e duradouros, já que a modernidade ocidental suspendeu, pelo menos provisoriamente, todos os enunciados válidos para o conhecimento. Mas, é no século XX que a condição para o surgimento de uma leitura historiográfica nessa perspectiva se efetivou por completo e o que mais interessa a esta pesquisa. O traumático século XX e a sua incessante necessidade de atribuir ao século XIX a causa das suas desgraças produziu uma narrativa que buscava recuperar a noção da diferença e da relação resguardando um lugar a diferentes vozes e sujeitos, superando, assim, o antigo eixo interpretativo historiográfico que buscava na identidade e no racionalismo a constituição da narrativa histórica.

Esse conceito será importante ao investigarmos a maneira pela qual a história do aluno na condição de sujeito escolar foi escrita já que nos concentramos na virada do século XIX para o XX, período de transição política e de profundas modificações na constituição do Estado brasileiro. Buscaremos compreender se a narrativa que tentou dar conta desse sujeito se insere nesse movimento que privilegia uma historiografia cujo eixo é a noção de diferença e relação, ou ao contrário, pautou-se nos cânones historiográficos próprios ao século XIX como a razão, ao modo da ilustração europeia, e à identidade bem conformada à noção de nações civilizadas do mundo ocidental. A princípio, identificamos, que uma narrativa, não propriamente historiográfica, adiantou-se a esse movimento no que

diz respeito à inserção da diferença, da contradição e da relação em seu texto. Essa narrativa é o romance que, por um lado, pela sua própria forma estética incorpora a contradição e, por outro, indica a noção de diferença e relação a partir dos temas e enredos que assume para si sem, contudo, pretender oferecer uma explicação historiográfica totalizadora sobre o tema.

O debate historiográfico em torno da constituição do Estado e nação no Brasil evidencia que os sujeitos envolvidos na construção de identidades e instituições estavam atentos à heterogeneidade política e cultural do vasto território brasileiro e da impossibilidade de simplesmente suprimir tais diferenças, optando por geri-las, em alguma medida, a fim de poder utilizar-se delas para constituir um Estado homogêneo e possibilitar o surgimento de uma nação. Na transição do Império para a República esse processo parecia ainda encontrar fortes barreiras regionais e a instrução pública assume então o que outrora, no período imperial já havia exercido, porém, agora com mais ênfase, ou seja, de gerir as diferenças dispersas pelo território nacional em torno de uma racionalidade ainda tributária do iluminismo europeu do século XVIII, eficiência e expansão da participação política formadoras de uma nação considerada autêntica no rol das nações civilizadas.

As noções acerca da modernidade política e cultural em voga na Europa do século XIX foram selecionadas e trazidas ao Brasil segundo critérios muito próprios da realidade cultural, política e intelectual brasileira como afirmado por Richard Graham (2001). Esses critérios passaram pela compreensão e construção de um passado nacional e um presente desejável, porém, inexistente, cujo argumento, para ser provado passou por diversas discussões acerca da capacidade de o Estado brasileiro ter criado uma nação ou dificultado o seu surgimento, ou ainda impossibilitado o seu surgimento de uma forma sistemática. As questões em torno da constituição do Estado brasileiro e as dificuldades que esse Estado encontrou em se consolidar e forjar uma identidade nacional é tratada no capítulo com o objetivo de compreender como o processo escolar foi importante no gerenciamento dessas dificuldades com vistas na integração das várias regiões do Brasil e como o indivíduo escolar deveria ou foi representado como um indivíduo “brasileiro”.

O capítulo segue explorando as formas pelas quais a historiografia da educação tratou a infância e a disputa da qual ela foi objeto, bem como ao seu processo de escolarização problematizando as teses mais recorrentes segundo as quais, as elites dominantes impunham inescrupulosamente seus anseios sobre as camadas populares na forma de escolarização. Essa problematização é colocada a partir do nosso ponto de vista que considera que, no caso brasileiro, as especificidades dos grupos de poder nas mais

diversas regiões do país, as disputas entre eles, inviabilizariam de todo modo um projeto de educação monolítico e, portanto, capazes de imporem sem nenhuma resistência. Somado à isso, a resistência popular comum às formas de dominação e os projetos de educação muito próprios a esses grupos indicam que o estabelecimento de um sistema de ensino partiu mais da capacidade de “gestão” das diferenças do que da imposição de uma educação, ainda que essa gestão obedecesse a critérios muito claros de poder.

O segundo capítulo trata do surgimento do romantismo como gênero literário e na forma como essa compreensão nos auxilia a entender a natureza do romance e sua relação com a natureza política. Rosenfeld e Ginsburg (1985) são mobilizados com o objetivo de recuperar as condições que possibilitaram o advento do romance na condição de um movimento oposto ao gênero clássico, evidenciando como um e outro transformaram em estética as expectativas em torno do indivíduo e da própria concepção de sujeito histórico. Trataremos de recuperar a discussão que os autores trazem em torno da maneira como os românticos valorizam as sensibilidades individuais e particulares e se contrapõem ao individualismo iluminista europeu do século XVIII, deixando à mostra as imperfeições dos sujeitos integrantes da narrativa romântica. Buscaremos também entrever como a melancolia romântica expressa pelo desejo de um indivíduo inteiro, muitas vezes representado pela noção de estado de natureza perfeita em que a criança parecia mais próxima, transforma em estética a melancolia política de ver na unidade nacional uma civilização mais próxima de uma essência que lhe é muito própria e que a coloca no rol de outras partes civilizadas.

Nesse sentido, o capítulo se desdobra em entender como se deu a constituição de uma literatura dita nacional no período imediatamente posterior à emancipação política, e como a organização e escrita dessa literatura estavam em função da construção de uma história e, portanto, de algo que identificasse um todo a partir de um passado comum e reconhecível com vistas a um horizonte, cujo desejo fosse compartilhado. Essa discussão é pertinente diante da nossa escolha em tomar dois romances que tratam da escola e dos indivíduos nela inseridos e observar como tais narrativas podem ser confrontadas com o anseio político do Estado em servir da escola para inventar uma história do brasileiro, ainda como essa literatura estava inserida como instrumento de debate político em torno da noção de Estado.

Seguimos neste capítulo discutindo como a geração de intelectuais de 1870 promoverá uma discussão em torno de questões candentes para o período que transitam entre as instituições estatais, as individualidades e a formação de uma nação. Os estudos de

Angêla Alonso (2002) são adotados para expressar as ideias políticas daquela geração de contestadores que emprestaram do repertório europeu algumas noções importantes como cientificismo, evolucionismo, liberalismo, positivismo, mas, a partir de critérios muito próprios, obedecendo às especificidades sociais brasileiras. Uma discussão que esclarece o debate e a disputa pela qual o Estado, nação e escolarização brasileira foram objetos, pelo menos entre os intelectuais do final do Império, e indica como a literatura incorporou nomes importantes dessa arena de debate como Raul Pompéia (1863-1895) e Adolfo Caminha (1867-1897). Nessa parte será possível comparar a organização de uma literatura de ficção organizada nos anos posteriores à emancipação política que buscava a afirmação do Estado Imperial assentado num romantismo indianista àquela dos anos finais do Império que se erguia a partir de um romantismo de cunho realista e naturalista. Ambas buscando constituir um Estado mais próximo possível do seu estado de natureza a saber, quem em termos políticos nada mais é que uma metáfora daquilo que se convencionou chamar de nação.

No capítulo três procuramos demonstrar como a ficção lança mão de uma forma historicamente construída a fim de estilizar determinados termos e personagens que têm na linguagem forjada na realidade o mesmo instrumento de inteligibilidade para o discurso historiográfico e literário. Nesse sentido discutiremos o conceito de forma literária a partir das indicações de Cordeiro (2007) que nos apresenta o conceito como uma maneira de delimitar uma materialidade histórica incorporada na arte.

A discussão sobre a forma implica na consideração de que a arte, na busca pela totalidade, de um indivíduo por inteiro, acaba por incorporar as contradições e paradoxos de uma sociedade transformando-as em estética. Essa definição vai ao encontro a relações estabelecidas no capítulo um e dois acerca das contradições e paradoxos na constituição de uma identidade nacional e na maneira como o Estado, a escola e o romance em alguma medida constituíram esse processo aglutinador da nação em torno da ideia de gestão das diferenças.

Nesse ponto relativizaremos a noção de representação de Roger Chartier (2002), fartamente utilizada em pesquisas envolvendo literatura de ficção, apontando para uma investigação que privilegia a autonomia do texto literário em relação ao seu autor ou aos dispositivos tipográficos em que se inscreve. Para os fins desta pesquisa, tais noções da representatividade da obra literária servirá como justificativa e prova da aceleração de uma percepção do tempo que Reinhart Koselleck (2012) procurou descrever.

O capítulo segue reconstruindo a biografia dos autores Raul Pompeia e Adolfo Caminha como uma forma de indicar a inserção desses sujeitos nas discussões políticas e sociais mais latentes do período além de assinalar as condições sociais próprias de fabricação das suas respectivas obras. Além de mostrar as fissuras desses autores que buscam constantemente sua inteireza mediante a constituição de personagens paradoxais que buscam sua completude. E por fim, a análise das obras *O Ateneu* e *A Normalista* a partir do conceito de literatura trazido por Barthes (1977) em que procuramos superar a ideia de representação para que pudéssemos imergir na própria forma do texto, autônomo e independente na sua estética literária e que corresponde a uma estética política. Associamos essa estética historicamente compartilhada entre literatura e política a partir da noção de sensível compartilhado de Ranciere (2005), por meio do qual compreendemos a escola como uma materialidade compartilhada e disputada em que os sujeitos nela presentes se esforçam para empoderar-se e participar dessa disputa, que pode ser expressa a partir do arranjo de palavras que nos permitem entrever certas sensibilidades historicamente constituídas, a partir do conceito de *stimmung* operacionalizado por Rangel (2014).

CAPÍTULO I ESTADO, INFÂNCIA E INDIVÍDUOS ESCOLARES

Este capítulo procurará estabelecer a narrativa do romance como uma possibilidade de escrita da história dos sujeitos na condição de aluno, já que o problema dessa pesquisa é observar as formas pelas quais esse sujeito foi motivo de escrita, e como essa escrita esteve relacionada às instituições de poder que a possibilitava em alguma medida. Utilizaremos o conceito de giro ético político apresentar uma tendência historiográfica do século XX, no pós-guerra e apontaremos que os elementos dessa tendência estavam já colocada nas narrativas românticas de ficção e que esse romance esteve presente na organização de um corpus teórica na constituição da história do Estado brasileiro. Para tanto é de suma importância discutirmos a natureza desse Estado e suas possibilidades de surgimento.

Segundo Marcelo Rangel & e Fábio Murici dos Santos (2015), o giro ético-político configura-se como a tendência de os historiadores pensarem o seu próprio tempo e as suas possibilidades a partir de uma palavra estruturante deste conceito, a saber, a *diferença*. As condições que possibilitaram o surgimento do giro ético – político podem ser encontrados a partir da segunda metade do século XIX e na primeira metade do século XX. A propósito, ética e política são dois domínios com protocolos próprios e autônomos, mas, que podem ser pensados juntos. Próxima à origem etimológica grega, ética poderia ser tomada, segundo Rangel e Santos (2015) como a preocupação com o campo no interior do qual vivemos. Por sua vez, a política poderia ser vista, em linhas gerais, como um conjunto de ações sistematizadas destinadas à esfera do público. Nesse sentido, a modernidade ocidental a partir do XIX seria um fenômeno propício à aceleração de certa perspectiva de sociedade em busca de si mesma e de suas próprias possibilidades no âmbito ético e político (SANTTOS & RANGEL, 2015).

Os autores postulam que o século XIX é representativo de uma aceleração do tempo¹ por meio do qual todos os enunciados são, no mínimo, questionados. A busca por novos sentidos e explicações geram ainda mais instabilidade na medida em que produzem

¹ O conceito de *aceleração do tempo* utilizado pelos autores e que, doravante será utilizado por nós nesta pesquisa, é o empregado pelo Reinhart Koselleck, que mobiliza duas categorias históricas para a compreensão do tempo histórico: “espaço de experiência” e “horizonte de expectativas. A partir da modernidade tardia, sobretudo após os movimentos revolucionários franceses de 1789, a capacidade de as instituições elaborar sentidos explicativos para experiências humanas vai ficando escassa devido à velocidade em que os eventos se dão. Quanto maior o volume de acontecimentos inéditos maior também a necessidade de se construir sobre ele algum tipo de conhecimento que o explique. No entanto, quanto maior o volume de ineditismo histórico maior o número de explicações obsoletas de forma que o passado, o espaço de experiência, torna-se reduzido em relação ao horizonte de expectativa, o futuro (KOSELLECK, 2012).

imediatamente novos questionamentos. Os resultados investigativos, mesmos aqueles provenientes dos mais rigorosos procedimentos de controles, são vistos como que determinados pelo mundo do pesquisador (SANTTOS & RANGEL, 2015).

Diante disso, a própria historiografia é questionada quanto à sua capacidade de orientação, uma vez que seus enunciados são produzidos e orientados no mundo do sujeito que os produz. As justificativas historiográficas, nesse sentido, deveriam ir além daquelas puramente epistemológicas. Assim, surge a primeira condição de possibilidade do surgimento da orientação ético – política para a historiografia, a fim de fazer frente à carência de justificativas que assolavam também os paradigmas historiográficos (SANTTOS & RANGEL, 2015).

Santos & Rangel (2015) localizam a segunda condição de possibilidade do giro ético-político já no século XX. Tempos de acontecimentos "traumáticos" como as duas Grandes Guerras e as lutas pela descolonização da África e Ásia. Segundo eles, surge uma explicação, em geral, de que o passado imediato do século XX foi o responsável por essas tragédias. O par diferença/relação começa a presidir, a partir de então, a reflexão historiográfica em contraposição ao antigo eixo interpretativo que girava em torno do par identidade/razão. Aparece um espaço-tempo no qual as diferenças deveriam ser tematizadas, resguardando um lugar para as visões de mundo distintas (SANTTOS & RANGEL, 2015).

A história traumática do século XX estimulou o abandono da crença no poder orientador do passado e isso gerou algumas reações, sobretudo a partir da Segunda Guerra Mundial. Cabia aos historiadores investigar, a partir de então, as estratégias que os autores de narrativas políticas utilizavam para intervir em sua respectiva realidade. Tratava-se de colocar os autores dentro de seu espectro temporal peculiar e específico a partir do contexto linguístico, e observar suas estratégias de ação para dialogar com o público de seu tempo. Não se tratava mais de considera-los como solucionadores de problemas comuns a todas as épocas. Temos, assim, a inserção, nesse rol de autores, tais como Quentin Skinner (2002) e Peter Laslett (2002), de objetos da preocupação historiográfica, que anteriormente não compunham o cânone clássico (SANTTOS & RANGEL, 2015).

Assim, apresentado, em linhas gerais, o conceito de giro ético-político na operação historiográfica seguiremos na construção de uma revisão bibliográfica a partir desta lente intelectual. Enfrentaremos uma historiografia que busque dar conta da constituição do Estado e da nação brasileira, bem como da história da educação, que explicita a instrução como processo estruturante de projetos de país. Assim, o conceito de giro ético político

serve para observarmos como novas questões sobre o aluno puderam emergir, na condição de sujeito e categoria, na mesma medida em que na virada do século XIX para o XX, emergem novas possibilidades para a historiografia. Isso nos permitirá justificar posteriormente como tais indagações são pertinentes ao campo da história da educação.

1.1 A construção do indivíduo político na montagem do Estado brasileiro

O findar do século XIX e o alvorecer do XX carregaram eventos traumáticos capazes de colocar em questão qualquer estrutura social, econômica, política e religiosa. As circunstâncias se aguçaram de tal maneira que ao terminar a Segunda Guerra Mundial a inclinação de os historiadores foi imediatamente negar o século XIX. Considerado o responsável pelas atrocidades que se abateriam sobre boa parte do planeta, a forma historiográfica tratou de produzir um meio de desconstruir os postulados que sustentavam as noções identitárias totalizadoras que deram origem à fissura que se abateu sobre o século.

Antes mesmo que uma geração buscasse negar a outra, no sentido de dinamitar os pressupostos básicos da geração precedente, as instituições já o faziam, em certa medida. Começando pelo processo de constituição do Estado brasileiro, já identificamos aí a marca de uma contínua tentativa de desconstruir um passado colonial. Os anos finais do século XIX, marcado pelos movimentos republicanos e pelo próprio advento da república negou incessantemente a legitimidade do Estado Imperial. A instrução pública assumiu nesses momentos de elaboração do significado de Estado brasileiro um papel fundamental. A escola e a elaboração e constituição de um indivíduo escolar também passou por um processo de invenção, negação e reinvenção que atravessou os anos finais do Império e as primeiras décadas da república.

O giro ético político desenvolvido pela historiografia no pós-guerra parece ter tido seus ensaios já nas instituições em formação no Brasil do século XIX, bem como em narrativas alheias às preocupações historiográficas, como o romance. Começamos pelo debate em torno do qual o entendimento do Estado brasileiro foi centro de atenção. Procuraremos mostrar como as discussões a respeito da constituição do Estado no Brasil e suas instituições colocaram o Estado brasileiro como parte desse movimento de aceleração temporal e, portanto, de encurtamento do espaço de experiência (passado) próprio à modernidade do século XIX e, por conseguinte, à necessidade de se constituir um indivíduo escolar que sintetizasse esse horizonte de expectativa sempre novo, inédito e

estranho ao espaço de experiência precedente. Não utilizaremos o conceito no sentido de afirmar que havia, anacronicamente, uma preocupação em inserir, já nos discursos do século XIX, a noção de diferença ou alteridade, próprio das reflexões historiográficas do pós-guerra, como afirmado por Santos e Rangel (2015). No entanto, procuraremos identificar certa ambiência que possibilitou o surgimento da noção de diferença esboçada nos discursos que procuravam organizar a experiência brasileira no sentido político e ético. Passemos, assim, às discussões sobre o Estado brasileiro.

Richard Graham (2001) investigou a constituição do Estado Brasileiro explicitando os debates principais estabelecidos em torno da questão. Segundo o autor, esse debate tem um primeiro eixo em que se encontra, de um lado, a crença de que a nacionalidade brasileira preexistiu ao Estado e, do outro, a sustentação de que o Estado foi fundamental para o surgimento da nação. No segundo eixo, temos, numa ponta, os que acreditavam que o Estado brasileiro é fruto dos interesses de uma classe e aqueles que consideravam seu surgimento como um processo livre de interesses de determinados grupos. De início, Graham (2001) assume a posição de que o Estado possibilitou a nação e não o contrário, afirmando que esse processo foi mais circular do que linear, por meio de uma comparação com a América espanhola, a fim de construir sua argumentação (GRAHAM, 2001).

A ideia de que a nação preexistiria ao Estado pôde ser observada na crença de alguns historiadores, tais como José Honório Rodrigues (1975) sobretudo os provenientes do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), de que Dom Pedro I percebeu a prontidão dos brasileiros em apoiá-lo, na declaração de Independência, em 1822. Prontidão que foi traduzida pelos referidos autores em unidade e identidade nacional. Graham descarta essa premissa apoiando-se nas noções de Eric Hobsbawm (1990) que afirma ter os Estados, na condição de “máquinas”, produzido as nações em toda parte. Para o caso brasileiro, ele descreve as posições de Roderick Barman e Sérgio Buarque de Holanda, por meio das quais estes concordam que a unidade nacional nasceu de um governo central e afirmam, ainda, que essa unidade esteve a ponto de se romper nos momentos imediatamente anteriores e posteriores à emancipação política brasileira, sobretudo em 1822 com parte das províncias do norte contrárias à independência política e depois mais tarde em 1824 com a Confederação do Equador e 1831 com a renúncia do Imperador (GRAHAM, 2001).

Desse modo, a exposição de Graham (2001) indica que a nação não organizou a formação do Estado Brasileiro. Ao contrário, o Estado possibilitou os surgimentos de identidades em torno das quais uma nação se constituísse já que os supostos laços de

solidariedade existentes entre os sujeitos da América portuguesa eram tênues ou sequer existiram. Segundo ele, o Brasil jamais foi uma colônia só dentro do Império português. As capitânias relacionavam-se diretamente com a metrópole. Nas capitânias do norte, a proximidade com a Europa consolidou essa relação mais estreita com a metrópole. Não houve nenhuma cidade centralizadora na América portuguesa (GRAHAM, 2001). Essa discussão é importante para considerarmos a escolarização como uma agenda importante na definição dessas identidades e como elas estão distribuídas por um território tão vasto e com tantas disputas de pertencimentos culturais e espaciais.

Segundo o autor, quando da vinda de Dom João VI ao Brasil, em 1808, a despeito da Abertura dos Portos (1808) e a superação do pacto colonial, as diversas capitânias da América portuguesa não se regozijaram em ser governadas do Rio de Janeiro. Dada a ausência de um sentimento de pertencimento e solidariedade entre elas. Mesmo no que diz respeito aos apoiadores de Dom Pedro I, na região centro-sul, sobressaiam os que desejavam dele a consolidação da autonomia local ao nível em que um governo de Lisboa pudesse se comprometer. Nota-se a preocupação de elites regionais em fazer jus aos seus anseios de poder nesse processo (GRAHAM, 2001).

No entanto, a despeito dos interesses regionais, o Brasil nasce como um país único territorialmente. Graham (2001) reconstitui o debate em torno da questão recuperando o argumento de José Murilo de Carvalho, segundo o qual, a falta de Universidades na América portuguesa, ao contrário da América espanhola, levou à universidade de Coimbra os homens que figurariam na burocracia estatal. Ali, eles aprenderam o centralismo no governo e a obediência à figura real central (GRAHAM, 2001).

De acordo com Graham, do outro lado do debate encontra-se Caio Prado Junior que defende que o Estado nasceu do conjunto de interesses da classe agrícola, setor dominante que desejava ver-se livre dos portugueses. O autor também chama atenção para os argumentos de Fernando Novais e Carlos Guilherme Mota que também são da opinião de que uma classe teria criado o Estado no Brasil. No entanto, atribuem a esse processo, a natureza do sistema mercantilista, uma vez que, com o princípio do monopólio, este sistema econômico acabou criando uma classe de fazendeiros poderosa e exigente, descontente com aquilo que a própria natureza do exclusivo colonial exigia: a vigilância mais intensa e firme por parte da metrópole (GRAHAM, 2001).

O autor recupera, por fim, as noções de Ilmar Rohloff de Mattos, segundo a qual, uma classe de fazendeiros de café se definia por sua oposição a outros grupos, tais como os escravos e uma plebe urbana e relativamente inquieta. Essa classe senhorial do café

abraçou a bandeira da ordem sustentada por "intelectuais orgânicos²", presentes na cena pública brasileira do período, tais como advogado, juízes, jornalistas, professores, médicos, empresários, políticos e burocratas. A partir do surgimento dessa classe forte que dominava todo o Brasil, o Estado foi sendo forjado, de forma robusta e centralizadora. Nesse sentido, a principal estratégia foi a incorporação de grupos ligados à produção agrícola e à "civilização", por meio de uma orientação moral e intelectual (GRAHAM, 2001).

Postos os elementos de uma análise acerca do debate em torno da construção do Estado brasileiro, o autor marca sua posição, segundo a qual, a sustentação do autogoverno regional dependia do governo centralizado. Qualquer tentativa de fissura do Império poderia significar liberdade para as classes inferiores e enfraquecimento da autoridade dos senhores de propriedades locais. Os objetivos dos conflitos regionais significavam sempre uma maior liberdade em relação ao Rio de Janeiro. Os conflitos regionais foram fomentados, na maioria das vezes, por rivalidade entre líderes, tais como o caso da revolta em Pernambuco em 1842 encabeçada pelos chefes políticos locais. No entanto, quase todas as revoltas escaparam do controle daqueles que lhe deram origem, ou seja, saiu do controle dos líderes locais que ensejaram uma maior autonomia em sua região (GRAHAM, 2001).

Segundo Graham (2001), como tais revoltas colocaram a instituição da escravidão em perigo, as elites políticas regionais retrocederam e começaram a angariar apoio ao governo central. O temor pela revolução e desordem havia abrandado o desejo por autonomia regional, uma vez que, no Brasil Imperial, o status do chefe local era legitimado pelo governo legítimo de um monarca e não por fatores exclusivamente econômicos. A monarquia oferecia aos líderes locais instrumentos para resolverem seus dilemas regionais sem que a ordem fosse comprometida. Daí a importância da legitimidade do poder local pelo árbitro imperial, sem a perda do prestígio regional. Fortalecer a hierarquia era validar e fortalecer o próprio poder local. A construção de um estado central forte, simbolizado no imperador servia àqueles objetivos (GRAHAM, 2001).

Graham (2001) consolida sua interpretação do Estado a partir de Philip Corrigan e Derek Sayer que afirmam ser o Estado um artefato cultural que tem por objetivo legitimar o que poderia ser visto como ilegítimo mediante instrumentos culturais que permitem que seu domínio seja convincente e consentido. No Brasil, os mais importantes atores políticos

² Antônio Gramsci afirma que os "intelectuais orgânicos" são aqueles engajados em um organismo vivo, urbano e em expansão, conectados ao mundo do trabalho, organizações políticas e culturais mais avançadas de sua época com o objetivo de integrar um projeto global de sociedade a fim de conformar as massas ao nível de produção material e cultural desejado pela classe no poder (SEMERARO, 2006).

dessa sociedade eram os chefes rurais que se tornaram membros do aparelho ministerial. Expressaram constantemente seus medos da agitação social. Esse chefe rural desejava constituir sua rede de clientela e expandi-la. Se o governo central o colocava numa posição de mando regional, ele teria condições de oferecer maior apoio e ampliar sua rede subordinados, inclusive de pessoas de mesma posição social, facilitando, assim, sua escalada rumo à política provincial e, posteriormente, aos postos nacionais. Enquanto líderes locais ampliavam seu poder graças ao empoderamento do governo central, o primeiro ministro adquiria livre acesso às regiões mais recônditas do país para assegurar a fidelidade delas ao governo central (GRAHAM, 2001).

Assim, o consentimento de pertencimento nacional no Brasil, segundo Graham (2001), nasce do entusiasmo dos líderes regionais em fazer parte de um corpo político capaz de oferecer-lhes favores e consolidar sua posição frente à constante inquietação social. Assegurando-lhes assim um certo predomínio de poder, inclusive sobre indivíduos de sua mesma posição social. Tais transações políticas ia construindo a unidade nacional. A Coroa tornou-se o símbolo da coesão, mas a unidade formou-se numa rede nacional de clientelismo. A lealdade à nação era demonstrada na localidade e ela ia-se tornando brasileira na medida em que participava do empreendimento nacional (GRAHAM, 2001).

A adesão dos fazendeiros, nas mais diversas regiões do Brasil, aos ideais políticos e centralizadores dos intelectuais orgânicos, tinha por objetivo o fortalecimento de um governo central que afastasse qualquer tentativa de revolta regional. Entrevemos, desse modo, que a civilização brasileira nascia com o aporte de ideias europeias próprias do século XIX, mas tais ideias estava pulverizada e se misturava aos interesses de grupos dominantes espalhados pelo território brasileiro. Por mais que houvesse um claro interesse em fortalecer o governo central em função da manutenção dos privilégios senhoriais locais, a noção de centralização trazia características muito próprias a um tipo de Estado e a uma ideia de civilização. Um processo tão intrincado não se deu de forma natural, mas, precisou ser ensinado. A escola e a instrução teriam, nesse sentido, um papel fundamental. A formação do indivíduo escolar passou por essa intrincada negociação. O sujeito escolar seria, então, o instrumento para dar visibilidade a uma relação entre a região e o centro. Esse indivíduo escolar se compunha, sobretudo, pelos filhos dos grupos urbanos inquietos, ao ponto de entrarem, a qualquer momento, em convulsão social.

Não pretendemos aqui discutir a quem a escolarização do final do século XIX e início do XX se dirigia. A afirmação de que a instrução se dirigia a tais indivíduos, pertencentes a camadas urbanas inquietas, entre elas escravos e mais tarde ex-escravos,

tem a pretensão de estabelecer as expectativas da escolarização na perspectiva política regional e central. A construção do Estado brasileiro passa pela construção de um indivíduo brasileiro que precisa se entender como tal, compreender o que é o Brasil, e instruir-se a respeito da sua região. Este indivíduo precisava pertencer ao Brasil, embora esse pertencimento seja sempre relativo, fissurado e fragmentado.

Graham aponta que a falta de instrução da maior parte da população do Brasil inviabilizou que todas os setores da sociedade compartilhassem esse senso de finalidade comum que desenvolvera a nação. Segundo ele, os recenseadores detectaram, em 1872, que 79% da população acima de seis anos não sabiam ler ou escrever. Além disso, a noção de lealdade obedeceria, nesse caso, aos critérios locais e não estavam submetidos, necessariamente, à noção de solidariedade nacional, de modo que a educação ofereceria protocolos e ritos convenientes para criar laços entre as diversas regiões e concatená-las com um projeto de Brasil (GRAHAM, 2001).

Ao tomarmos como premissas a tese de Graham podemos observar que a montagem do Estado brasileiro obedeceu a uma demanda: acelerar a comunicação entre as diversas regiões do Brasil com o intuito de afinar interesses e evitar convulsões sociais. Tratava-se de construir um Estado central e forte ao mesmo tempo em que o Estado, na maioria das regiões ocidentais, perdia gradativamente sua capacidade de prognóstico, orientação e consistência. A sofisticação do argumento reside no fato de o Estado brasileiro se apresentar, nessa conjuntura, como administrador de relações variadas e dispersas ao longo do vasto território, criando uma narrativa que conseguisse estabelecer uma comunicação que pudesse ser ouvida de norte a sul.

A afirmação de que o século XIX foi intenso na produção e promoção de identidades que puderam desembocar em grandes traumas do século XX pode ter suas ressalvas. No *oitocentos*, o Estado brasileiro procurou criar identidades, mas, a partir da região. A nação teria surgido muito mais da capacidade da gestão das diferenças do que da imposição de uma cultura dominante. A nação teria nascido da conflitante relação entre as regiões e cabia às regiões ensinar a nação aos seus indivíduos. A instrução pública aqui é fundamental e não é por acaso que o Ato Adicional de 1834 designa às províncias a responsabilidade por tal tarefa. De acordo com essa perspectiva, a nação seria ensinada a partir do espectro próprio da região específica do território. O que parece ter presidido fundamentalmente a montagem do Estado brasileiro foi a incorporação das diferenças apresentadas pelas elites, mais do que importar para o Brasil os moldes de nações

civilizadas, ainda que este último elemento tenha sido de suma importância. É nesse bojo que nasce o indivíduo escolar tipicamente brasileiro? É o que veremos a seguir.

1.2 As individualidades escolares em torno de um projeto de nação.

A história da educação, dentre outros interesses, vem perscrutando as formas pelas quais as individualidades vêm sendo construídas no contexto dos Estados Modernos Nacionais e como a escola tem sido uma importante agência fabricante desses sujeitos. Tais individualidade seriam identidades amalgamadas que permitiriam a construção e inserção dessa nação brasileira no rol da civilização moderna burguesa, construídas a partir da seleção de um repertório de variedades regionais que poderiam servir a este projeto. É importante recuperar parte da historiografia que busca traçar a trajetória da escola moderna e inseri-la na montagem dos Estados nacionais.

Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992) investigam uma série de ferramentas construídas desde o século XVI que se fundem e permitem, segundo eles, o surgimento da escola moderna nacional nos anos finais do século XIX e início do XX. Entre essas condições fundamentais de surgimento da escola moderna destacam o seguinte: a definição de um estatuto de infância a partir da constituição de um corpo de especialistas responsáveis para agir sobre ela; a criação de um espaço específico para a educação de crianças; a frequência compulsória a esses espaços; o desmantelamento de outras formas de educação (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992).

Assim, consideram que a burguesia toma os laços culturais das classes populares como nocivos à tão pretendida civilização, como o vício, a imoralidade e a degeneração. Caberia, assim, à escola, trazer a criança ao claustro da educação, para preservar a infância pobre daquela potencial corrupção, individualiza-la, desmantelando ou enfraquecendo os laços sociais que a une a seu grupo. No espaço escolar, o menino se veria distante de hábitos culturais construídos em sua socialização original. Caso fracasse, a culpa seria apenas sua, posto que não foi capaz o suficiente de assimilar o que lhe era apresentado ou mesmo imposto (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992).

A instrução das classes populares teria integrado, segundo Varela e Alvarez-Uria (1992), parte de um programa de governabilidade na virada do século XIX para o XX, no qual o bom governo seria efetivo se superada, através da escola burguesa, a pobreza, a ignorância e os “instintos avessos” provenientes da classe operária. Resolvidos os termos dessa questão social o Estado alcançaria equilíbrio, paz, prosperidade e harmonia, apontando para o fim do conflito de classes. Dessa maneira, uma série de especialistas associados à filantropia, higiene e saúde, reformadores sociais e educadores tentariam

promover uma integração das classes trabalhadoras à ordem social burguesa sob o pretexto de moralização destes grupos sociais via escola (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992).

Não é por acaso que, ainda na esteira dos autores citados, o sentimento de pertencimento à família conjugal no seio das classes populares viria de encontro com a proposta burguesa de eliminar laços afetivos circunscrito em outros modelos familiares. Um hábito, no entanto, difícil de ser inserido na cultura popular, ficando a cargo da criança, objeto de cuidado e proteção por parte da escola, a missão de ser o apanágio desse modelo social. Caberia ao professor, neste processo e de acordo com essa leitura, desqualificar as experiências vividas no espaço familiar das classes populares e chancelá-las como uma conduta anátema. Isto seria feito através de um amplo processo de singularização infantil que contará com o apoio médico e higienista a fim de instaurar condutas balizadoras do que deve ser a infância, bastante descolada das vivências de sua comunidade de origem (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992).

Nesse ensejo, a escola nacional burguesa pretenderia, segundo o argumento traçado até aqui, inibir qualquer forma de instrução e educação gerida pela própria classe popular que, em alguma medida, procuraria superar as relações capitalistas a fim de alcançar a emancipação do trabalhador guiada pelos valores que lhe são próprios. Ao mesmo tempo, a escola burguesa trataria de incutir nas crianças os modos de deferências adequados à vida na sociedade burguesa traduzidos na relação respeitosa, disciplinada e obediente ao professor e à postura corporal correta em sala de aula. Além disso, procuraria incutir no imaginário infantil que tempo é valioso e o trabalho é disciplina, e que, para ser um homem de valor, elas deveriam se esquecer e, mesmo, envergonhar-se de seus hábitos de classe. Um símbolo clássico dessa disciplina que emula é a carteira escolar que individualiza, separa as crianças entre si e do grupo. É a materialidade escolar posta em movimento para produzir o indivíduo infantil escolar ordenado e obediente (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992).

Assim, é possível perceber a relação entre a definição de um estatuto de infância e o esforço de superação dos hábitos populares, propalada por um corpo de especialistas autorizados a intervir nestes hábitos e a dismantelar certas experiências que poderiam ser a base para o convívio e sociabilidade das famílias populares. Algo que procuraria desvalorizar qualquer esforço de instrução encabeçado pelo governo doméstico e familiar que poderia se apresentar como empecilho ao governo do Estado.

Aproximando-nos do caso brasileiro, na transição do Império para a República, Luciano Mendes de Faria Filho (2011) segue a tese de que a instrução possibilitaria

aglutinar a sociedade em torno de um projeto de nação. Seria uma maneira eficaz de desenhar o caminho para a construção de uma governabilidade objetiva, excluindo outras não tão desejáveis pela qual um povo livre poderia caminhar. Desse modo, a escolarização no mundo moderno, assim como no Brasil, seria uma forma de tornar visível para toda a sociedade o funcionamento, a ordem social e a realização do Estado. Torna-se uma disputa entre o governo do Estado, encarnado na forma escolar, e o governo da casa e da rua. Assim, a escola assume uma função social particular que exigia, desse modo, um espaço próprio, conformadas em templos do saber, consubstanciadas, sobretudo no início do século XX, na emergência nos grupos escolares. Neles estariam presentes um conjunto de saberes autorizados e de práticas político-educativas que acabariam por firmar o modelo de escola pretendido, que, entre outros aspectos, propunha uma formação seriada (FARIA FILHO, 2011), de resto, bem afeita às organizações manufatureiras e industrializantes.

Em suma, os autores discorrem sobre as possibilidades criadas pela escola moderna na construção de tipos de infâncias autorizadas, haja vista que serão elas a vitrine de uma governabilidade civilizatória, produtoras de identidades, de nação. A definição de infância, nesse caso, não é de modo algum homogênea e a escola integra um complexo mecanismo de produção de uma infância específica, cujo objetivo seria o de produzir sujeitos escolares que interiorizem as identidades pretendidas, na medida em que a própria designação de infância ia se especializando, ou seja, apropriava-se de certos hábitos e de certa idade a fim de que as instituições atuassem sobre eles. Entre estas instituições, a escola. É necessário recuperar, então, a narrativa historiográfica acerca da construção do conceito, a fim de percebermos o processo de especialização da designação *infância* e de seus significados.

Relacionando a tese de Richard Graham (2001) sobre a constituição do Estado brasileiro e as noções trazidas por Varela e Alvarez-Uria (1992) e Faria Filho (2011) sobre a escola e os projetos de nação, podemos destacar algumas questões que podem ser importantes em nossa investigação. Em primeiro lugar, a escola parece ter se constituído como cimento importante na construção dessa rede nacional formadas por especificidades regionais conflitantes. Exatamente por isso, e em segundo lugar, é nela que essa diferença regional pode ter sua expressão máxima porque é no seu interior que a visibilidade dessas diferenças se intensifica na tentativa mesmo de padronização. Isso é visível no processo de disputa no qual a infância foi objeto. E a escola no Brasil não parece ter disputado apenas uma infância a partir de critérios de classe que, como já vimos, não constituía um grupo homogêneo, mas, conflitante. Esforçou-se, no entanto, por constituir uma infância brasileira, ainda que, muitas vezes, com apropriação de elementos de métodos de ensino

estrangeiros. A designação “brasileira” ganha sim um verniz dos interesses de elites dirigentes, por ter sido os interesses delas a dorsal do projeto de nação. Mas, significa também uma disputa entre essa elite dirigente em fazer do Brasil uma nação.

1.3 A constituição de uma Infância escolar

O século XVI ainda não havia produzido uma infância com delimitação cronológica exata e precisão conceitual balizada. Configurou-se aí apenas a “meninice”, cuja ideia principal remontava ao tempo característico de maleabilidade, fragilidade, rudeza, fraqueza de juízo e natureza, destacadamente inclinada ao mal. Uma etapa propícia a ser moldada, o que proporcionou o surgimento de instrumentos muito específicos para sua educação. Em todo caso, se fracassassem estes instrumentos, as características em torno dessa meninice autorizariam dizer que a culpa seria da má índole do próprio sujeito (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992).

No colégio dos jesuítas os pequenos não eram agrupados por idades, mas, por níveis de instrução e, em muitos casos, eram acompanhados pela criadagem no caso do internato, algo que, claramente, diz respeito à predominância de sujeitos pertencentes a grupos sociais elevados. É no internato que começa as graduações por idade, dando origem a uma tutela sempre mais atenta com vistas à individualização dos meninos, fazendo emergir uma vigilância que acontecerá por parte do colégio e da família. Aos poucos, as famílias diminuem ou controlam a influência dos criados e preceptores responsáveis pelas crianças, a fim de exercerem, eles próprios, suas influências sobre os pequenos. Trata-se de uma forma preponderante de uma configuração típica da família nuclear burguesa em construção. Cabia ao colégio estender essa proteção desvelada para com os seus internos, inculcar-lhe a pureza e obediência inspiradas nos temas e iconografia religiosa como o Menino Jesus e o Anjo da Guarda. Surge, assim, no século XVII, uma infância inocente gestada no seio das classes superiores (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992).

Ainda no que se refere aos setores elevados da sociedade, infância e adolescência se definem como etapas distintas ao longo do século XVIII. Nos setores mais pobres da população a abrangência do termo continua imprecisa. Neste caso, a infância é ultrapassada quando superada a dependência (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992).

A iconografia religiosa, tais como o Menino Jesus, a Virgem, João Batista, fornecem motivos suficientes para o tipo de infância que se pretende para os estratos mais elevados da sociedade. Tais motivos seriam uma boa justificativa para que o cuidado e o desvelo dispensados aos pequenos pudessem ser revestidos de certa afabilidade, docilidade a fim

de que seja assimilada com mais facilidade pelas crianças. Dessa forma, enquanto as crianças provenientes das classes mais abastadas da sociedade seriam tuteladas e governadas, mas, para que assumissem, no futuro, funções de governo, as crianças de setores populares seriam modeladas em espaços de correção, para que pudessem ser mais facilmente controladas e submetidas ao respectivo contexto (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992).

Varela e Alvarez-Uria (1992) entreveem no espaço fechado do convento, os instrumentos mobilizados para conformar certas infâncias: isolando-as do mundo e seus tirânicos prazeres carnavais, administrando todas as manifestações cotidianas da sua vida com uma disciplina com vistas a formar bons cristãos, bons súditos e bons líderes. A depender da posição social desses indivíduos, esses espaços, fechados e isolados por definição, seriam flexibilizados no que diz respeito às disciplinas ministradas. Os autores sugerem ainda que do trato direto com os estudantes encerrados nesses espaços teria nascido um conjunto de habilidades pedagógicas que objetivavam a manutenção da ordem e disciplina na sala de aula, a definição e o estabelecimento dos níveis dos conteúdos ministrados, técnicas de ensino e gestão dos jovens. Assim, a ação dos professores seria de acordo com as habilidades e qualidades dos usuários em um claro processo de individualização, valorização e fabricação do “menino”. Essas ações, entretanto, não estariam presentes nos estabelecimentos destinados à instrução das crianças provenientes das classes populares (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992).

Segundo Varela e Alvarez-Uria (1992) destes professores, atividades e especialização do ensino em função da origem social, generalizar-se-ia a imposição de uma formação para as classes populares, de acordo com interesses burgueses. As instituições, símbolos deste projeto são as Escolas Normais, que demonstrariam a latente preocupação do Estado em fabricar a formação desses especialistas da educação. Nessa linha, os autores reforçam a ideia de que os professores formados nesses espaços não deteriam tanto um saber, mas, um conjunto de técnicas com vistas a condicionar e manter a ordem a fim de impor hábitos de limpeza, regularidade, obediência e deferência à autoridade, bem como devoção ao trabalho. São saberes escolares que produzem um novo tipo de indivíduo, partido, isolado, híbrido, forçado a romper com os laços de solidariedade com seu grupo.

É possível perceber o esforço em produzir individualidades escolares alinhadas aos projetos de infâncias construídos pelos estratos dominantes da sociedade. A estes, caberiam o governo da sociedade que deveria girar em torno de hábitos aglutinadores, autorizados e interiorizados. A produção dessas infâncias e dessas individualidades dariam

lugar a uma especialização da sociedade via ensino. Por sua vez, o professor tornaria, assim, um instrumento fundamental para fazer funcionar esse ideário.

O ensino jesuíta ministrado aos setores dominantes da sociedade do século XVII significava uma ruptura com o ensino medieval naquilo que se refere ao professor. A substituição dos métodos intimidadores dá lugar a uma atenção desvelada, tutelada ao aluno pelo professor. A individualização aconteceria por meio de competições, acentuando o caráter meritocrático do ensino, sempre estimulando o aluno ao esforço. Aí estaria um dos cortes claros com a tradição universitária do medievo em que o professor transmitia certos saberes para uma audiência ampla considerada autônoma, sem necessidade de emulação. Esta, a partir da modernidade, passa a ter no professor sua referência principal. Assim, o professor, de tão somente transmissor de saberes, transforma-se em modelo de virtude no qual o aluno deveria inspirar-se para superar sua condição popular, ou seja, como forma de alguma distinção (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992).

Estes saberes, por sua vez, seriam completamente descolados da experiência social prática. O que possibilitaria ao professor ou às instâncias técnicas ligadas à burocracia estatal, através de meios didáticos próprios, acessá-los e exercer sobre o ensino um monopólio em que apenas estes seriam autorizados a cancelar a melhor forma da aprendizagem, recortar o conteúdo mais adequado, definir a avaliação e decidir pelo melhor aluno. O colegial vê-se distante daqueles saberes e dos instrumentos de adquiri-lo (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992).

Ainda, segundo Varela e Alvarez-Uria (1992) o professor, na maioria dos casos, vai se transformando em um sujeito que abnega as origens populares, em alguns casos suas próprias origens, mas que, também, não consegue se integrar por completo aos setores dominantes. Coloca-se no meio do caminho, numa ascensão social mediante o ensino, superando hábitos populares, sem, entretanto, alcançar as potencialidades econômicas dos estratos elevados. Ainda assim, ele personificaria a especialização social apregoada pelo estado burguês e a escola, sendo imbuído de autoridade e de sacralidade. Estas duas características transformam o professor em um importante agente na construção de individualidades, e este acaba, de todo modo, por construí-la. Mesmo quando ocorre o chamado fracasso escolar, a sacralidade em torno do “mestre” e as técnicas (pedagógicas, higiênicas, morais) que lhe dão a autoridade do ensino impossibilitam que a culpa do insucesso seja dele, não restando outro responsável que não o próprio aluno. Seria uma espécie de produção de uma individualidade incapaz. Concluem que a constituição da especificidade do sujeito escolar, dessa infância peculiar em que os termos – aluno,

estudante, escolar – significam, antes de mais nada, a passagem da criança pelo crivo que chancela o fracasso social através do fracasso escolar; mais que um sinal de ascensão. A escola não produz apenas fracassos, sem dúvidas. Mas, institucionaliza-o em alguma medida e isso é de fundamental importância para o sistema de ensino se justificar diante das falhas inerentes ao processo, por não conseguir integrar, no caso do Brasil, por exemplo, todas as culturas regionais ou abalizar todos os conflitos em torno de um projeto de país levado a cabo pela educação formal.

A história da educação vem expressando em suas pesquisas vários projetos de escolas que procuraram atender aos anseios de uma sociedade burguesa que consistem, sobretudo, na extensão de uma participação política, porém controlada. Mas, também há projetos das classes populares em expansão. Entre os setores populares e as elites existem modelos de educação distintos, diferentes formas de socialização e de valorização do conhecimento e do indivíduo cognoscente. Entre os grupos de um mesmo setor social percebemos um projeto de escola, mais ou menos consentido entre eles, mas, que seve a objetivos de disputas, de poder de um grupo pelo outro. Essa tensão é característica da formação da escolarização brasileira. É uma perspectiva historiográfica que vê na arena social anseios próprios de grupos diversos que enxergam na educação uma forma própria de dar visibilidade às suas expressões. Segundo estes argumentos, a escola nacional moderna, produtora de uma infância autorizada e de especialistas (professores), aglutinados em torno de um projeto de nação teria pela frente dois objetivos centrais: dotar o Estado de governabilidade de acordo com a forma burguesa e afastar qualquer possibilidade de outros projetos nascidos da expansão da vivência política com significados que poderiam representar uma fissura incontornável na estrutura social. E, se esse era o objetivo do Estado, fica evidente essa tensão, o poder de persuasão dos diferentes projetos e a preocupação que esses projetos geravam entre aqueles que ansiavam pelo poder.

Ainda sobre heterogeneidade de projetos de instrução assinalamos a noção de Sérgio Castanho (2007), segundo a qual, foi a sociedade civil que encabeçou o processo de escolarização na fundação de escolas e liceus profissionalizantes e para o ensino acadêmico na segunda metade do século XIX. A abolição da escravatura, a intensa migração estrangeira, a urbanização e a industrialização forjaram uma mão de obra com perfil mais organizado e reivindicativo. Coube à República moldar socialmente este setor pela educação compulsória que educasse para o trabalho e preservasse a harmoniosa relação entre capital e trabalho (CASTANHO, 2007).

Maria Lúcia Hilsdorf (1998) assinala o fato de os republicanos optarem pela transformação evolutiva da sociedade brasileira. Rangel Pestana (1839-903) foi um expoente importante dessa vertente. Uma mudança lenta, gradual e não-revolucionária através do voto e da escola, com o objetivo de demonstrar o atraso da monarquia e suas instituições. Uma transformação vinda do “alto” em que as vantagens da república seriam pontuadas, como a descentralização do poder político e sua federalização. Ao mesmo tempo a autora esclarece quem seriam esses novos cidadãos desejados pela elite cafeicultora de então: uma sociedade branca, imigrante, com direitos e deveres posicionando cada indivíduo na escala social. A forma escolar foi então defendida por forças consideradas progressistas e conservadoras para conformar essa nação emergente, essa sociedade desejada. Assim, buscava-se, através da escola republicana e sua oferta ampliada, antecipar-se às reivindicações de setores da sociedade alijados da ordem política e social vigente. Porém, não se trataria de ampliar todo o conhecimento a toda a sociedade. Os critérios republicanos de oferta obedeceriam à ordem dos interesses de uma elite, segundo a qual, às classes mais altas seriam ofertadas o ensino científico e aos demais setores da sociedade seriam oferecidos o ensino elementar antes que eles reclamassem a educação nos seus termos (HILSDORF, 1998).

Hilsdorf (1998) continua argumentando, no que diz respeito à qualidade do ensino, que não se tratava de uma escola qualquer. Recusavam os modelos monárquicos e católicos e privilegiavam os modelos escolares americanos e europeus de profissão protestante, de positivistas e cientificistas por oferecerem métodos considerados modernos, assentados no ver e ser visto, tocar, falar, escrever. Buscam assim, combater frontalmente a oralidade e a memorização vazias, próprias da tradição monárquica. A ampliação do ensino, ainda que incipiente, a setores até então afastados do conhecimento institucionalizado, e a pretensão de novos métodos de ensino centrados numa racionalidade científica era uma dura crítica ao próprio sistema monárquico, sustentado e legitimado por princípios religiosos e cuja representação política era limitada (HILSDORF, 1998). Tratava-se, desse modo, de um projeto de mudança política com inserção social, mas, que preservasse certas continuidades, sobretudo no que diz respeito à ordem social já que não eram combatidas as hierarquias sociais e raciais, apenas os meios pelos quais elas ocorriam.

O grupo dos socialistas, por sua vez, pensou uma proposta de escola bastante alinhada àqueles princípios republicanos³. Defendiam a escola pública, obrigatória, gratuita e elementar, com ensino profissionalizante no período noturno a toda a sociedade. O método proposto era o intuitivo, leigo e científico. Entretanto o ensino advogado pelos socialistas visava a politização do proletariado incluindo o próprio professor considerado como parte do operariado. De outro modo, o trabalhador seria tomado também em sua dimensão de educador uma vez politizado (HILSDORF, 1998).

Outro projeto de escola e que, talvez, tenha sido a corrente mais presente no operariado urbano brasileiro daquele momento, nos primeiros anos do século XX, foi o conhecido como libertário, que foi trazido e fomentado, sobretudo por trabalhadores imigrantes. ⁴Tinha como características fundamentais e diferenciadoras daquele dos socialistas, o combate a qualquer tipo de instituição como a Igreja, Estado, exército e família. Defendiam a ruptura brusca com a base econômica do capital pela revolução, propagavam a necessidade da organização dos trabalhadores em sindicatos e greves, e utilizavam da propaganda, como teatro social, manifestações para difundir suas ideias.

Alguns desses grupos, tais como os libertários e socialistas, organizaram escolas à revelia do Estado, privada, leiga e gratuita, construídas pelos próprios trabalhadores. Ministravam um ensino científico centrado na experimentação, seguindo os critérios do uso social da ciência, superando a diferenciação entre um ensino destinado às elites e outro destinado aos populares. Tratavam-se de alguns ensaios de estruturas de um ensino integral que deveria ser ministrado às crianças. Tinham, assim, a clara intenção de levar suas crianças à escola, mas não pela via do Estado, marcando, assim, uma posição diferenciada que se alinhava aos princípios anarquistas internacionais de inspiração italiana e francesa, prevalentemente. Os republicanos, sentindo os projetos ameaçados em algum nível, combateram a oposição libertária de duas formas: primeiro pela repressão, ordenando o

³ Segundo Hilsdorf a presença de socialista no Brasil é sentida desde meados do século XIX. Esses sujeitos estavam envolvidos em movimentos como a Revolução Praiera (1848-1850) com um programa social que reivindicava a redistribuição de terras e a nacionalização do comércio. Um dos nomes de destaque foi Antonio Pedro de Figueiredo (1822-1859), jornalista e professor do Ginásio Pernambucano, conhecido com “Cousin fusco” por se um adepto do filósofo francês Vitor Cousin, muito popular entre os intelectuais do Império Saquarema (HILSDORF, 1998).

⁴ Um dos principais meios de circulação das ideias libertárias em relação à educação foi o jornal “A Lanterna” que veiculou de 1903 a 1959. Na edição de 10/01/1914 vem estampada uma concepção do que seria a educação libertária nas seguintes palavras: “Esta escola servir-se-á do método indutivo demonstrativo e objetivo, e basear-se-á na experimentação, nas afirmações científicas e racionais, para que os alunos tenham uma ideia clara do que se lhes quer ensinar. [...] Matérias: as matérias a serem iniciadas, segundo o alcance das faculdades de cada aluno, constarão de leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geometria, geografia, botânica, zoologia, mineralogia, física, química, fisiologia, história, desenho, etc.” (HILSDORF, 1998).

fechamento das escolas organizadas pelos libertários; segundo, antecipando-se na organização de escolas profissionalizantes, atraindo para si os operários urbanos, processo que se intensifica a partir de 1910 (HILSDORF, 1998).

Além das claras propostas de projetos escolares encabeçados pelos grupos tratados até aqui, haviam outras manifestações que nos permitem entrever outras formas de educação. Hilsdorf (1998) assinala a presença de uma “cultura da rua” expressa em músicas populares que cantavam, sobretudo na periferia de São Paulo, os imigrantes e escravos. Eram compostas por temas como amor, o medo, o trabalho, o lazer, laços de solidariedade e resistência, cujas lições eram transmitidas de forma oral. Aliás, não só transmitidas, mas encarnadas cotidianamente na experiência comunitária por laços próprios de sociabilidade, e que mudavam na medida em que se transformavam as condições objetivas da vida cotidiana, configurando uma espécie de formação que se alinhava à experiência vivida e imediata (HILSDORF, 1998).

Por fim, a mesma autora, aponta para o surgimento do movimento da Escola Nova na década de 1920 assinalando os aspectos autoritários, por meio dos quais católicos e liberais, nos primeiros anos do movimento, esforçaram-se por criar uma “nação brasileira” que tinha na religião o cimento da unidade nacional e de pertencimento comunitário. Segundo Hilsdorf (1998) os pioneiros da Escola Nova responsáveis pela organização ABE (Associação Brasileira de Educação) na década de vinte são médicos, sanitaristas e engenheiros de orientação católica, diferentes dos “pioneiros” da Escola Nova identificados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 em que Fernando de Azevedo foi um importante signatário. O movimento da Escola Nova não foi um transplante cultural das concepções pedagógicas estrangeiras, mas, constituiu-se na adoção de métodos considerados adequados que conformariam a sociedade brasileira de acordo com a moldagem pretendida por liberais e católicos (HILSDORF, 2003).

Desse modo, é possível imaginar as formas em disputa pelas quais se davam a construção das individualidades no período que estamos traçando, desde as décadas finais do Império até as primeiras da República. São maneiras muito distintas de aglutinar identidades. Elas surgem em meio a relações muito objetivas estabelecidas entre os sujeitos sociais, mediadas pela materialidade que os circundam. Relações que constroem dominação, interiorização, reprodução, resistência ou alternativas acerca dos valores criados, impostos e naturalizados. Os hábitos escolares fazem parte desse processo de naturalização de relações que acabam por esconder as condições objetivas que as

possibilitaram. Essas condições incluem os métodos e as práticas de ensino bem como o arsenal de material utilizado para colocá-los em funcionamento.

A organização do trabalho didático constrói relações educativas que correspondem a uma forma objetiva de educador e de estudante. Isso mediante instrumentos de mediação proporcionados pelos materiais didáticos disponíveis e o espaço onde a transmissão do conhecimento ocorre. Toda essa materialidade corresponde às formas bem concretas de indivíduos, educador e educando. O *preceptor* “doméstico” medieval e o seu respectivo *discípulo*, por exemplo, são a síntese que o objetivo, o espaço e os instrumentos de educação possibilitavam. O *professor* e o *aluno* modernos correspondem a uma relação pedagógica particular e específica em que a materialidade disposta de tal maneira a possibilita. Sobretudo o material didático é quem dá a tônica e dita o ritmo manufatureiro do trabalho escolar na modernidade e fornece as balizas para o trabalho do professor (ALVES, 2007).

Nesse sentido, o movimento escolanovista ofereceu algum repertório para pensar as estratégias de ensino e de escola na década de 1920 reveladoras das relações pedagógicas construídas, sobretudo aquelas concepções pedagógicas centradas no aluno. Segundo Alves (2007) é questionada a alardeada transição provocada pela Escola Nova em que se defende uma centralidade no aluno em meio ao instrumento didático e não mais no professor. O autor defende que antes disso, ao longo de todo século XIX e mesmo antes, verificou-se uma ênfase latente no material didático capaz de fornecer a tônica para o ritmo de ensino fornecendo balizas para relação pedagógica dentro da escola. Contrária, dessa maneira, a pretensa centralidade no professor denunciada pela Escola Nova (ALVES, 2007).

Essa pedagogia do aprender fazendo, apregoada pela Escola Nova, poderia estar associada paradoxalmente à noção artesanal das oficinas sujas e malcheirosas, em contraposição ao ensino intelectual do homem livre do trabalho manual. Portanto, as “novas” metodologias e modelos reclamados pelos escolanovistas têm origem bem mais recuadas no tempo, que foram retomadas, em alguma medida, assumindo novos significados, possibilitando outras relações mediadas pelo instrumental material e intelectual (ALVES, 2007).

Essas considerações a respeito das pesquisas na história da educação sobre a relação entre professor e aluno, sobretudo na transição do Império para a República, são importantes para marcar mais uma vez as questões que giram em torno dessa revisão de literatura. A capacidade das pesquisas em trazer a variante regional no que se refere aos

projetos de poder do estado é importante para o entendimento da escola como agenciadora desse Estado, tanto no Império, mas, de forma ainda mais latente na virada para a República. Além disso, a historiografia acompanhada até aqui é importante para a pertinência da reflexão sobre a habilidade do século XIX em acelerar a si próprio, num processo de constante negação ou redução de seu espaço de experiência. É importante também para observarmos que o horizonte de expectativa se alargava nessa mesma medida no sentido de produzir novos significados e postulados.

Nesse sentido, a historiografia da educação aponta com sofisticação a resistência dos grupos populares na construção de sua educação e a tentativa dos setores dominantes em impor a eles uma forma “brasileira” de escola. Se a construção do Estado Imperial não foi sem dificuldades e a partir da gestão das diferenças entre grupos dirigentes nacionais, a construção do Estado republicano deu ainda mais visibilidades a elas. Ainda mais, porque o símbolo de coesão se desmoronava, o imperador, e era necessário construir novos laços de solidariedade, inclusive entre as elites. Assim, a escola não parece ter sido apenas um instrumento de desapropriação dos valores populares, mas, um instrumento dos grupos em luta pelo poder de disputar o direito de gerir tais valores. Ademais, a destituição de valores e sua substituição por novos pressupõe uma materialidade, prédios, infraestrutura e profissionais, que sejam capazes de realizar essa troca oferecida pela escola e pelo estado brasileiro. A carência desses dispositivos materiais da escola brasileira na passagem do império para a república é indicativa que as elites tinham mais para administrar do que para oferecer às classes populares. Era um momento conturbado pela definição do que seria o próprio Estado e o que ele poderia oferecer enquanto instrução. Nessa situação, oferecia o mínimo e administrava o gosto popular o máximo.

A partir da literatura revisitada até aqui postulamos, confrontando-a em alguma medida, que a escola no Brasil tinha por finalidade produzir o indivíduo brasileiro. A infância disputada pelo Estado não tinha por objetivo apenas a destituição dos valores de uma classe popular por uma classe dirigente. A disputa pela infância tinha uma dupla intenção: primeiro, produzir uma nação com indivíduos marcados pelos traços regionais; segundo produzir regiões com indivíduos marcados de traços nacionais. Assim, o Estado brasileiro não apenas possibilitou a nação, mas fabricou, ao mesmo tempo, várias regiões, constituindo uma dialética em que a escola e o indivíduo escolar tiveram um papel fundamental. As relações entre as partes foram decisivas na sobrevivência do Estado brasileiro mais do que a imposição de uma cultura puramente dominante.

O giro ético político citado no início deste capítulo, apresentado como tendência historiográfica no pós-guerra parece ter lugar nessa abordagem. É preciso pensar a constituição do Estado brasileiro, o funcionamento da escola e a formação dos sujeitos como um processo de relação mais do que imposição de uma cultura homogeneizadora ou desapropriadora. Um processo que, guardadas as devidas proporções, procurava dar conta e administrar diferenças fundamentais da sociedade que compõe o território brasileiro da virada do século XIX para o XX. Ao mesmo tempo, poderemos observar que narrativas do próprio século XIX trouxeram essa perspectiva e precisamos estar atentos, dentre elas, ao romance. Já com este primeiro ponto da revisão bibliográfica em torno da constituição do Estado brasileiro fica uma primeira justificativa pela escolha da literatura de ficção para investigar a constituição de um sujeito escolar. Entretanto, vale ressaltar que qualquer documentação que trate sobre a montagem ou expectativa em torno desse indivíduo seria pontual ou regional. E a literatura de romance nos permite investigar mais de perto a ambiência histórica provocada pelas circunstâncias daquele momento e explorar essa noção do indivíduo escolar brasileiro como um mosaico de expectativas em que cada peça é construída com valores enraizados nas mais diversas regiões do Brasil.

Posto isto fechamos esse bloco de discussão com alguns pontos e achados importantes. Primeiro compreendemos que as instituições do Estado brasileiro pareciam considerar os traços diferenciadores e peculiares de suas regiões. Ainda que se tratasse de diferenças no nível dos interesses dominantes das diversas partes do Brasil, essa negociação entre o centro e a região foi de fundamental importância para que os agentes de poder local pudessem abrandar os ânimos inquietos das classes populares por meio da instrução pública oferecida pelo Estado central como uma ferramenta de importante de arregimentação de sensibilidades em torno de um projeto de nação. Então, os elementos do giro ético – político, de consideração das relativas diferenças e seus respectivos lugares na constituição de um projeto político estão presentes em instituições importantes do Estado brasileiro, tanto no império como no período republicano. Entretanto, as diferenças ao longo do território são consideradas e selecionadas em função da construção de uma identidade política, algo que a narrativa historiográfica do giro ético – político buscou superar. Antes dessa narrativa historiográfica do pós-guerra o romance já indicava essas mesmas diferenças em torno da constituição do indivíduo brasileiro e, esteticamente, assumia as contradições da formação dessas identidades.

Trataremos agora de compreender como, historicamente, o romance se constituiu como uma narrativa importante para integração de contradições na formação de

identidades políticas e sociais. Em seguida, buscaremos mostrar como a organização de uma história da literatura ou da ficção no Brasil passou pela mobilização de uma noção de história, importante para a definição de um espaço de experiência com vistas num horizonte de expectativa para o Brasil.

CAPÍTULO II

INDIVÍDUOS ESCOLARES, INTELECTUALIDADE E ROMANCE

O objetivo dessa pesquisa é perscrutar as formas pelas quais a escrita do romance fabulou sobre a história dos sujeitos escolares e sua trajetória e justificar a relação dessa fabula romântica com às formas pelas quais a escrita institucionalizada contribuiu na formação do Estado brasileiro.

A fragmentação, a contradição, os esforços de estabelecer relações em torno da constituição de identidades brasileiras e o papel da educação no agenciamento de indivíduos “brasileiros” são alguns dos aspectos observados no capítulo anterior e que também podem ser notados na natureza das fontes utilizadas nessa pesquisa, a saber, a literatura de ficção. Esta parte será de importante contribuição na compreensão do surgimento do romance como um gênero voltado às sensibilidades individuais e interiores e na maneira pela qual os sujeitos ali abordados são fissurados e contraditórios.

Poderemos também perceber a importância do tema da infância para os românticos como um meio de rememorar uma totalidade expressa por um estado de natureza perfeito, cujo resgate não se apresenta mais possível. É importante observar, de antemão, que esse percurso investigativo acerca da natureza do romance e da literatura vai ao encontro dos objetivos de instituições políticas. Tanto um como a outra buscaram inventar uma infância, promover uma totalidade em torno de um projeto: o romance visa à totalidade do enredo, o Estado, a conformação da nação. Estado e literatura são conscienciosos da fragmentação dos elementos que os constituem, mas ambos buscam transformar as fissuras em estética, seja ela política ou literária como explorado por Jacques Rancière (2005) e tratado mais de perto no capítulo três.

Alinhado a esta noção procuraremos ao longo deste capítulo estabelecer como a definição de uma história da literatura no Brasil ao longo do século XIX pós independência se antecipou a uma narrativa propriamente historiográfica transformando-se em uma fonte histórica essencial na busca pela compreensão da formação do indivíduo “brasileiro” como parte importante no processo de formação de um Estado e de um corpo literário no seio desse Estado.

2.1 O romance como gênero literário

Rosenfeld e Ginsburg (1985) apresentam o romantismo como uma oposição ao classicismo artístico. O gênero Clássico é definido pela preocupação com a harmonia, objetividade, proporcionalidade, serenidade, linearidade, imitação da realidade em que o autor da obra parece querer desaparecer por trás da narrativa. O classicismo pretendia ser transparente e universal, lutando e disciplinando os impulsos subjetivos. Busca, de toda forma, o geral e o universal que considera como sendo comum a todos os humanos. Sobretudo na literatura, evita nuançar os individualismos psicológicos. É a noção de modelo, muito próprio à noção de repetição, ensinamento moral e didático, que parece vigorar em seus pressupostos artísticos. Importante precursor dessa concepção de arte pode ser encontrado em Scaliger (1540-1609), historiador, filólogo e antiquário francês. Ele foi comentador de traduções importantes da Poética de Aristóteles em que os princípios das práticas helenísticas foram apresentados como cânones imutáveis das condições do fazer artístico. Posteriormente, a obra de Racine (1639-1699) – poeta, dramaturgo e historiador francês - por exemplo, parece ser domada pela contenção da emoção e da interioridade, a expressão é absolutamente clássica (ROSENFELD & GINSBURG, 1985).

Postos os princípios norteadores do classicismo, Rosenfeld e Ginsburg (1985) situam o nascedouro do termo romantismo ainda em meio a um classicismo que acaba utilizando-o em um sentido pejorativo. Indicava, nesse primeiro momento, obras disparatadas, comparadas ao absurdo por versar e entrelaçar temas como amor, aventura e heroísmo. Gradativamente, no entanto, a expressão *romântica* vai perdendo sua conotação negativa e adquirindo um lugar, ao longo do século XVIII, mais valorizado no gosto, graças à alguns personagens que começaram a favorecer as paisagens solitárias e melancólicas da Inglaterra em contraposição à serenidade das paisagens bucólicas da França como podemos perceber nos romances ingleses de Richardson (1689-1761) e Sterne (1713-1768), que invadem a literatura europeia (ROSENFELD & GINSBURG, 1985).

Como uma das características constitutivas, o romantismo busca assimilar e dar visibilidade ao interior do sujeito. Um autor, marco desse processo, é Jean Jaques Rousseau (1712-1778), que via a civilização e sociedade como a corruptora do homem “bom selvagem”. A simplicidade do coração, a voz da alma e da consciência colocam-se, neste postulado rousseauiano, acima dos ensinamentos da civilização e sociedade (ROSENFELD & GINSBURG, 1985).

A busca pela inocência da natureza está para além do mundo puramente geográfico. Ela também se estende à vida social e tem na criança e na mocidade um elemento menos corrompido, mais próximo da natureza virginal. A este mundo infantil é preciso deixa-lo

como é, livre de regras e da civilização que macula sua inocência para que deste mundo infantil e inocente possa se desenvolver o homem a partir da criatividade e da sensibilidade (ROSENFELD & GINSBURG, 1985).

Desse modo, o valor e a verdade da obra não estão mais na habilidade do produto ou do homem engenhoso que domina as habilidades necessárias de compor o produto da maneira mais objetiva e didática possível. A verdade da obra agora surge na espontaneidade e por isso não deve ser retocada ou acabada. Por isso mesmo, seu valor não reside nela de forma objetiva e formal e, sim, subjetivamente no seu autor. Aqui o critério de avaliação estética passa a ser não estético (ROSENFELD & GINSBURG, 1985).

O modelo da arte romântica passa a ser a irregularidade e tem em Shakespeare (1564-1616) o principal inspirador de toda uma classe de românticos. Ele, de fato, muda o paradigma de avaliação estética em que o que prevalece não é mais a obra em si, mas, o ato de criação e o sujeito que cria. O valor objetivo da obra perde importância diante do gênio que deve revelar-se como potência subjetiva e não como perfeição objetiva. É uma tentativa de expressar o infinito em meio à fragmentação do mundo finito. Daí o traço biográfico que nasce ao mesmo tempo que essa expressão estética surge: as histórias pessoais, as paixões, traços de personalidades. Todos esses elementos acabam confundindo obra e autor por meio de um processo em que a obra adquire uma expansão para além dela mesma (ROSENFELD & GINSBURG, 1985).

Rosenfeld & Ginsburg (1985) chamam atenção para a noção de história subjacente à concepção romântica, sobretudo no que toca à natureza do tempo histórico e seu desenvolvimento. Para os autores clássicos da ilustração e do racionalismo europeu do século XVIII o fenômeno singular temporal não lhes serve. O que os interessa é a capacidade de subtrair de cada momento o universal e o comum. A própria racionalidade ilustrada está assentada no individualismo que significa uma capacidade comum a todos de se realizar potencialmente, observadas as condições de fatores sociais e biológicos, de maneira igual na condição de sujeitos. Para o romantismo, o individualismo atua num movimento inverso. Ele significa um processo de individuação assentado na sensibilidade particular, numa determinada ambiência social e política. O valor transita do que é comum para o que é particular. Daí a preocupação em discernir as dessemelhanças entre os povos sem imputar aos conjuntos nacionais que se diferenciam uma conotação negativa. Esse raciocínio leva os autores a afirmar que a sociologia moderna tem suas raízes no romantismo pelo fato de a perspectiva realista estar presente nessa concepção que olha o indivíduo dentro do seu espectro social e histórico (ROSENFELD & GINSBURG, 1985).

E de nossa parte relacionamos, a partir dessa análise, a narrativa romântica aos elementos da narrativa historiográfica do pós guerra do século XX denominada de giro ético – político que privilegia a noção de contradição, diferença e relação no entendimento do espaço e da forma como politicamente ele é construído.

Segundo Resenfeld & Ginsburg (1985) os românticos teriam uma concepção fragmentada, partida e dissociada da realidade e aí o seu anseio enorme pela síntese e unidade. Um desejo em evadir-se da realidade, em buscar fenômenos íntegros. A própria Idade Média nunca os teria interessados em si mesma, mas, somente pela ideia do “inteiro” que representava. A busca pela totalidade, a superação das dissociações seriam, na perspectiva romântica, uma tentativa de buscar o estado natural, num enfoque bem rousseauiano (ROSENFELD & GINSBURG, 1985).

Neste sentido, o significado literário do romance alinha-se ao nosso objeto de pesquisa: os indivíduos escolares que têm sua infância disputada e construída pelo Estado, por meio de um processo de escolarização que os transforma em alunos. Por um lado, o Estado se constituindo como expressão de fragmentação de um território e da procura pela síntese e laços de solidariedade que supere esta condição. De outro lado, o romance expressando as contradições próprias da sociedade que possibilitou seu surgimento. Subjaz no seu enredo e forma uma concepção de história que impregna e cria sensibilidades e ambiências muito mais do que revela estruturas, fatos ou conteúdo.

2.2 A literatura de ficção como fonte histórica

Assim como a escola, a literatura de ficção também se torna uma agência importante na constituição do Estado brasileiro, uma vez que, ensinar à nação requer ter uma nação a ensinar. Neste caso, as letras representam a maneira pela qual o Estado se dá a conhecer. Por sua vez, a literatura é o modo de aperfeiçoamento dessas letras pelas quais o Estado é conhecido, seja por meio da sua legislação específica, construída e imposta por meio das letras, seja por uma história, cujas letras darão visibilidade.

Segundo Valdeci Lopes de Araújo (2009) a constituição de um saber estético-literário no Brasil a partir da sua emancipação política está associada à emergência de um novo campo de experiência e a um novo entendimento de história. A história da literatura brasileira encabeçada por intelectuais do Brasil pós-independência é capaz de revelar como os conceitos de história, literatura e experiência estão atrelados. Assim, o primeiro esforço de constituição de uma literatura nacional concentrou em reunir uma coleção de obras

produzidas por brasileiros de nascimento, tal como Januário da Cunha Barbosa (1780-1846) que organizou essa ontologia literária em 1829. Nessa obra, os recursos retóricos próprios da Antiguidade e o princípio modelar e clássico da sua literatura continuavam ainda como paradigmas definidores da qualidade literária. Esse entendimento de literatura passaria por um critério material, em que as obras selecionadas deveriam possuir em comum o fato de seus autores terem nascidos no Brasil (ARAÚJO, 2009). Trata-se da maneira como a literatura dita “brasileira” passaria a ser organizada e como essa organização pressupõe uma certa concepção de história mesmo se tratando, no mais das vezes, de ficção.

A noção que orientou essa coleção foi aquela da restauração. Nesse sentido, considerou-se como necessário reunir em um só lugar aquele apanhado da literatura nacional que, posto pelos organizadores, durante muito tempo, teria ficado oculta, graças ao caráter nocivo da colonização portuguesa. A literatura era vista como uma forma de afastar um passado que não se desejava e restaurar um outro que teria mais relação com o futuro que se almeja. Em um momento de profunda conturbação política, como os anos posteriores a 1824 até 1840, a literatura, desse ponto de vista, foi apresentada como alternativa política para marcar e reunir os traços brasileiros num sentido amplo e associá-los aos critérios universais.

A literatura brasileira, nos tempos do período regencial brasileiro, cumpriria, assim, uma tentativa estética de promover uma unidade necessária para amenizar as discussões e comportamentos próprios daquele momento de tensão e fragmentação. Desse modo, não era necessário a constituição de uma história da literatura, mas, uma coleção que marcasse uma fronteira entre um passado que se queria esquecer, de uma colonização que obscureceu as letras da *terra*, e uma nova ordem de civilização. Inclusive, poderia se pensar em uma concepção que oferecia ao Estado brasileiro instrumentos intelectuais de consolidação, porque a literatura só é visível na língua e idioma em que se assenta, mas, apenas o Estado tem autoridade suficiente de estabelecer uma normatividade capaz de dar estabilidade à língua. Por isso, a literatura apareceu como um dos principais instrumentos de aperfeiçoamento da língua, como um traço de progresso, enquanto o Estado figurou-se como o agente capaz de oferecer estabilidade para que esse aperfeiçoamento ocorresse. Nesse sentido, Estado e Literatura seriam os responsáveis pela construção da particularidade de um povo. No entanto, um Estado entendido e constituído como autoridade sobre a língua levanta a seguinte questão: qual Estado exerceria esse poder? O

Estado brasileiro ou o Estado português? Já que temos dois Estados e uma língua. Teríamos também, dois Estados e uma literatura? (ARAÚJO, 2009).

Essas questões intrincadas e não respondidas fazem surgir, a partir da década de 1830 no Brasil, um novo projeto de entendimento estético literário, encabeçado pela *Revista Nitheroy* que teve seus dois únicos números publicados em Paris em 1836. Essa nova concepção refletia bem um novo grupo da intelectualidade brasileira já formada em cursos no Brasil e provenientes de uma elite econômica renovada. Para esse grupo, a literatura seria um conjunto de expressões de seu próprio tempo, mas, também de marcas, procedimentos e comportamentos herdados. Desse modo, a literatura passou a ser entendida como um campo de experiência abarcando um horizonte que incluía passado e presente. Assim, a história da literatura no Brasil Império deixa de possuir um caráter descritivo de eventos isolados e adquire uma narrativa capaz de desenvolver sentidos e identidades, capaz de contribuir de forma expressiva para a produção de uma nação. Desse modo, o conceito de literatura nomeia, provisoriamente, o surgimento de um novo campo de experiência que ainda não era objeto da escrita da história. A literatura deixa de ser uma coleção de obras escritas no Brasil por nativos da terra e passa a expressar uma identidade. Essa identidade deixa de estar calcada numa coletânea de “homens bons” das letras, de sujeitos autorizados e passa a se constituir como um personagem histórico (ARAÚJO, 2009).

A literatura entendida como a expressão de uma nação precisava explicar a força que organizava essa individualidade nacional. Era necessário costurar a heterogeneidade de determinada região num todo coeso e com sentido. Para isso, não bastava a coletânea indefinida de autores, mas, a inserção destes autores numa narrativa estética – dramática que constituísse uma individualidade nacional. Seria preciso um esforço para reinterpretar a herança portuguesa e europeia presentes nas letras e organização brasileiras. Esse tipo de operação permitiria aos escritores selecionar determinados eventos do passado europeu que poderiam ter provocado mudanças na constituição da história brasileira, a fim de inserir o Brasil num drama político, histórico e social, capaz de lhe imprimir uma individuação necessária à sua constituição como nação (ARAÚJO, 2009).

Desse modo, a literatura daria visibilidade ao passado, visto como sinal de civilização quanto mais ele fosse conhecido, variado e longínquo. Ao mesmo tempo, a literatura seria a expressão do presente com todas as heranças recebidas desse passado que, por tanto tempo, fora esquecido. A literatura estava destinada, de acordo com esse grupo

em torno da *Revista Nitheroy*, a produzir sentidos totalizadores que outrora foram produzidos pela religião e que o próprio Estado buscava refazer (ARAÚJO, 2009).

Apesar de nossa análise se concentrar na transição do século XIX para o XX, o esforço de constituição de uma história literária nos anos imediatamente posteriores à emancipação política é importante para destacar que o processo de Independência do Brasil foi marcado por uma tentativa de acelerar um futuro e de proscreever um passado colonial, tratando-se de um processo delicado já que o Estado brasileiro possuía uma ligação genético-histórica com o Estado português.

Na Virada para o século XX e todo movimento republicano, mais uma vez o passado colonial será instrumentalizado a fim de dar visibilidade ao Estado que se queria superar no Brasil e, mais uma vez, a literatura assume um papel importante para dotar de sentido uma narrativa que seria capaz de dar significado e coesão a esse entendimento. A literatura pareceu desnudar a aparente tranquilidade política do Segundo Reinado brasileiro e indicar acontecimentos inéditos, acelerados pela tensão gerada pelo esforço em produzir sentidos para o Estado brasileiro independente. A geração de intelectuais da década de 1870 pareceu sintetizar e expressar a culminância desse processo, uma vez que, boa parte dela serviu-se da forma literária para marcar sua oposição ao *status quo* imperial.

2.3 A geração intelectual da década de 1870

Começamos por compreender melhor o teor intelectual de toda essa geração que marcou um importante período contestatório da ordem imperial vigente. O discurso intelectual da geração 1870⁵ intervia no debate político à época a partir de um repertório a saber: a questão do escravismo e a reforma das instituições políticas do Império. Liberais e conservadores, partícipes das instituições oficiais naquele momento, protagonizavam as querelas em torno da questão do trabalho, como a Lei do Ventre Livre e a das instituições vitalícias como o Poder Moderador. Os liberais consideravam o quarto poder a causa do seu esmagamento político pelos conservadores. Por seu turno, os conservadores dirigiram

⁵ Referimo-nos à geração de 1870 como um grupo de intelectuais formado por brasileiros, tais como Joaquim Nabuco (1849-1910), Alberto Sales (1857-1904), Silvio Romero (1851-1914) e Lopes Trovão (1848-1925). Era um grupo contestador do *status quo* da política imperial e estavam longe de um consenso no plano das ideias que compunham setores políticos liberais, republicanos, federalistas e positivistas reunidos em torno de autores clássicos dessas correntes na Europa, como Spencer (1820-1903), Comte (1798-1857) e Darwin (1809-1882). Apesar da disparidade das suas respectivas noções a respeito da organização do Estado e da Sociedade, esses intelectuais brasileiros compunham uma comunidade em que compartilhavam certa experiência, repertório e estrutura de oportunidades políticas.

duras críticas e reações a Lei do Ventre Livre, destacando a importância de uma abolição a longo prazo e uma forte centralização política (ALONSO, 2002).

Desse modo, as balizas do debate empreendido pelos intelectuais da geração de 1870 no Brasil estavam definidos pelo teor político-cultural já em voga na tradição liberal e conservadora que sustentavam o *status quo* do Império. A interlocução dessa geração privilegiava uma abordagem que dizia respeito à forma pela qual o Brasil foi inventado pela tradição imperial: o indianismo como definidor de uma nacionalidade; o catolicismo representando uma sociabilidade de sustentação monárquica e o liberalismo estamental. Qualquer que fosse a bandeira levantada pela geração de 1870 esbarraria, inevitavelmente, nestes pontos fulcrais do debate, baluartes e pautas políticas importantes da tradição imperial (ALONSO, 2002).

Com esta perspectiva de contestação à ordem política e econômica imperial, a geração de intelectuais de 1870 mobilizou, dos autores estrangeiros, tais como Spencer (1820-1903), Comte (1798-1857) e Darwin (1809-1882), aquilo que acreditava coadunar-se com as suas propostas de reforma. Por isso, os intelectuais envolvidos nessa geração não deveriam ser associados à ortodoxia de certa matriz teórica. As citações a tais autores são recortadas e postas na construção do discurso para referendar certa expectativa em torno da conjuntura imperial e suas possíveis alternativas, obedecendo a determinados propósitos políticos. Tratava-se de um repertório contemporâneo que oferecia explicações e esquemas conceituais com vistas às reformas sociais e à contestação da ordem imperial e, cujas referências eram de conhecimento dos próprios defensores da tradição do Império (ALONSO, 2002).

Nação, sociabilidade, trabalho, liberalismo burguês e reformas sociais são os pontos sob os quais a escrita intelectual criará certas expectativas com vistas às instituições e aos indivíduos que as ocupam. Pontos sobre os quais já viemos refletindo no capítulo 1, quando nos referimos à formação do Estado brasileiro e ao esforço de pertencimento do indivíduo às instituições fabricantes desse Estado, e que tocam inevitavelmente na educação formal, no processo de escolarização. Veremos que, de maneiras distintas, boa parte dos membros dessa geração apontam como causa da ineficiência do Estado brasileiro o predomínio de instituições marcadas pelos privilégios parasitários de instituições vitalícias, ou pelo sistema econômico, cuja força de trabalho não consegue fazer parte do próprio sistema. Dessa forma, o ensino, distinto da instrução ministrada pelo Império até aquele momento, é defendido, para esses diferentes grupos como um meio eficaz de

reparar as obsolescências do Estado brasileiro construindo um povo, formando o indivíduo, chancelando o mérito, atacando os privilégios.

Assim, haviam os liberais republicanos, tais como Quintino Bocaiúva (1836-1912) e Salvador Mendonça (1841-1913), que criticaram o modelo político imperial por entenderem que os poderes em jogo naquele cenário se anulavam. Isso se daria, segundo eles, devido à mescla, promovida pelo Império, da monarquia absolutista assentada no direito divino e a monarquia parlamentarista com legitimidade na representação social aglutinada no parlamento. O Império brasileiro parecia conter as duas, o que, na interpretação deles representaria a atrofia do sistema político. A intenção era a de construir um argumento contra as instituições vitalícias do Segundo Reinado que não se ajustavam à soberania popular. O poder moderador, as fraudes eleitorais, a repressão e a centralização política gerariam uma ficção da representatividade propagandeada pela monarquia; era a instauração do despotismo na interpretação do grupo. Contra a centralização, defendiam o modelo de desenho político republicano e federativo dos Estados Unidos. Assim, a tônica para o movimento de contestação e reforma era essencialmente política (ALONSO, 2002).

A reboque, a “questão social”, sobretudo o escravismo, aparece como ameaça política. Utilizam o vocabulário da biologia a fim de descrever os males do corpo social e suas possíveis curas. Os problemas sociais seriam então a doença, e a reforma seria o remédio. Como parte do repertório evolucionista, tais alterações deveriam obedecer a um ritmo próprio e evolutivo de transformações, não muito acelerado a fim de que a ordem social não viesse abaixo. Nesse sentido, as alterações bruscas eram rejeitadas pelos liberais republicanos a fim de não comprometer o corpo social (ALONSO, 2002).

Essa transformação gradual pretendida pelos liberais republicanos tinha algumas afinações com o próprio projeto imperial contra o qual se dirigia. A substituição da mão-de-obra escrava pela chinesa, considerada “apta” ao trabalho, aparecia como uma solução suficiente diante do problema do escravismo, ficando para um futuro longínquo a troca do sistema econômico. Dessa forma, revela-se o racismo proveniente da ordem imperial e daquilo que lhe deu origem e, mais uma vez, protela uma transformação econômica brusca quando privilegia, primeiro, a substituição gradativa da mão-de-obra, para, num segundo momento, a troca do sistema econômico que fazia a escravidão funcionar. Desse modo, a ênfase na transformação era em relação às instituições políticas (ALONSO, 2002). A discussão sobre a mão de obra desejada é importante nessa pesquisa porque revela, de certo modo, qual era a expectativa de povo construída pelos setores políticos e de que forma a constituição das classes populares foram confrontando tal expectativa.

Na visão dos liberais republicanos apenas uma reforma nas instituições poderia provocar a expansão da participação popular e da extensão de direitos. Essa via seria a única segura para que essa dilatação da participação política não viesse por outros meios, através da revolução. O século XIX assistira a uma série de revoltas escravas, proletárias e à consolidação dos ideais socialistas. Reformar as instituições seria um modo pacífico de evitar a revolução antecipando-se a ela em certas demandas, sem alterar de imediato o sistema econômico. Como decorrência desse programa, esse modo seria a substituição da monarquia pela república (ALONSO, 2002).

Já os intelectuais reunidos em torno dos novos liberais, tais como Joaquim Nabuco (1849-1910) e André Rebouças (1838-1898), como um posicionamento contrário dos liberais republicanos, viam na questão econômica os motivos da decadência da ordem imperial. Consideravam que o latifúndio e a mão-de-obra escrava constituiriam uma herança colonial na qual a população seria uma mescla de livres desqualificados e escravos. O latifúndio aparece como resultado da grande propriedade monocultora iniciada com as capitanias hereditárias e mão-de-obra escrava como consequência do expansivo e lucrativo tráfico de africanos, cuja raça seria a responsável pelo sincretismo do catolicismo com a “feitiçaria” africana bem como a responsável pela constituição física do povo e a “corrupção” da língua, maneiras sociais e da educação. Os livres “desqualificados” seriam os colonos descartados da metrópole, o “populacho” vindo à América (ALONSO, 2002).

Os vícios da “raça” africana seriam os responsáveis pela degradação moral da sociedade e a escravidão seria o mecanismo responsável por fazer circular na veia social esses males. Vê-se aí que os novos liberais não negavam a hierarquia de raças, ao contrário, endossavam essa noção. Porém, não viam nela justificativa política para marginalização social. Tanto que consideravam positivo o convívio pacífico entre povos de origem étnicas diversas que possibilitava até mesmo a mobilidade social. O que se criticava ao fim de tudo é que o legado colonial impediu a formação de laços de solidariedade capazes de constituir sujeitos com participação política.

Advogavam, assim, a necessidade da formação de um povo “forte e viril” possibilitado por uma colonização gradual de europeus no Brasil. Era uma forma de superar a herança decadente transmitida pela metrópole com sua organização social e sistema escravista. Entretanto, o argumento de defesa da europeização do Brasil teria que se alinhar e ser coerente com aquilo que de europeu o Brasil recebeu, ou seja, suas instituições políticas compostas e conduzidas por europeus. Assim, a monarquia não desaparecia do sonho dos novos liberais, ao contrário, era preferida e defendida. Seria

função do Estado, assentado sobre os princípios da monarquia constitucional, garantir um “regime de liberdade” sem participar da economia, atuando apenas para proporcionar seu funcionamento. Nessa proposta esse grupo de intelectuais se reconheciam liberais. Essa era, na visão dos novos liberais, a fratura exposta do Império: a negação dessa liberdade a certa classe de indivíduos, já que, diziam, é incoerente estar na sociedade, mas, não fazer parte da sua comunhão. Desse modo, a ordem política que se pretendia estava baseada na liberdade individual. Entendia-se por “povo livre” a somatória de individualidades. Então, nada mais conveniente que estender ao máximo de indivíduos a liberdade que lhe possibilita ser indivíduo, lhe dá esse direito. Essa concepção já indicava a acepção de democracia mais alinhavada com o sentido moderno no termo de ampliação da participação política e universalização de direitos. Esta é a ótica dos que reivindicam a abolição, mudança no sistema econômico, entre os novos liberais (ALONSO, 2002).

Por sua vez, os positivistas abolicionistas, tais como Miguel Lemos (1854-1917), e Tobias Barreto (1839-1889), atacavam a instituição da escravidão a partir de um ponto de vista predominantemente moral. Uma sociedade não poderia apropriar-se do trabalho daqueles que não faziam parte dela, ou seja, uma situação em que produtor e produto não seriam distinguidos seria imoral, portanto, ilegítima. A abolição defendida baseava-se na tese da acumulação de “capital humano”⁶, por meio da qual se defendia que cada geração conseguiria reservar um excedente para a geração futura. A eficiência e racionalidade na distribuição dos capitais seriam possíveis graças à concentração desse capital no seu possuidor. Este seria responsável por transmiti-lo a fim de que, individualmente consumidos, os agentes produtores desse capital tivessem sua manutenção garantida. O Estado, então, seria o planejador da economia, a partir de intervenções adequadas para que o acúmulo, apropriação e transmissão dos lucros do trabalho humano fosse individualmente consumido. A abolição da escravidão, desse modo, removeria os mecanismos arcaicos que impediria o Estado de realizar as intervenções necessárias, numa sociedade industrializada, a fim de que o acúmulo, apropriação e transmissão dos excedentes acontecessem (ALONSO, 2002).

⁶ A teoria do capital humano tem origem em Adam Smith (1776), compreende as aptidões e habilidades individuais adquiridas ao longo do tempo e que faria com que a pessoa se tornasse mais produtiva. Desse modo, todas as habilidades inatas ou adquiridas devem ser aperfeiçoadas pelo conhecimento através de ações específicas que levam ao enriquecimento do capital intelectual que ocasionaria num investimento maior no seu nível profissional e produtivo. Portanto, a teoria do capital humano seria representada pelo potencial produtivo do trabalhador favorecendo o desenvolvimento de um país (CABRAL & MELO SILVA, 2016).

Desse modo, a escravidão seria um empecilho naquilo que designavam como “evolução moral” da sociedade brasileira no ocidente. Para explicar a instituição da escravidão como percalço, os positivistas abolicionistas buscavam construir a tese de que no Brasil a nação precedeu o Estado. Como elemento integrador dessa nação lá estava o negro africano e o ponto inicial da configuração dessa nação seria a guerra colonial de expulsão dos holandeses do território. Em outros termos, a guerra entre uma forma política católica e outra protestante. Dessa forma, para os positivistas abolicionistas esse processo possibilitou que o catolicismo ibérico decadente fornecesse os últimos instrumentos civilizatórios através do sentimento de pertencimento comunitário. Do outro lado, os holandeses representariam o individualismo protestante, germe do egoísmo e da anarquia, e causa da ruptura de solidariedade.

Esse conflito teria levado a Metrópole portuguesa a incorporar elementos de outras etnias presentes no território em disputa, num esforço de inventar uma civilização ibérica a se defender no território. A guerra contra os holandeses foi um momento aglutinador de características identitárias, portanto de miscigenação. Nesse sentido, diferentemente dos novos liberais e dos liberais republicanos, os positivistas abolicionistas acreditavam que o povo e a nação estavam já constituídos, sendo que era necessário apenas educá-los. Explicam isso por um argumento já mobilizado pela elite intelectual imperial, o indianismo. Os positivistas abolicionistas e a elite imperial diferenciavam-se pelo fato de os abolicionistas acrescentarem uma raça a mais na composição da identidade brasileira: a africana. Assim, os europeus, indígenas e africanos amalgamavam a nacionalidade do Brasil. Por isso, distanciando-se um pouco mais dos dois grupos anteriores, defendiam a miscigenação como a alternativa civilizatória para a sociedade, a fim de que as características dos mais avançados se colocassem sobre os aspectos deletérios dos menos favorecidos de civilização. A uma só vez, exaltavam o povo que o legado português ajudou a construir, mas, atacavam o que chamavam de mau governo, com uma monarquia constitucional que sustentaria a instituição escravista, negação da identidade nacional e, de resto, inútil à marcha de nossa civilização (ALONSO, 2002).

Os federalistas científicos, por sua vez, tais como Luis Pereira Barreto e Alberto (1840-1923) e Sales (1855-1904), estavam agrupados em prol de bandeiras provincialistas e, assim, de descentralização política. Defendiam a família como unidade básica da sociedade que, por sua vez, era concebida como sociedade de classes graças à diversidade de necessidades e interesses em jogo. Por conseguinte, a alta competitividade da sociedade de classes, cujos grupos deveriam ter liberdade de iniciativa, a fim de superar necessidades

e buscar interesses, deveriam limitar os poderes políticos do Estado de intervir na economia. Portanto, evitar a interferência política do Estado na economia seria, na visão dos federalistas científicos, o meio mais eficaz de garantir e preservar a liberdade, concebida como iniciativa particular, com vistas à superação de necessidades ocasionados pela sociedade em que a disputa econômica e política se acirrava.

Os federalistas científicos construíram seus argumentos, levando em consideração os seguintes pontos: concebiam a formação do Brasil em, basicamente, dois processos a saber, a formação da nação e depois a formação do Estado, este sucedendo àquela. À exemplo dos positivistas abolicionistas, os federalistas científicos viam a nacionalidade brasileira constituída ao longo da colonização. Assim, a história brasileira seria uma queda de braços entre a nação e o Estado opressor, exemplificados pelas revoltas coloniais e regenciais brasileiras. Então, o Estado brasileiro daquele momento estaria na contramão da nacionalidade do país. Desse modo, a monarquia representaria uma exceção no conjunto da identidade formadora da nação e estaria colocada sobre ela em excesso. Daí a necessidade de restringir a circunscrição política, promover uma descentralização, privilegiar aquilo que a “nação” reivindicara há tempos, como na Revolução Pernambucana em 1817, na Confederação do Equador de 1824 e nas Revoltas Regenciais: a tomada de decisão política, econômica e administrativa para si. As instituições vitalícias da monarquia inviabilizariam esse processo contribuindo para a concentração de poder decisório (ALONSO, 2002).

Em todos os projetos desenhados, liberais republicanos, novos liberais, positivistas abolicionistas e federalistas científicos, há em comum uma clara defesa pela reforma das instituições, o fim dos privilégios e a integração da força de trabalho, escravista, no sistema econômico. Os projetos defendem uma ampliação da participação política como meio de superar esses obstáculos e buscar compreender a constituição da nação brasileira. Desse modo, tanto os que acreditavam que a nação brasileira antecederia ao Estado, considerado autoritário por se impor a ela e não ser proveniente dela, quanto os que viam no Estado Imperial a causa do impedimento do surgimento de um povo, defendiam a necessidade da instrução capaz de permitir um novo Estado, uma nova governabilidade, um novo povo, que não se faz sem a educação. E uma educação preocupada em forjar individualidades conforme o projeto liberal burguês diante da enormidade de novos indivíduos que povoariam o sistema sob as pretensões da liberdade.

Essas intervenções na reflexão política das últimas décadas do século XIX foram possíveis em meio a instrumentos paralelos àqueles utilizados pela política oficial, que era

preponderantemente constituída por uma imprensa laudatória ao Segundo Reinado. Era um modo de se fazer ver numa sociedade em que as instituições orbitavam em torno da tradição imperial que se criticava. Ao mesmo tempo, inaugurava formas de contestação que diziam sobre a própria natureza daquilo que se reivindicavam: ampliação da participação política. Nesse contexto, alguns dispositivos culturais foram de fundamental importância. A imprensa e o impresso foram uma estratégia encontrada pelos intelectuais da geração de 1870, presente em basicamente todos os grupos, para dar visibilidade às contestações, mas, também aos seus leitores e apreciadores.

Os intelectuais da geração de 1870 recorreram, sobretudo, a dois instrumentos de contestação para comporem seu repertório⁷: as teorias estrangeiras de reforma social encarnada nas teses em torno da política científica e a ressignificação da tradição nacional. Da política científica emprestaram a ideia da teoria evolucionária da história, segundo a qual a lei da evolução classificaria a sociedade em três níveis: formas de produção econômica, normas de sociabilidade e conduta e instituições políticas. Quanto maior a complexificação social, maior o nível evolutivo da sociedade. Desse modo, a complexificação econômica, a substituição da religião pela ciência como premissa norteadora das condutas e a expansão na participação política seriam os indicadores evolutivos para que a ordem social não fosse comprometida. Essa tese vislumbrava a ciência como o componente necessário à racionalização da administração pública a fim de que a anarquia não se instalasse no processo gradual de mudança. Assim, essas teorias ofereciam meios controlados de mudança em um meio de profundas e aceleradas transformações do tempo (ALONSO, 2002).

A percepção dessas acelerações do tempo em curso na Europa sublinhava o caráter obsoleto das instituições que deveriam ser superadas. Mas, essa perspectiva dizia respeito à países de história longa. No caso brasileiro, com um Estado ainda de “história curta”, algumas mediações seriam necessárias para que tais teorias funcionassem. Foi no processo de colonização que os intelectuais da geração 1870 buscaram as explicações para o emaranhado de problemas ou soluções para a construção da história do Brasil e sua superação política e/ou econômica. Desse modo, para os liberais republicanos e federalistas científicos, a apropriação indébita da monarquia como peça fundamental do

⁷ Compreendemos como repertório um conjunto sistemático de palavras, expressões, slogans, questões e debates compartilhados e que delimitam aquilo que é possível pensar num dado momento político, social, econômico e religioso. São formas de comunicação produzidas e colocadas em movimento graças à troca entre os intelectuais em revista nessa pesquisa (CHIARAMONTE, 2012).

Estado brasileiro seria a causa central dos males brasileiros, herança colonial. Já para os novos liberais, a tríade latifúndio-monocultura-escravismo seriam os elementos corrosivos da sociedade brasileira, acentuando o caráter socioeconômico da análise. Assim, para os positivistas abolicionistas tratava-se de buscar na herança colonial os componentes da brasilidade, recuperando o argumento indianista, que incorporou o africano como característica fundamental da construção identitária do país enfatizando o caráter culturalista da análise. É desse modo que a geração de 1870 procurou nas teorias europeias esquemas intelectuais que fossem capazes de dar inteligibilidade às suas inconformidades com a ordem imperial. Eram as estruturas políticas objetivas do Brasil do oitocentos que organizavam as leituras e apropriações dos autores estrangeiros pela geração de intelectuais da década de 1870 e não o contrário (ALONSO, 2002).

Esses pontos norteadores, de expansão da participação política, abolição, constituição da nacionalidade, a eficiência das instituições do Estado extraídos da política científica como balizas sociais de uma nação civilizada, não se produziram a não ser em instituições destinadas a fazê-los. A escola e a instrução apresentar-se-iam como uma possibilidade promissora em produzi-los, ao mesmo tempo que se incumbiria de destruir tipos de sociabilidades que destoassem delas, sejam elas provenientes dos indivíduos não educados do Império, ou não civilizados da colônia.

Este movimento intelectual atuava na deslegitimação da visão intelectual romântica construída pela tradição imperial. Buscavam substituir o indianismo de tradição imperial pelo romance naturalista francês, no qual o cientificismo era candente. A prosa científica subvertia a forma liberal romântica da tradição imperial e também os temas geradores de enredos. As obras literárias, que muitos autores membros dessa geração de contestadores escreviam, fabulavam sobre os homens livres pobres, os mulatos, os estudantes, as mulheres cultas. Alçavam tipos sociais profundamente marginalizados pela ordem imperial às peripécias de grandes personagens. Eram romances minuciosamente descritivos, sociológicos que rompiam com a idealização estética promovida pela sociedade imperial. Era um esforço em demonstrar e denunciar como a ordem imperial esteticamente procurava recortar partes fundantes da história nacional e que eles buscavam recuperar (ALONSO, 2002).

O romance não assume, nessa perspectiva, uma ficção desencarnada das discussões políticas e das formas estéticas que também integravam um universo social. Por isso a importância de tomar a ficção de romance como um importante indicativo das inscrições intelectuais que colaboraram na construção de expectativas em torno das individualidades

pretendidas pela aspirada nova ordem política e que não se construiriam apartadas de uma instrução capaz criá-las. Portanto, o sujeito escolar na condição de aprendiz e as palavras que o designa também carregam, na virada do século XIX para o XX, ou na transição do Império para a República, muito daqueles projetos que, se não consolidados na sua completude, tinham naquela discussão intelectual o endossamento do debate e a aceleração da queda imperial e do advento republicano. As novas significações acerca do sujeito escolar que chegaram com a república e se condensaram na palavra aluno não devem apagar o intenso processo de luta em que as palavras eram disputadas e seus significados construídos. Era uma batalha entre os símbolos que sustentavam a tradição imperial e os novos trazidos pela intelectualidade daquela geração e os sujeitos objetos da instrução estavam entre eles. Os conceitos, as palavras deveriam ser, em certo modo, compartilhados por ambos os mundos, a fim de que a disputa tivesse certa inteligibilidade, a evolução acontecesse e a revolução nem sequer fosse cogitada.

Desse modo, podemos destacar um esforço da geração intelectual da década de 1870, em trazer à tona certos momentos apagados da história oficial do Segundo Reinado ou mesmo do período colonial, como o levante pernambucano de 1817 e as revoltas regenciais. Buscava-se de todo modo, atacar as tradições intelectuais que davam sustentação ao Segundo Reinado. Criticaram a teoria do direito divino dos reis, atacaram a religião de Estado colocada como elemento de paz social, denunciaram as instituições políticas vitalícias como um recurso de aparelhamento do Estado e empecilho de modernização e problematizavam a representatividade nas instituições políticas alegando representarem a elite e não o povo. Criticaram, sobretudo, a tradição imperial por não promover a constituição de uma opinião pública via sistema de ensino (ALONSO, 2002).

Os contestadores chegaram à conclusão que a monarquia como estava posta e o escravismo foram decisões políticas equivocadas e os problemas brasileiros não poderiam ser resolvidos pelas instituições que encabeçavam aquele governo. Ao mesmo tempo, a geração da década de 1870 lia e temia as ideias socialistas em voga na Europa. Nesse sentido estavam alinhados com as bases intelectuais que davam sustentação ao Império quanto ao horror que nutriam pela revolução. Por isso, o caráter das mudanças propostas pelos contestadores intelectuais de 1870 é de reformismo e não de revolução, propulsora, na perspectiva deles, de profunda anarquia e fissura social advogando a favor de mudanças paulatinas operadas via educação e instrução social (ALONSO, 2002) que possibilitaria um sujeito escolar, cujo nome planificasse sua história e seu modo de inserção na sociedade.

Na perspectiva da geração intelectual de 1870 a democracia de massas seria incompatível com um povo incivilizado. Nessa linha, os intelectuais mantinham uma continuidade com a tradição imperial. Porém, defendiam que o povo já existira e que cabia ao Estado civiliza-lo. Nesse ponto distanciaram-se da argumentação imperial ao afirmar a existência de uma população marginalizada. Apesar dessa defesa, nenhum grupo em torno das contestações da geração intelectual da década de 1870 levantava a bandeira da igualdade. Desse modo, o conhecimento constituía-se como critério definidor de uma nova elite capaz de comandar as mudanças necessárias para progredir na marcha da civilização moderna.

As ideias seriam o motor principal que colocariam em funcionamento as mudanças apregoadas. Dessa forma, é possível compreender a verve elitista dos reformadores e até antipopular por privilegiar ideias reformistas circunscritas num universo intelectual comum entre a tradição imperial e a geração intelectual reformista de 1870. Eram esquemas de pensamento que, por mais que criticassem a ordem imperial vigente, estavam aparentados com as tradições que combatiam. Uma clara estratégia para se fazerem ouvidos e compreendidos era utilizar um recurso de linguagem em que ambas as tradições em disputas pudessem compartilhar e a noção de que o povo era inculto e despreparado para as instituições políticas foi um claro sinal desse terreno teórico comum que vai se fissurando na medida em que se aprofundam as críticas (ALONSO, 2002). A ideia era superar certa distinção social e não negar a hierarquia e toda a ordem social além de preservar a distinção entre povo e elite que obedeceriam a novos princípios de organização social não mais fundados no escravismo.

Apesar dessas evidentes continuidades, os pontos de fratura entre as distintas tradições intelectuais, as defensoras da ordem imperial e a geração de 1870, eram bem maiores. Conseguiram usar o argumento da iminência de uma revolução de natureza popular em prol das reformas para provar a ineficiência das instituições políticas e da ordem social cancelada pelo Segundo Reinado e advogavam a existência de um povo, despreparado na verdade, à margem da ordem social vigente. Nesse sentido apontavam para a ampliação da participação política e a abolição da principal instituição responsável pelo *status quo* vigente, a escravidão, que por tabela abalava toda a estrutura da monarquia de então (ALONSO, 2002).

E assim, o repertório intelectual da geração de 1870 foi se construindo em torno da defesa de reformas evolutivas, paulatinas, sem rupturas bruscas ou combatendo ideias revolucionárias, ainda que não as afastassem completamente. Era um modo claro de se

antecipar as formas alternativas de organização social, de concessão de uma cidadania controlada. Um esforço em atenuar as condições que poderiam ensejar ideias revolucionárias. Um elemento importante, então, se verifica com a ampliação da participação política apregoada pelos contestadores intelectuais e a instrução capaz de possibilitar tal envolvimento político constituindo-se em um esforço de se antecipar às demandas revolucionárias. O sujeito na condição de escolarizado deveria traduzir o apagamento de hábitos e ideias perigosas e ultrapassadas, próprias do meio popular.

Os grupos intelectuais da geração de 1870 utilizavam-se de meios paralelos às instituições políticas oficiais, ora organizando partidos, como os liberais republicanos e federalistas científicos que fundaram partidos republicanos, ora buscando uma maior incidência dentro do Partido Liberal, no qual os novos liberais nunca romperam decisivamente. Essa situação deu início ao processo de distinção mais aguçada entre as esferas pública e privada. Por um lado, existia a afirmação de opinião política por parte de um grupo intelectual à revelia das instituições do Estado, de outro, se dilatou a partir da década de 1870 o processo de urbanização que culminou em grandes transformações econômicas e de adensamento de um grupo instruído. Então, o final do século XIX viu surgir um grupo de leitores que não provinha, necessariamente, dos setores dominantes da política imperial e que ia constituindo um relativo espaço público consumidor das ideias contestadoras do grupo de intelectuais da década de 1870. Daí a importância de se levar em conta as plataformas pelas quais os grupos contestadores faziam ver suas ideias. Nesse caso, em grande número, os jornais, que destoavam dos veículos de notícias oficiais do Império (ALONSO, 2002).

Nesse sentido, as discussões acerca das reformas propostas pela geração de 1870 ganharam certa notoriedade pública, ainda que incipiente. Sua mobilização ganhou forma a partir dos eixos de reforma que incluíram o ensino, o regime de trabalho e o sistema eleitoral. Em relação ao ensino, os argumentos dos diversos grupos orbitavam em torno de alguns pontos como: a criação de cursos superiores profissionalizantes e cursos de especialização de nível secundário. Neste ponto, distanciavam-se pouco do que já era proposto pela política do ensino público no Império com uma ênfase de cunho mais técnico no currículo. Ao mesmo tempo, advogavam a favor da obrigatoriedade da frequência escolar, o fim de concurso para professor primário, a manutenção do monopólio estatal das faculdades, descentralizando sua gestão para as províncias. Os federalistas científicos, por exemplo, discordavam da frequência escolar obrigatória porque feria a livre iniciativa individual. Os positivos propunham um ensino com ênfase em leitura, escrita,

contabilidade e artes liberais. Defendiam a adoção de medidas técnicas profissionalizantes como meios de combater o “parasitismo burguês”. Daí a necessidade, segundo eles, da extinção das escolas normais e do Colégio Pedro II. Porém, todos os grupos concordavam que a reforma do ensino deveria passar pela laicização e moralização do sistema de ingresso e aprovação dos alunos, reforma dos currículos com uma forte ênfase técnica favorecendo, segundo o argumento, indivíduos de recursos escassos que não teriam condições de frequentar o ensino superior (ALONSO, 2002).

Percebe-se, portanto, que os diversos grupos contestadores divergiam a respeito da organização da instrução e, em alguma medida, aproximaram-se ou se afastaram de atitudes levadas a cabo pela própria ordem imperial. Podemos pensar, assim, que o entendimento dos sujeitos escolares na condição de aprendizes deveria obedecer a um processo evolutivo. Talvez a utilização de uma palavra que escondesse uma história de disputa por trás do seu significado, mas que representasse, simbolicamente, as transformações sociais. Palavra, em que os significados passavam pela noção de sujeito cujo mérito e esforço traduziam-se na ideia de iniciativa privada individual de matricular-se na escola, de sujeito trabalhador em profunda harmonia com o capital condensado no ensino profissionalizante; no sujeito subversivo em que a obrigatoriedade da frequência escolar seria o símbolo do encarceramento do “incivilizado embrutecido e renitente” nos templos do saber; e no sujeito cidadão que assume a moral científica como norteadora das suas atitudes no lugar da religião e dos saberes domésticos.

No que diz respeito à reforma eleitoral, a construção das individualidades dos sujeitos que comporiam a nação também seguia os mesmos pontos. Todos os grupos apontavam pela tendência do sufrágio universal da democracia moderna, combatendo enfaticamente uma política eleitoral censitária encampada pela ordem imperial. Pelo lado da reforma do trabalho, o gabinete imperial ansiava por promover uma transição lenta e gradual do trabalho escravo para o livre, sobretudo por meio da imigração chinesa defendida pelos liberais republicanos. Outros grupos, federalistas científicos, positivistas abolicionistas e novos liberais encabeçaram a reação. Em todas as propostas de reforma levada à cabo pelo gabinete imperial, apenas a do trabalho permaneceu uma proposta. A reforma do ensino foi efetivada, mas, suas pautas continuavam alinhadas com a política imperial com algum avanço ao permitir a matrícula de mulheres em escolas de medicina e odontologia, a dispensa do ensino religioso para quem não fosse católico. Algo, inclusive, que serviu para encampar bandeiras laicas entre professores e alunos. Enfim, a reforma eleitoral promovida pelo Império reafirmou a ordem estabelecida e restringiu ainda mais o

eleitorado à comprovação de renda necessária. Apesar disso, a reforma possibilitou o direito ao voto e à candidatura a não católicos (ALONSO, 2002). Na medida em que as reformas educacionais avançaram em alguns pontos, mas, continuaram alinhadas ao *status quo* imperial, permite-nos colocar em perspectiva a importância que a geração de 1870 e que os envolvidos no debate político daquele momento de efervescência davam à questão da instrução e dos sujeitos que ela poderia construir.

Todas as contestações surgidas no âmago da geração de 1870 se valeram de instrumentos paralelos e extraparlamentares de expressão, haja a vista que tais manifestações republicanas configurariam crime por estar na ilegalidade. Ao longo daquela década a modernização barateou as impressões, dando origem ao surgimento de uma imprensa à parte, privada, independente, exígua, porque ilegal na maioria dos casos. Foi essa a principal forma de expressão da insatisfação com a ordem vigente pela qual os contestadores se faziam ver. Apesar disso, a autonomia política dessa imprensa em relação à imprensa oficial ou relacionada às instituições oficiais estava clara na linha editorial que se apresentava como inovadora. Trazia colunas de análise do realismo literário, traduções de romances naturalistas e polemizava as teorias científicas em voga na Europa. Eram jornais de médio e pequeno porte. Estes últimos produzidos em abundância, sobretudo, nas faculdades e instituições de ensino. Um deles transformou-se no título do romance *O Ateneu* de Raul Pompéia, publicado em 1888 e objeto de análise desta pesquisa, um aderente daquela geração. Era um movimento de imprensa panfletário, em grande medida, de jornais que desapareciam na mesma velocidade em que surgiam (ALONSO, 2002).

Os grupos contestadores da geração de 1870 se valiam também de outros meios para expressarem suas opiniões, como comícios, clubes literários, grupos de estudos, banquetes, saraus. A estratégia era utilizar elementos de uma tradição nacional não – imperial a fim de servir como mote aos protestos. Conseguiram grande adesão e participação de estudantes secundaristas, que transformavam suas casas em sedes de discussão política adquirindo sintomaticamente o nome de “repúblicas”. Um instrumento de contestação, mas, também de deslegitimação dos símbolos imperiais que ao fim e ao cabo, argumentavam: se ao povo falta preparação política, a culpa é da elite imperial que se arrogava representantes dos inaptos, tornando-se, politicamente, inapta com eles. Era claro o esforço por inventar uma nova tradição que destoasse daquela imaginada pelo regime imperial e indianista. Procuraram incorporar os elementos ibéricos e africanos da colonização na narrativa romântica produzindo seu próprio repertório, igualmente imaginado, para a república idealizada (ALONSO, 2002).

Desse modo, a geração de contestadores de 1870 encontrou ressonância em setores diversos da população alijados da política institucional brasileira, mesmo os analfabetos, alcançados graças à imprensa com recursos imagéticos destinados a informar e protestar. Por um lado, é certo que os contestadores da geração 1870 nunca apregoaram a homogeneização da sociedade, mas os ecos de suas propostas eram sentidos por quem, como eles, ansiava em ser ouvidos. Uma nova elite pedindo por um novo povo e um povo formado pelos letrados, cosmopolitas, escravos e mulheres. A essas últimas eram dirigidas colunas inteiras nos jornais pontuando as capacidades políticas e projetos de emancipação feminina. A imprensa trazia romances que, longe da “amabilidade do sexo”, dedicavam às mulheres páginas, capítulos e obras inteiras, tecendo enredos de motivação política quanto à expansão da participação feminina nas reflexões políticas de então (ALONSO, 2002).

A reforma defendida pelos contestadores não foi a causa da queda do regime monárquico. Mas, foi ela que ofereceu o arsenal intelectual capaz de desgastar a ordem imperial e seus símbolos de afirmação, bem como, a forma e os meios de contestação. Findo o Império, as mudanças que se operaram ocorreram num ritmo muito mais lento do que desejavam os próprios contestadores. Entretanto, foi o movimento encabeçado pela geração de 1870 que ofereceu recursos importantes de organização do novo espectro político em formação. Seus símbolos, instituições e forma política são devedores, em grande medida, das referências oferecidas pelos contestadores. Veio a abolição da escravatura e expansão dos direitos civis, descentralização política e laicização do Estado. Contudo, na contramão, a abolição não foi acompanhada de proteção social, o sistema eleitoral continuava a excluir os analfabetos e a intensa imigração europeia não alterou a ordem latifundiária. Portanto, a maior parte das mudanças elencadas encontram ressonâncias nas contestações da geração de 1870, extensão da participação política, imigração como substituição da mão de obra escrava, mas, não são uma resultante pura delas. Tampouco, uma simples continuidade com o regime monárquico, uma vez que, a estratificação política persistiu daí então com a diferenciação chancelada pela instrução e o ensino (ALONSO, 2002).

Desse modo, a partir da reconstrução dos principais pontos de discussão intelectual e política em movimento no final do século XIX, justificamos a nossa escolha, neste trabalho, em optar pela análise dos romances de ficção situados na órbita da geração de 1870 e que extrapolaram a própria Proclamação da República alcançando as primeiras décadas do século XX. Eles representaram um importante instrumento de inscrição intelectual dialogando com o imaginário político que colocava em xeque a ordem

institucional imperial. Isso é evidente quando percebemos que o *corpus* de romances escolhidos para análise neste trabalho teve ampla divulgação da imprensa da segunda metade do século XIX e início do XX, envolvida nessa arena de disputa política.

É característico dessas obras a presença de um enredo que passa pela instrução escolar com cenas que descrevem a escola e sobretudo associa personagens centrais aos hábitos escolares próprios daquele contexto. Esteticamente, não se tratava de uma mera descrição, mas uma descrição que obedecia a um romance realista, inspirada na vertente francesa, que contestava aquele outro, de inspiração indianista símbolo da sociedade imperial. Assim, o romance, no enredo, nos motivos, em suas respectivas plataformas de inscrição e divulgação primeira (a imprensa) e nas formas estéticas, foi mobilizado, em alguma medida, para contestar a partir da expressão de contradições e paradoxos políticos. A justificativa também se dá pela inserção desses autores no debate intelectual e político em torno da transição do Império para a República e na maneira como construíram, esteticamente, a noção de sujeitos escolares que servissem a esse debate. Nas duas obras escolhidas, é possível perceber pontos em comum entre elas no que se refere às questões aglutinadoras de uma tradição intelectual, sobretudo aquela propalada pela geração da década de 1870.

A arena intelectual comum por meio da qual as escolas e sujeitos escolares são esteticamente construídos revelam certas expectativas postas em movimento pelos projetos de escola investigados pela história da educação. Há um esforço crescente em meio à geração de intelectuais daquela década de 1870 em imaginar uma nação. Igualmente, o romance, indianista ou realista, também se esforçou em imaginar uma nação. Longe de obedecer a uma simetria “texto/contexto” o que a geração intelectual e os romances nos permitem perguntar é sobre o espaço de experiência considerado capaz de fornecer o material de reflexão para a elaboração dessa perspectiva de futuro. Algo, porém, é intrigante e é uma questão importante desse trabalho. Qual o desnível, a lacuna entre o espaço de experiência, na qual é gestado esse horizonte de expectativa escolar e o espaço de experiência, e o horizonte de expectativas dos sujeitos envolvidos na instituição escolar a saber, professores, alunos, gestores. São, portanto, dois estratos temporais que se constroem (o político e o escolar) e que se articulam mutuamente. A ficção consegue criar algo para além da realidade vivida. Revela, mais do que a realidade, uma expectativa que se inscreve na materialidade, utilizada como motivo político e escolar, da condição do aluno. Esta materialidade é histórica, tem que ser para se fazer inteligível. Nas cenas escolares da ficção é possível perceber o espaço escolar, a relação entre os sujeitos

escolares, o arsenal pedagógico. Ainda que toda essa materialidade seja idealizada, mesmo assim são materialidades que fazem parte do universo fictício e também histórico. Consegue ainda condensar na sua narrativa esses estratos temporais, quando essa ficção representa certa tecnologia, símbolo de afirmação, mas, também de resistência às representações e normatizações produzidas em instâncias as mais diversas.

Nesse ponto é importante comparar a organização de uma história da literatura brasileira do início do Primeiro Reinado com a organização de romances do final do período imperial. Se a constituição de uma literatura nacional foi importante para a consolidação e visibilidade do Estado brasileiro que nascia e precisava de uma identidade, importante também foi a superação do romance indianista e a adoção de uma narrativa romântica naturalista e realista para a contestação daquela ordem política. O romance é utilizado em ambas as situações para evidenciar os repertórios políticos e intelectuais de épocas distintas. Nos primeiros momentos do Estado brasileiro a literatura de romance buscava evidenciar a nação brasileira e distingui-la de Portugal, ao mesmo tempo que servia a afirmação do Estado brasileiro. Nos anos finais do Império, o romance incorporou o realismo científico e racionalista europeu segundo critérios intelectuais e políticos brasileiros expressos no debate político e intelectual da geração de 1870. Concomitantemente, esse romance incorpora também a heterogeneidade desse debate republicano e liberal encabeçados por nomes das mais distintas posições políticas daquela geração. E já que Alonso (2005) defende a tese de uma incorporação das ideias europeias por parte dos intelectuais brasileiros a partir de critérios políticos, sociais e econômicos regionais muito próprios, nós endossamos nossa premissa de que a organização das instituições no Brasil e, por conseguinte, da educação também, obedeceu a critérios de certa relativização e negociação com os mais diversos setores populares. Nesse sentido, os romances em questão nos ajudam a entrever como se deu esse processo de acomodação da instrução pública estabelecido como um “contrato invisível” entre os setores políticos, intelectuais e populares.

As questões em torno das funções e organização do Estado, da constituição da nação, dos empréstimos de noções como o racionalismo e o positivismo, bem como os critérios regionais específicos que orientaram a adoção desse repertório internacional europeu em que os intelectuais da década de 1870 estiveram às voltas podem ser observadas na pesquisa de Rosa Fátima de Souza (2000), segundo a qual, a reforma do ensino da década de 1880 foi representativa. Segundo Souza (2000), a renovação dos programas da educação primária no Brasil obedeceu às noções em voga no final do século

XIX, nos países considerados civilizados, como a expansão do ensino popular assentados na ideia de construção do Estado nação e da modernização social, além de considerado como um meio eficaz de redenção nacional. Essa modernização preconizada por Rui Barbosa (1849-1923) autor da fonte utilizada pela autora, *Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública (1823)*, significava a substituição e a desqualificação das escolas e métodos vigentes até aquela década.

O método intuitivo, racional e indutivo assentado no ver, ouvir e tocar, bem afeitos ao realismo ansiado nos discursos da geração de 1870, era um dos princípios orientadores daquele processo de renovação educacional que contou também com a associação entre a lei de evolução biológica e o progresso social, sustentado por Spencer (1820-1903). Estava estabelecida assim a noção de que a ciência servia como o melhor meio para a disciplina moral e intelectual da mocidade, entendidos como elementos indispensáveis de uma nação civilizada (SOUZA, 2000). A substituição de um ensino literário a favor de um ensino científico é incorporada na narrativa do romance que ao construir seus cenários escolares evidenciam os símbolos do conhecimento científico mas, ao invés de afirmá-los de forma absoluta, coloca-os em perspectiva, suspendendo os juízos bem abalizados que deles fazia Rui Barbosa.

2.4 O romance como instrumento da intelectualidade

A maneira como o romance foi se afirmando como gênero literário no Brasil da segunda metade do século XIX é significativo do ponto de vista da escola normatizadora e dos sujeitos objetos da escolarização. A escolarização do romance a partir da segunda metade do oitocentos e da posterior renovação educacional da década de 1880 como apontado por Souza (2000) revela o cuidado em controlar um gênero considerado perigoso aos modelos de condutas vigentes, mas, que se expandia cada vez mais entre os leitores da sociedade de então, por ser considerado uma leitura de fácil “digestão” poderia servir bem à moralização do “povo”. No limite, na opinião de muitos letrados e moralistas, uma leitura fácil, em certa medida selvagem, desprovida de regras, carecia de ser normatizada e chancelada por instituições que abalizassem seu formato segundo a moral e política em vigor. A escola foi uma agência importante nesse processo (AUGUSTI, 2011).

A história da escolarização do romance no Brasil é a história da sua legitimação, até certo ponto, um processo de institucionalização. Ela nos aponta para uma documentação importante na investigação do sujeito objeto de escolarização. O romance na circunstância

da sua escolarização e controle na segunda metade do século XIX pode ter significado certa tecnologia de liberdade por parte dos estudantes escolares. Boa parte das obras traziam cenas que marcavam a passagem de seus personagens pela escola e construíam certos pareceres acerca dos escolares, professores e a instituição escolar. São imagens colocadas em movimento que poderiam colocar em risco o modelo de aluno previsto pela escola e, por tabela, o modelo social previsto para o indivíduo. Também a história editorial das obras e a trajetória intelectual dos autores revelam que boa parte deles estavam engajados e envolvidos com um projeto de nação. Havia uma intencionalidade clara de construir expectativas e solidariedades em torno de certos desenhos políticos.

De nossa parte, não temos interesse em descobrir as intenções do autor e a recepção dos leitores, mas, investigar as imagens que foram postas em movimentos na literatura de romance, a fim de perceber uma materialidade sobre a qual a obra se constituía e que fosse suficiente para ensejar expectativas tão distintas - e ainda mais, fosse objeto de preocupação por parte das autoridades constituídas. Dito de outro modo, no romance de ficção e no seu processo histórico de afirmação como gênero, a história de sua escolarização e leitura revelam vários estratos de representações ali envolvidos.

Já numa aproximação inicial identificamos que boa parte dessas marcas constitutivas e fragmentárias do sujeito escolar na condição de aluno são expressas pela ficção do romance do século XIX e início do XX no Brasil. Aparecem ali as maneiras ou as materialidades pelas quais a experiência do personagem aluno são organizadas no texto literário. Tais experiências consideram alguns aspectos do trabalho didático listados por Gilberto Luiz Alves (2007) a saber, I) uma forma histórica de educador e educando; II) utilização de recurso didático para promover a mediação e transmissão do conhecimento; III) utilização de um espaço físico articulado com as características anteriores. Desse modo, os procedimentos pedagógicos e a forma de sua inserção, bem como a utilização do espaço escolar particularizam determinadas relações e sujeitos muito peculiares a cada época (ALVES, 2007).

Nesse sentido, o romance de ficção pode se apresentar de duas maneiras distintas, opostas e concomitantes no universo da educação institucionalizada. Pode vir, em primeiro lugar, como um meio intelectual utilizada pelos escolares. Tal meio poderia fazer as relações de aprendizagem da instituição de ensino parecerem, no mínimo, obsoletas a partir das expectativas que produziriam. Em segundo lugar, no sentido oposto, poderiam ser trazidas pela instituição – foi o caso da escolarização do romance na conjuntura imperial – mas, ser utilizada para reforçar certas relações e não as modificar. Por isso, o romance de

ficção com suas cenas escolares pode ser tão significativo para a compreensão das várias identidades em movimento. No caso desta pesquisa, a identidade do aluno.

Os achados do capítulo um e dois podem orientar as análises que seguirão na próxima parte dessa pesquisa. O conceito de giro ético – político utilizado pela historiografia do pós guerra no século XX que valoriza a diferença e a relação na constituição dos espaços políticos pôde ser observado em narrativas alheias à escrita da história como o romance e mesmo observadas, guardadas as devidas proporções, em instituições do Estado brasileiro, conscienciosos que eram da necessidade de estabelecer uma gestão das diferenças e individualidades regionais na constituição de um Estado-nação. Mais que a imposição de uma cultura dominante a gestão das diferenças se deu pela instrução pública em que diferentes setores sociais puderam participar a fim de encarnar o indivíduo brasileiro que traduzisse a nação na região e legitimasse os poderes constituídos da região a partir da chancela da nação. Essa rede que se constituiu em favor da construção do Estado nação, em um período em que a capacidade orientadora do Estado enfrentava uma forte perda de sentido em boa parte das civilizações europeias, também pode ser expressa esteticamente no romance que, no Brasil na segunda metade do século XIX, organiza um espaço de experiência a fim de forjar uma nação e uma concepção de história, privilegiando características distintas formadoras dessas identidades nacionais e que mais tarde, nos anos finais do Império, são retomadas num tom mais realista e racionalista para questionar este espaço de experiência com vistas a um novo horizonte de expectativas. Pudemos ver assim, como esse realismo e racionalismo romântico do final do Império estava coadunado com as perspectivas intelectuais do grupo reformador da geração de 1870 e como a reforma educacional da década seguinte encarnava esses propósitos. Postos os principais elementos intelectuais e perspectivas em torno de uma escrita que desse visibilidade a estas expectativas procuraremos a seguir compreender como estas expectativas estão organizadas nas obras *O Ateneu* (1888) e *A Normalista* (1893).

CAPÍTULO III

A FORMA DO ROMANCE: ESTÉTICA POLÍTICA E ESTÉTICA LITERÁRIA

A análise deste capítulo considerará o percurso teórico traçado até aqui a partir do conceito de giro ético-político em que o romance de ficção parece ter adiantado alguns elementos e como estes elementos revelam uma acomodação e assimilação⁸ da instrução pública brasileira na transição do Império para a República, já que o romance esteve, desde os primórdios da emancipação política, a serviço da narrativa do Estado brasileiro. Desse modo, concluiremos com a ideia de que a narrativa que trata da maneira sobre como o sujeito escolar é escrito se dá por meio, sobretudo, de uma história fragmentada e fissurada em torno da constituição de um projeto de país, que é, traduzido também em uma leitura estética.

Segundo Fábio Lucas (1985), a consciência moral a respeito da miséria, da desigualdade e da opressão só se tornam visível quando precedidas de condições materiais que a consagrem num processo histórico e, no Brasil, a literatura como condição material foi, até recentemente, um privilégio de classe, feita por detentores de ócio de excedente econômico, incapazes assim de desenvolver um tema anticolonial, porque afetaria sua própria posição de dominância local que estava intimamente ligada a esse sistema. Dessa forma, segundo o autor a escrita romântica pode ser dividida em romance social, político e proletário. O romance social se apoiaria na construção coletiva de uma tragédia, sem personagens principais, enquanto o romance político esteve assentado em personagens principais que traduzissem uma disputa por poder. Por fim, o romance proletário é marcado pela presença do ponto de vista do trabalhador e sua ênfase na luta de classes. Este último tipo de romance, praticamente, não existiu no Brasil, no período enfocado por essa pesquisa, pelo fato de o país não ter produzido uma classe suficientemente conscienciosa da sua condição e isso pelo fato de o Brasil não ter alcançado, pelo menos à altura dos anos finais do século XIX, um sistema capitalista propriamente dito e a exacerbação da divisão do trabalho necessária à dialética capitalismo/socialismo, que desse origem a narrativas que privilegiassem a luta de classes.

⁸ Os conceitos de assimilação e acomodação utilizados neste capítulo estão sendo empregados de acordo com a significação dada por Piaget (1996) e serão operacionalizados aqui para os propósitos dessa pesquisa. Assim, a assimilação é a capacidade de o sujeito incorporar um novo objeto de conhecimento aos esquemas já consolidados por ele. A acomodação por sua vez seria a capacidade de o indivíduo em ajustar-se a um novo esquema, alterando as atitudes adquiridos em função de um esquema já consolidado, a fim de se adequar ao novo objeto de conhecimento recém descoberto (MUSSEN, 1977).

Ao contrário, o Brasil se desenvolvia economicamente dependente de estruturas internacionais assentadas na economia agrária de exportação, cujo excedente econômico sustentava, em grande medida, as esferas burocráticas do poder em torno das quais orbitavam uma classe média contraditória, que vivia do sistema, ao mesmo tempo em que o criticava. Nesse meio se formavam os literatos brasileiros e as críticas e denúncias ao sistema político, desigualdades na participação política, mas, que não eram capazes de assumir um engajamento dialético e, por conseguinte, não aprofundavam as contradições da sociedade. Apelavam, no mais das vezes, à piedade do leitor e à comiseração pelo destino desafortunado dos personagens que estilizavam os tipos sociais e acabava, assim, por não encarnar a totalidade que a personagem no romance representaria (LUCAS, 1985).

No entanto, aqueles que leem uma ficção não organizam suas expectativas em vista do real, pois, de maneira geral, sabem que o texto diz sobre uma invenção. O escritor não tem definitivamente a intenção de retratar o real, mas, não pode prescindir da realidade para dotar seu texto de coerência, seja na forma de organizar sua escrita, seja na escolha de referências extraliterárias, mesmo as históricas, para estruturar o enredo e conferir à leitura certo sentido que pode ser compartilhado, ainda que simbolicamente, em termos de tempo e espaço. Em qualquer caso, mobiliza-se um saber adquirido na leitura de um texto, e com a ficção não é diferente. A narrativa literária de ficção diz sobre o presente da sua escrita, sua condição de produção, nas sensibilidades históricas pululantes na invenção fictícia e não, necessariamente, sobre a temporalidade histórica do narrado. O texto fictício, quando inventa, acaba por dizer sobre aquilo que está ausente, invisível. Comunica expectativas condensadas ou não em instituições, sociais ou econômicas, religiosas ou militares, ou grupos, intelectuais e políticos acerca dos horizontes desejados. A ficção é a metáfora da escrita para dizer sobre a realidade e ir além, para estendê-la, negá-la, colocá-la em perspectiva de uma forma nova, mobilizando afetos e emoções que expressam valores e conceitos muito próprios do humano (PESAVENTO, 2003).

Em todo caso, a ficção excede à realidade pela sua forma. A maneira pela qual utiliza os dados cognoscíveis da realidade são capazes de conferir inteligibilidade e coerência ao enredo, mas, também de construir fábulas jamais praticadas por certa realidade. Portanto, qualquer gênero de escrita é constituído por meio da forma que lhe constitui e a respectiva função social. E aquela capaz de fabricar a ficção também está inserida numa condição de historicidade que possibilita a sua existência.

Uma parte da crítica literária procura há tempos averiguar a construção de uma realidade escolar na ficção. Algumas delas, por exemplo, discutem a importância da

educação na literatura e como se dá o processo de construção da identidade do aluno à época da construção dos personagens. Opera a partir de uma comparação *texto/contexto* estabelecendo um paralelo entre as escolas e sujeitos, personagens da ficção, e as escolas e os sujeitos para além do texto literário. O que propomos nesta pesquisa é superar esse tipo de abordagem, apontando para uma certa autonomia da ficção em relação ao autor e à sua realidade, que lhe permitiria criar mais do que revelar algo sobre a realidade.

A historiografia também tem se debruçado sobre esse tipo de documentação. A construção dos personagens e sua articulação no enredo do romance sugerem certa sensibilidade mobilizada, capaz de revelar sutilmente traços característicos de grupos e instituições na sua cotidianidade (LE GOFF, 1996). Uma história que também está para além da compreensão discursiva do enredo, mas se constrói juntamente com a história do livro e da leitura, que não são objetos de análise desta pesquisa, mas, que contribuem para a justificativa que viemos fazendo até aqui sobre a importância da literatura, a partir da sua inserção nos meios de discussão política e intelectual da época: a imprensa e o livro.

Segundo Chartier (2011) a escrita e a leitura de ficção pressupõem duas perspectivas que a estética da recepção na crítica literária e a historiografia na história da educação tendem a considerar. De um lado, a noção de que a interpretação do texto prescinde de certos códigos compartilhados de leitura, por outro, a ideia de que as disposições individuais produzem uma gama variada de leituras possíveis. Para além delas, uma terceira via de solução dessa aparente ambiguidade surge no instante em que é dada atenção aos dispositivos tipográficos “[...] já que [estão] inscritas no objeto tipográfico leituras socialmente diferenciadas” (CHARTIER, 2011). Essa afirmação nos serve para assinalar a inserção das obras *O Ateneu* e *A Normalista* em dispositivos de imprensa fartamente utilizados à época para o debate político e intelectual, justificando, assim, a importância dessas obras para a análise que se segue. Podemos ir mais longe quando consideramos que o enredo das obras e as imagens postas em circulação pelos personagens partem de materialidades comuns da realidade e ficção, que as palavras, quando ditam, interditam ao mesmo tempo. Classifica.

Aos propósitos dessa historiografia preocupada em perceber os horizontes de expectativa construídos por este tipo de narrativa, resta à história da educação construir uma reflexão acerca dos problemas criados pela ficção no que diz respeito à educação, neste caso específico, as experiências de alunos e sua afirmação na condição de projeto político, mas também educativo. Partimos do pressuposto que o romance cria circunstâncias identificáveis com certas referências na experiência vivida, mas, também

sugere sensibilidades ausentes e aponta para possibilidades diferentes daquilo que está. A ficção colocada dessa forma nos permite sair do enlace da suposta correspondência entre *texto/contexto*, na medida em que tem condições suficientes para criar experiências, expressando formas de viver.

A literatura de ficção na condição de documento histórico apresenta natureza muito própria e específica e, geralmente, escorregadia, por expressar um conhecimento mais afetivo que objetivo. Também por isso, é preciso se debruçar mais na *forma* como a literatura integra uma rede complexa de sociabilidades. Segundo Cordeiro (2009) é preciso compreender como a linguagem estética da ficção internaliza os dados históricos e sociais, transformando-se com eles num só estrato.

Segundo Cordeiro (2007), autores como Georg Lukács (1975), Walter Benjamin (1993), Theodor W. Adorno (1984), e Erich Auerbach (1972), buscaram a apuração da noção de *forma* a fim de fundamentar teórica e metodologicamente a relação entre história e literatura. Em todos eles, ainda que por caminhos distintos, a forma delimita certa materialidade inscrita na arte, no caso, o romance e no mundo histórico. Vão mais longe quando sustentam a ideia de que a forma literária seria responsável por estruturar as mudanças ocorridas em nível linguístico e histórico. Por um lado, essa assertiva nos leva a concluir que qualquer mudança interna da forma literária é uma manifestação de transformações históricas (CORDEIRO, 2007).

Por outro lado, o mundo histórico apresentaria uma forma que só poderia ser compreendida por um indivíduo dotado de extrema unidade e coesão. Na impossibilidade da existência desse indivíduo, o romance, ao invés de superar essa fragmentação característica da consciência individual, a incorpora. E o faz refletindo, insistentemente, sobre as contradições da própria forma constituída historicamente, já que completamente fragmentada. Daí que a forma literária é uma “metalinguagem” na medida em que incorpora - não os fatos e acontecimentos históricos refletidos na arte – mas as contradições linguísticas objetivamente dadas na história, transformando-as em estética artística ficcional (CORDEIRO, 2009).

O personagem “aluno”, nesse caso, incorpora as contradições linguísticas, as contradições na forma de expressão e criação do projeto de aluno, em grande medida, alinhado às percepções desse pelo contexto, uma vez que a linguagem conflituosa, paradoxal, contraditória que expressaria certos projetos de alunos, é a mesma pela qual o personagem se dá a conhecer. As narrativas não coincidem, mas a maneira pela qual a narrativa se revela (linguagem) deve ser a mesma, até mesmo para que sejam inteligíveis.

Ainda na esteira de Cordeiro (2009), é por meio da linguagem que a literatura se configura na condição de forma. Entretanto, uma linguagem que não está restrita e intrínseca às concepções estéticas de uma obra ficcional, mas, representa ela mesma uma forma inscrita na realidade histórico-social da qual ela também é a forma.

Para o interesse do problema levantado neste texto - que seria compreender como a estética literária incorpora e produz, em alguma medida, as contradições acerca do sujeito na condição de aluno - a forma pela qual a experiência dos personagens é expressa incorpora uma economia de tempo, marcada por expectativas e contradições, que diz sobre a forma pela qual se experimenta a condição de aluno, sempre fragmentária e contraditória. Nesse sentido, observamos que, em boa medida, o que fica ausente nas investigações envolvendo história e literatura são as contradições que constituem e identificam os sujeitos; contradições *transformadas* em estética e não, necessariamente *superadas* em estéticas. Aí a sutileza de uma crítica ainda por ser feita em grande parte desses trabalhos.

Toda a ficção está objetivamente enraizada no mundo social porque é no jogo das relações sociais, nas condições do espaço, tempo e cultura que o escritor vai inventar sua trama. Seu texto traz as marcas dessas condições sociais de produção. Nas ausências, nos silêncios próprios da ficção, nas lacunas de “realidade” trazidas por seu enredo está uma fonte promissora de investigação das permanências e deslocamentos acerca das representações de mundo. De algum modo, essas leituras modificam e orientam o olhar sobre o mundo e as coisas, pois carregam em suas intrigas um “efeito de realidade” que é capaz de mobilizar sua leitura, influenciando sobre as percepções do tempo, não de uma maneira sistemática, mas, colocando certas camadas do real em perspectiva (GRECCO, 2014).

A ficção é um meio privilegiado que os intelectuais da geração de 1870 utilizaram para dar visibilidade às suas contestações, sobretudo, quando elas se aproximavam demais da ilegalidade. As ausências permitidas pela ficção, sua licença poética, sua imprecisão histórica, suas “lacunas de verdade” permitiriam certo caminho de comunicação e exacerbação de ideias. Isso pode ser reconhecido sobretudo quando tais ideias giravam em torno de um Estado que perdera, há muito, se é que tivera algum dia, afirmariam os contestadores, a destreza política da governabilidade devido ao alijamento de certas camadas da nação no processo de constituição das identidades brasileiras. A maleabilidade da forma literária permite também um maior aguçamento nas disputas que travaram a respeito dos projetos de nação que se pretendiam; que não foram, como vimos até aqui, de maneira alguma, homogêneos. Desse modo, é importante assinalar o sentido do conceito

de representação de Roger Chartier (2002) a fim de identificarmos as lutas pela construção de instituições, seus modos de se tornar visíveis, principalmente pela prática da escrita mas, ao mesmo tempo, nos modos de indicar as limitações do conceito, no que diz respeito à utilização da obra de arte, neste caso a literatura, como fonte histórica.

O conceito de representação mobilizado por Roger Chartier (2002) envolve a reflexão sobre as práticas e mecanismos que determinado grupo social lança mão a fim de organizar e representar a sociedade. Implicam nas escolhas de práticas sociais, econômicas, escolares utilizadas para imporem sua forma de compreensão do mundo sobre outros. Os esquemas que recortam, delimitam e constroem uma inteligibilidade do real estão em franca disputa com outros esquemas que têm o mesmo objetivo. Uma disputa pela representação do real é a querela em questão. Dito de outro modo, pode-se pensar no conceito de representação como instâncias institucionalizadas e coletivas que marcam a posição de grupos, classes, comunidades. Estes grupos, por sua vez, são compostos de práticas que dão visibilidade ao seu modo de ser e estar no mundo a partir de recortes e delimitações que possibilitam construir certa inteligibilidade do real (CHARTIER, 2002).

Os textos e as imagens seriam discursos que estruturariam certa representação de mundo e, portanto, nunca se anulariam na condição de texto, mas indicariam a condição própria de sua produção. Os dispositivos utilizados na sua construção e as plataformas materiais que dão visibilidade ao texto assinalariam particularidades de condição de escrita e os usos sociais de sua leitura. Os significados dos textos estão atrelados, por um lado, aos dispositivos discursivos e formais estabelecidos na sua tipografia e, por outro, nas competências específicas dos leitores, suas disposições e práticas sociais de leitura, coletiva ou individual, silenciosa ou oral. Os dispositivos gráficos dos textos podem inclusive indicar os usos sociais que se espera da leitura. Assim, os textos de ficção, por exemplo, estão inscritos numa materialidade tipográfica que obedecem a certas regras de inteligibilidade e usos sociais da escrita e leitura. Portanto, produzem mais que uma descrição ou retrato da realidade. Eles inventam o real segundo princípios históricos e, portanto, compartilhados, de inteligibilidade que nortearam sua produção e leitura (CHARTIER, 2002).

Desde já conseguimos identificar, para os propósitos desta pesquisa, que os romances de ficção escolhidos para análise neste trabalho lançaram mão da imprensa como dispositivo gráfico para se fazer conhecer ao grande público. Uma tipografia que ganha um significado todo particular numa época em que vários jornais foram fundados com o objetivo de contestar o regime monárquico e suas instituições, ou seja, caracterizariam a

imprensa num momento de renovação e efervescência política. Tratava-se de uma plataforma que significava certo tipo de leitores e que organizava seu texto a partir de determinados objetivos editoriais bem precisos para o momento.

Nesse caso, a escrita passa também por um processo de institucionalização pela escola, mas, antes disso, de afirmação pela ampliação do público leitor, graças à expansão dos jornais, do aperfeiçoamento da impressão e das ideias contestadoras dos intelectuais que reivindicavam um maior envolvimento. É notória a utilização de grande espaço nos jornais para publicação, divulgação e críticas literárias que, em último caso, poderiam servir de vitrine às novas ideias. No entanto, basta-nos a constatação dessa divulgação para justificarmos a importância política desse tipo de narrativa, sempre atrelada aos instrumentos históricos de difusão das ideias e projetos de Brasil. Isso porque não nos debruçaremos sobre os significados históricos de tais plataformas, mas, procuraremos no arranjo específico das palavras do texto literário o regime histórico que, de alguma maneira, as possibilitou.

A aceleração e o aperfeiçoamento dos processos tipográficos, a consequente circulação de ideias postas em movimento, o intenso debate político em torno das instituições e práticas políticas tomadas por obsoletas, tudo isso, associado à construção de expectativas em torno daquilo que é ausente, incompleto, próprio da fabulação fictícia, deixam entrever as possibilidades da modernidade conceituada por Reinhart Koselleck (2012) como aceleração da percepção de tempo.

O advento da modernidade ocidental marcou o nascimento do estado moderno e seu monopólio nas representações de futuro, organizadas em menor ou maior grau de probabilidades. As expectativas gestadas no domínio privado foram relegadas, pelo Estado, ao âmbito do folclórico, do saber popular. O futuro, parcela inédita da temporalidade, torna-se perscrutável e prognosticável. O novo porvir nunca seria, então, um completo desconhecido. As representações do futuro por meio do prognóstico seriam uma maneira de antecipar-se a ele e gerar expectativas sobre aquilo que ainda não estava presente (KOSELLECK, 2012). Porém, quando se coloca em questão a capacidade do Estado de construir tais prognósticos, quando se ataca virulentamente as suas instituições por meio do impresso aceleradamente produzido e das ideias fervilhantes de cientificismo e associa-se o discurso contestatório a narrativas de ordem fictícia, têm-se um desejo de antecipar-se ao prognóstico oficial, em acelerar certas prerrogativas de um determinado Estado moderno. Tratava-se assim, de uma espécie de aceleração de prerrogativas controladas, sobretudo,

prerrogativas que dizem respeito à construção das individualidades aglutinadas em torno de um rol de identidades interiorizadas conformadoras da nação.

A ideia de antecipação de um futuro desejável revela o anseio de acelerá-lo, de torná-lo mais próximo: seria o progresso. As noções de “revolução” e de “reação” significariam uma disputa pela representação desse futuro, que a partir da Revolução Francesa, traduzia-se em querer acelerá-lo *verso* desacelerá-lo. A aceleração de um futuro desejável assinala uma tentativa de emancipação do espaço de experiência, ou seja, das experiências de um passado incorporado, lembrado e transmitido, em direção à conquista do horizonte de expectativas (KOSELLECK, 2012). As discussões em torno das instituições capazes de fornecer ao Estado brasileiro condições de governabilidade, e aí a escola é um elemento importante, passaram decisivamente, pela preocupação com uma aceleração controlada, a fim de superar uma “reação”, mas, evitar uma “revolução”.

A história da educação vem buscando compreender como se escreveu um período próprio à modelagem infantil em que a escola e a família assumem com certa exclusividade a tutela sobre a criança, numa espécie de disputa, com referências religiosas sobre a pureza e a obediência, ainda no limiar da modernidade. Nesse sentido, foi inaugurada uma infância pura e inocente, cujo modelo tinha como referência as classes superiores, e a proteção da infância idealizada teria sua inspiração no espaço fechado dos conventos, livre dos contágios pecaminosos da rua. Fica mais claro a compreensão de que a infância pobre seria aquela cuja vivência representaria certa periculosidade social, exatamente por estar em contato com esse mundo anatematizado pelos estratos mais altos da sociedade. Era necessário educá-las também, modelá-las. Antes disso, no entanto, era preciso corrigi-la nas casas de correção. Os termos que viriam a designar as crianças, objetos dessa escolarização, nos colégios da alta sociedade e nas casas de correção, podem nos ajudar a compreender o significado do indivíduo que se esperava construir.

Para o caso brasileiro, as investigações apontam para o aumento da demanda por educação na virada de um regime político imperial para o republicano, e das bandeiras de liberdade levantadas por diversos grupos da sociedade. Justo em um momento em que a palavra liberdade parecia povoar realidades sociais distintas, era urgente criar uma economia do seu uso nas propostas de reforma. É assim que percebemos a construção de um argumento que privilegia a construção da noção de individualidades associada à eficiência e funcionamento do Estado.

Assim, a moralização do sistema político, a transferência de tomada de decisão a partir da descentralização, a constituição de um Estado racional, a ponderação das

características ibéricas e coloniais formadoras da nação, era uma questão de, respectivamente, moralização do indivíduo tornado capaz de tomada de decisão, conscientes de “sua” história (por certo homogeneizada), legitimando o funcionamento do Estado. Era uma proposta de construção de identidade moral que passava pelo ensino formal, a fim de legitimar a moralidade reclamada para o funcionamento da máquina pública. Quando a escola chama o indivíduo escolar, designando-o por uma palavra qualquer, ela acaba tentando homogeneizar seu pertencimento comunitário construído ao longo de séculos de alijamento político e civil, bem como a própria disputa travada entre os grupos hegemônicos da sociedade. Ela busca inserir esse indivíduo numa nação inventada, de uma infância autorizada, de uma pureza burguesa, em contraste com o perigo da rua, em torno de um projeto de Estado jamais imaginado por esses setores marginalizados da sociedade.

Reafirmamos, portanto, os propósitos dessa pesquisa a saber: a investigação do processo de construção dos significados em relação ao sujeito escolar: o aluno. A condição de escolarizado nos permite inserir o sujeito no processo de escolarização que teve, ao longo de toda a modernidade, o objetivo de individualização próprio das sociedades burguesas. A fim de integrarem a ordem social liberal e se responsabilizarem pelo seu fracasso ou sucesso social, o processo de escolarização teria atuado no corte com suas sociabilidades de origem que não correspondessem às estruturas desejadas. E, provavelmente, tais tentativas teriam revelado fissuras no poder institucional pelas quais os sujeitos incorporados pela escola teriam possibilidade de intervir. Para além disso havia, também, uma disputa entre os próprios grupos dominantes da sociedade brasileira pela educação da infância popular. Tal disputa, bem como os meios de fabricá-la, são latentes nas discussões entre alguns dos principais intelectuais do Brasil da década de 1870, como vimos no segundo capítulo: intervenções intelectuais que lançam mão da escrita e da leitura como meios de dar visibilidade às suas ideias.

Desse modo, a linguagem literária incorpora certa forma histórica – condições objetivas de expressão de interesses e expectativas, através do discurso político, intelectual, através da imprensa, na disputa de palavras que apreendem certa realidade - e oferece uma leitura dessa forma a partir de dispositivos tipográficos e editoriais que somados às fabulações de seu conteúdo são capazes de gerar um horizonte de expectativas que ora distancia, ora se aproxima do espaço de experiência, permitindo compreender a velocidade e a qualidade das mudanças aí operadas.

Para operar com as ideias apresentadas, apresentaremos a seguir, as obras *O Ateneu* e *A Normalista*, e as propostas de investigação levadas a cabo neste trabalho, seguindo esse parâmetro conceitual.

3.1 O Ateneu – Raul D’Ávila Pompeia

Raul D’Ávila Pompéia nasceu no município de Angra dos Reis em 1863. Proveniente da burguesia, estudou no Colégio Abílio que, ao lado do Colégio Dom Pedro II, para o qual foi transferido aos 16 anos, tornou-se referência no ensino e procurado por abastadas famílias da época. Em 1880 participou da fundação do grêmio estudantil “Amor ao Progresso”, juntamente com a criação da revista *As Letras* (1880), periódico destinado às publicações propaladoras do movimento republicano. Publicou em seu segundo número o artigo “A Vergonha da Bandeira”, em clara referência às “ideias em movimento” naquele momento e à agitação política em curso no Império brasileiro. No mesmo ano publicou, ainda como aluno do ensino secundário, um panfleto dirigindo severas críticas ao governo imperial por ocasião da “Revolta do Vintém” (1879). Percebemos aí elementos de uma imprensa que nasceu no meio estudantil, fomentada pelas acaloradas discussões políticas da segunda metade do século XIX.

Em 1881 ingressou na faculdade de Direito de São Paulo, dando início à sua carreira de jornalista, colaborando em *A Comédia* (1871), jornal propagandista da causa republicana. Engrossa as fileiras do movimento abolicionista aproximando-se de Luís Gama (1830-1882), membro atuante da causa. Funda o jornal *Bohemio* (1882) no qual destaca-se o seu talento de caricaturista, sobretudo na representação dos proprietários escravocratas de Campinas como um asno crucificado. Em 1882, em *As Joias da Coroa*, satiriza a monarquia a partir de fatos verídicos envolvendo a família imperial. No ano de 1883 teve contato com a obra de Charles Baudelaire (1821-1867), que exerceu forte influência em sua concepção estética e literária. No mesmo ano intensificou-se seu envolvimento na causa republicana e abolicionista, o que lhe custou a reprovação na banca examinadora do terceiro ano do curso de Direito. Acontecimento que teve ampla repercussão na imprensa paulista e carioca. Em 1884 teve nova reprovação e, em 1885, houve o exílio para o Recife. Ali, onde a agitação pró abolição não chegara aos níveis da capital do Império, talvez pelo declínio de contingentes de mão-de-obra escrava por conta crise da economia açucareira, Pompeia concluirá o curso de Direito, cujo clima intelectual era dominado por Tobias Barreto (1839-1889), que busca em Comte (1798-1857) e

Spencer (1820-1903) a linha principal para as respectivas ideias (CORREA, 2002). Por meio desse processos, Raul Pompeia compartilhou as ideias de intelectuais que levantavam a bandeira republicana e abolicionista.

Voltando ao Rio de Janeiro em 1885 como bacharel em Direito mas, dedicou-se completamente ao seu ofício na imprensa, integrando grupos de intelectuais que tinham nos autores franceses do naturalismo (Emile Zola (1840-1902), G. Flaubert (1821-1880), Jean Rechepin (1849-1926), Theodore de Banville (1823-1891), Guy de Maupassant (1850-1893), entre outros, e na filosofia de Auguste Comte (1798-1857), Herbert Spencer (1820-1903), Proudhon (1809-1865) e Charles Darwin (1809-1882), o tom de sua escrita. Escreveu para o “Gazeta da Tarde” (1881) que nasceu a partir de um projeto editorial por meio do qual se combatia veementemente a escravidão e defendia a cidadania de livres e libertos. Nesse tempo, o romance naturalista e realista brasileiro despontava com Aluizio de Azevedo em *O Cortiço* (1890), Júlio Ribeiro em *A Carne* (1888), e Machado de Assis com *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881). É nessa efervescência cultural e estética que surge, em formato de folhetim, o romance de Raul Pompeia, *O Ateneu* (1888). A obra em destaque nasce em meio à efervescência política em que a imprensa tinha um papel fundamental como destacado até aqui. Assume também a estética naturalista e realista no enredo, seguindo a concepção cientificista daquela geração de 1870.

Com o desfecho da monarquia imperial, Raul Pompeia escreve *Uma noite histórica – a partida de Dom Pedro II* (1889). Em 1890 foi nomeado secretário da Academia de Belas Artes, instituição escolar oficial no Rio de Janeiro. Nesse mesmo ano, começou a escrever para o jornal *O Estado de São Paulo*. Alguns anos depois tornou-se um militante apaixonado do florianismo, salientando o nacionalismo e investindo seu discurso em prol do militarismo. Essa militância acabou por lhe render dissabores entre o meio político e intelectual da época. Suicidou-se a 25 de dezembro de 1895.

Na obra de maior exponencial de Raul Pompeia, *O Ateneu* (1888), evidenciam-se os traços realista, naturalista, expressionista e impressionista da estética literária (NEVES & CORREA, 2015). A referida obra surge em meio à efervescência das propagandas republicanas e abolicionistas, os conflitos entre a Igreja e o exército e a afirmação política dos cafeicultores do oeste paulista, acirrando o embate entre liberais e conservadores, marcas dos últimos anos da monarquia imperial brasileira (CORREA, 2012).

O Realismo se faz presente na obra mediante a pretensão de objetividade, na descrição do real e na apresentação de personagens em estreita semelhança com o homem comum na sua cotidianidade, bem como seu condicionamento aos quadros sociais e

institucionais de que fazem parte. Desse ensejo estético literário, nasce o compromisso, na obra, com a realidade. As experiências encarnadas no meio social e de acordo com seu contexto deixa emergir, gradativamente, a variante mais contundente do realismo: o naturalismo. Uma tendência que considera de forma predominante o materialismo do homem e da sociedade, sobretudo seu paralelismo com o instinto do mundo da natureza animal e ao determinismo das circunstâncias (NEVES & CORREA, 2015). Assim, o compromisso com a realidade não significa uma correspondência direta entre obra e contexto, mas, as perspectivas em que as representações do real, seja no debate político e cultural, assumia naquele momento e que a literatura de romance incorporava.

Raul Pompeia (1888) dá continuidade a um padrão de relato de ações e personagens, mas, faz uma cisão ao introduzir nessa narrativa uma perspectiva subjetiva do personagem central que explora, a partir de sua memória emocional, o cenário que vê e no qual está envolvido, expressando-o de uma forma própria e desafiando o interlocutor. É uma clara projeção das configurações impressionistas na literatura. Noutra linha, o grotesco, o exagero, a deformação, a morbidez também estão presentes na construção do quadro de personagens. Traços típicos do expressionismo que provocam a emoção a partir da deficiência do ser, a opressão, a presença de marcas apocalípticas que dizem sobre a incompletude do indivíduo e sua luta na sociedade (NEVES & CORREA, 2015). Aparece mais uma vez em nossa reflexão esse elemento da individualidade e das instituições destinadas a dar visibilidade a ela.

Em *O Ateneu*, o personagem narrador, Sérgio, descreve a si mesmo como aluno, os outros estudantes, professores do *Ateneu* e seus instrumentos de ensino, de controle e sua ambiência física. Descreve a ambiência de sua primeira escola como um externato familiar, com mobiliário precário, carcomido e usado. Sérgio associa os móveis gastos com as numerosas gerações de meninos que ali passara, cuja malandragem é destacada. Diz sobre a boa vontade dos que ministravam o ensino naquela escola, o pai e suas filhas, umas senhoras inglesas. Ele mesmo se coloca como um sujeito tímido, que frequentemente estava com sono e indiferente à lição que ali se dava. Recordar-se de maneira mais vivaz de dois colegas seu. Havia um que gostava de sorrir e de fazer o mesmo aos outros. Descreve o menino com alguma característica física que trazia à mão e que o tornava particular. O outro é descrito a partir de sua vestimenta, muito proporcionalmente colocada, engomada, branca, alinhada destacando seu ar galante, sério e retirado. Daquele ambiente, o que mais se lhe gravara na memória era o pão com manteiga distribuído ao meio dia numa jornada escolar que começava as nove da manhã (POMPEIA, 1888).

Em sequência, Sérgio apresenta suas expectativas em relação aos alunos de *O Ateneu* e os contornos dos personagens que compunham o internato, bem como as relações ali travadas. É o encontro, na narrativa, entre a expectativa produzida pelo *Ateneu* no espírito de Sérgio e a realidade que se construía cotidianamente no interior do colégio. Sérgio opta por apresentar o internato a partir da expectativa gerada em si mesmo e pelo discurso de Aristarco, diretor do *Ateneu*, na primeira conversação que tiveram. O *Ateneu* aparece, assim, da forma como ele se apresentava para ser lido na sociedade.

Dessa forma, a descrição das primeiras expectativas geradas ao assistir os alunos do *Ateneu* numa apresentação externa do colégio é completamente distinta das impressões que lhe imprimiram no espírito aquela primeira escola em que Sérgio frequentara. Agora, ele destaca o comportamento do grupo de alunos, indumentados em bela farda negra, segundo ele, com detalhes que lhe inspiravam um profundo respeito ao desenho militar que ali se esboçara, cujo objetivo seria a exaltação da ciência e do bem. Destaca o envolvimento, monótono em alguns momentos e exagerado noutros, orquestrado, daqueles jovens de primeira idade cujos cantos e discursos chegam até ele com convicção.

Aristarco, personagem diretor, também discursa sobre o colégio que dirige e é proprietário, o *Ateneu*. Apresenta o seu colégio como uma extensão do lar doméstico, capaz de ministrar com esmero os cuidados próprios do ambiente familiar, não com o mesmo amor, mas, com redobrada vigilância. Aristarco diz de sua preferência pelas crianças a ponto de tomá-las à sua própria casa, caso alguma enfermidade venha a atormentar os pequenos. Atribui a si mesmo o trabalho de educar o caráter e combater a imoralidade. Segundo Sérgio, Aristarco pronunciava com bastante gravidade a palavra “imoralidade” e acentuava seu labor e suas lutas que, dizia Aristarco, não eram apreciadas adequadamente (POMPEIA, 1888).

Sérgio passa a destacar informações colhidas entre os próprios personagens daquele universo e construir novas expectativas sobre aquele espaço. Ele começa por indagar um colega seu do internato sobre a comunidade escolar a saber, os professores e os alunos. Quem lhe responde em primeira mão é Rebelo que, segundo Sérgio, era um interno benévolo, bom discípulo, aluno exemplar e que lhe dera ótimas informações sobre os professores. Segundo Sérgio, Rebelo era a encarnação da máxima estampada nas paredes segundo a qual “[...] nenhum mestre é mal para o bom discípulo” (POMPEIA, 1981, p. 14). No entanto, afirma que a brandura de Rebelo se transformou em injúria e maldição quando começou a descrever os colegas. De acordo com Rebelo, são perversos, mentirosos, viciosos, corruptos, hipócritas. Rebelo dá conselhos a Sérgio para que se faça homem e

forte. Porque, segundo ele, os tímidos, ingênuos e protegidos são arrastados para o sexo da fraqueza, dominados e pervertidos como meninas desamparadas.

Na descrição da cena na qual a nota ruim de um aluno, o Franco, é pronunciada em público, Sérgio apresenta toda a assistência de alunos como um grupo que se comprazia diante dos comentários deprimentes proferidos pelos professores acerca do dito estudante. Sobre os professores, Sérgio os coloca como suspeitos, muitas vezes violentos, ignorantes, odiosos, imorais.

De acordo com Sérgio, o professor utilizava-se desse momento como um instrumento do método intuitivo a fim de que o aluno anátema, segundo suas palavras, servisse de exemplo. Sérgio mobiliza palavras como miséria, hilota, asco, indiferença para dizer em que o aluno de nota ruim poderia se transformar na aula. O “Livro de notas” também ofereceu certas apresentações sobre os alunos. Nele os professores anotavam diligentemente as condutas daqueles que, segundo Sérgio, eram seus discípulos. Era um verdadeiro noticiário redigido pelos professores e que causava na assistência dos alunos, surpresa e convicção de que os colegas de fato eram o que dizia o tal livro. O rito da leitura das notas era consumado quando os próprios condenados aceitavam a opinião do *Ateneu* como justa, abaixava a cabeça e, assim, via dissipar-se qualquer nota de revolta. Noutro momento, Sérgio chama atenção para o sistema de recompensa por meio do qual a cada lição julgada, o estudante poderia ganhar um cartão impresso com os dizeres “boa nota” que ele compara ao papel moeda, dado o valor monetário dessa conquista, e diz ainda que o valor pessoal se reduzia a este papel.

De si mesmo, Sérgio diz que a efeminação mórbida própria das escolas o invadiu. Assume-se acometido de uma letargia moral que lhe causava certas necessidades impróprias ao caráter masculino e afirma estar convencido de que a realidade do *Ateneu*, onde o estudo e as prescrições morais não estavam em primeira conta, o entristecera.

Como estudante de ofício, Sérgio afirmava que pouco estudava e que, apesar disso, conquistara boas notas graças à conhecimentos prévios, aos privilégios de recém-matriculado, e da boa recomendação que obtivera para o professor Mânlio. Diz que o método utilizado no *Ateneu* era seu maior obstáculo e que se não fosse ajuda do seu colega Sanches, o qual, em meio às paradoxais insinuações de boa vontade e desinteresse, não conseguiria lograr êxito algum.

O narrador principia o texto descrevendo as características próprias de uma escola com ares domésticos para, em seguida, começar a traçar suas impressões e a contar suas experiências do *Ateneu*. Claramente, a fabulação daquela primeira escola esconde o que

realmente foi uma instituição daquela envergadura. Porém, a forma afetiva como é colocada ao lado do grande *Ateneu* coloca em perspectiva duas naturezas de instituições distintas, uma escola associada ao âmbito privado e outra, ainda que também de iniciativa privada, com vistas à construção de figuras públicas. Têm-se, então a imagem do público e do privado que pode traduzir-se também nas expectativas postas em circulação sobre as individualidades e a sociedade, a máquina pública. Era uma discussão latente e que *O Ateneu* carregou para seu enredo. A obra não traz em sua narrativa essa discussão. Esta discussão, no entanto, ajuda a organizar as imagens, imbuí-las de sentido e colocá-las em movimento na obra.

3.2 A Normalista – Adolfo Caminha

Adolfo Caminha (1867-1897) apresenta-se nas malhas e fissuras do século XIX. Tempo marcado por grandes transformações políticas, sociais e econômicas, como a abolição da escravatura em 1888, a Proclamação da República em 1899, a progressiva inserção do Brasil numa economia de capital. Foi nessas intersecções que se cria o sujeito e também o autor Adolfo Caminha (BEZERRA, 2009). Desse modo ele acaba integrando aquele universo intelectual e colaborando na sua construção.

A suposta personalidade polêmica, inquieta, nervosa e revoltada de Adolfo Caminha (1867-1897), atribuída a ele pelos seus críticos mais incisivos, foi associada às duas grandes obras de sua lavra, expoentes de sua produção intelectual: *Bom-crioulo* (1895) e *A Normalista* (1893). O cânone crítico dos primeiros anos de publicação da obra e ao longo de todo o século XX insistiu em relacionar obra e vida de Caminha e tecer seus comentários a respeito da sociedade cearense, da vida amorosa do autor, suas desventuras, percalços e associá-los à obra (BEZERRA, 2009).

Adolfo Caminha (1867-1897) procurou estar em toda parte através de sua narrativa. Essa era uma faceta de seu projeto: tornar-se um autor profissional e para tal ansiava por adentrar em todos os circuitos ou formas literários (poesia, romance, conto, novela, crítica). Era consciente das possibilidades de sua época, das circunstâncias literárias e sociais que o rodeavam e com elas procurava realizar seu projeto. Considerado tradicionalmente um autor naturalista, admirador de Émile Zola (1840-1902), Caminha deixou o Ceará em busca do Rio de Janeiro. Um Rio de Janeiro capital do Império e, posteriormente, da República, mas também a capital das letras nacionais. Nessa capital efervescente, criticou a poesia parnasiana e exaltou a relação entre ciência e arte. Foi na

então capital da República que Adolfo Caminha teve publicado seu romance *A Normalista* (1893), escrito em parte, provavelmente, ainda em Fortaleza (BEZERRA, 2009).

Em *A Normalista*, o narrador apresenta as concepções do personagem João da Mata sobre a educação que ansiava para sua afilhada Maria do Carmo. João da Mata se dizia pensador livre, desejava colégios como os da Europa, nos quais as meninas progrediam e saíam verdadeiras donas de casa, mães de família sem nenhuma intervenção inquisitorial religiosa das freiras. Dizia ser a educação religiosa nos conventos regida por sinetas, silêncios, alegorias do purgatório e do inferno, sem nenhuma prescrição higiênica, sem ar, nem luz e rezando o dia todo. Uma calamidade à qual estava submetida a instrução pública no Ceará. Meninos e meninas, segundo João da Mata, saíam da escola sabendo menos do que quando entraram, e possuidores de hábitos vergonhosos. Como solução, aponta os colégios no Rio de Janeiro ou os particulares como alternativa para o aprendizado do que chama de traquejo social (CAMINHA, 1893).

De sua parte, o narrador descreve a vida de Maria do Carmo como aluna da Escola Normal. Segundo ele, Maria do Carmo lia romances, preocupava-se com bailes, passeios, moda e ia a escola todos os dias, muito limpa e simples como uma senhora independente. Na escola integrava uma sala de aula em que havia dez alunas com o livro aberto sobre as carteiras, silenciosas à espera do professor (CAMINHA, 1893).

O narrador nos oferece também a imagem de um professor, o Berredo, que entra na sala como de costume, provocando em todas a simulação de que se levantariam em respeito à sua entrada. Ele se assenta e olha como um pastor ao seu rebanho às suas alunas com paternal afeto. Ele afirma ser o Berredo um talento de professor que sabia atrair a atenção de suas alunas com um excelente método de ensino no qual trazia informações, com detalhes pitorescos e espirituosos, encaixados harmoniosamente ao conteúdo do discurso (CAMINHA, 1893).

O professor Berredo, com suas próprias palavras, critica o hábito de leitura das alunas, afeito a romances sentimentais, ao que as moças concordaram. Berredo, então, lhes propõem a leitura de Júlio Verne, “[...] o propagandista das ciências” (CAMINHA, 1893).

O ataque ao modelo de educação conventual, a caracterização de propostas pedagógicas “modernas” e a descrição de um professor capaz de modificar a relação de aprendizagem com os alunos graças ao domínio da técnica são colocados em perspectiva. Mais uma vez, percebemos a presença do indivíduo, orientado pela norma e pela técnica, cujos conselhos morais são regidos pela racionalidade da ciência e que são capazes de renovar instituições (CAMINHA, 1893).

Tanto a obra *O Ateneu* como *A Normalista* carregam o tom da liberdade própria da literatura. São narrativas que, por mais que se constituam como discursos fora dos lugares institucionais do poder, não são totalmente desprovidas do desejo pelo poder. Em que condições e sob quais operações, então, o discurso pode se pretender desgarrado de qualquer poder? Essa é uma pergunta a ser feita em toda a circunstância em que o ensino se coloca como livre. O discurso de poder é aquele que produz o erro e a culpa. O objeto em que se inscreve esse poder, obrigatoriamente, é a linguagem (BARTHES, 1977). A narrativa de *O Ateneu* e *A Normalista* possuem algumas marcações que destacam lugares de poder mais ou menos articulados. Identificamos alguns efeitos mobilizados pelos autores a fim de alcançar este objetivo.

3.3 A liturgia do poder

Em *O Ateneu*, o primeiro sinal desse efeito é o contraste produzido entre o externato e o internato. O autor destaca todo maquinário institucional do Ateneu a partir do seu contrário. O externato, pequeno, familiar e afetuoso é descrito em pouco mais de um parágrafo. Essa descrição condensa toda a oposição às características do grande Ateneu que vai sendo desvendado ao longo de toda a obra.

[...] Frequentara como externo, 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, timidamente, 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 usados, lustrosos do contato 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. [...]. Lecionou-me depois um professor em domicílio. Apesar deste ensaio da vida escolar a que sujeitou a família, antes da verdadeira provação, eu estava perfeitamente virgem para as sensações novas da nova fase. O internato! Destacada do conchego placentário da dieta caseira, vinha próximo o momento de se definir a minha individualidade (POMPEIA, 1981).

Após esta descrição o Ateneu vai surgindo como um lugar de poder ritualizado e expandido que atravessa a obra. O personagem gastará todo o resto da narrativa para

argumentar sobre a formação da sua individualidade que somente fora alcançada por uma força capaz de arrematar todas as dimensões do sujeito.

Em *A Normalista* a ritualização do poder na forma de disciplina religiosa aparece, nas palavras do personagem João da Mata, como um mal que entravava a instrução necessária ao traquejo social.

Não podia compreender como pudesse instruir-se na prática indispensável da vida social uma criatura educada a toques de sineta, no silêncio e na sensorialidade de uma casa conventual entre paredes sombrias, com quadros alegóricos das almas do purgatório e das penas do inferno; com o mais lamentável desprezo de todas as prescrições higiênicas, sem ar nem luz, rezando noite e dia [...]. O diabo é que no Ceará não havia colégios sérios (CAMINHA, 1982).

A instrução aparece para o personagem com o objetivo claro de iniciar socialmente o indivíduo em práticas racionais próprias a uma civilização do progresso que constituiria alguém em sujeito social. Algo que a disciplina religiosa não seria capaz de forjar já que, segundo João da Mata, “[...] o menino ou a menina saía da escola sabendo menos que dantes e mais instruído em hábitos vergonhosos. As melhores famílias sacudiam as filhas na Imaculada Conceição como único recurso para não vê-las completamente ignorantes e pervertidas” (CAMINHA, 1982).

Instrução, melhores famílias, hábitos vergonhosos, ignorantes e pervertidas são palavras utilizadas, nesse trecho, que expressam práticas que significam poder, segundo certas expectativas de sociedade. Todas essas expressões remetem às práticas que estão encarnadas em instituições e aparecem para o personagem como um dado: a escola, a família, a sociedade. Do alinhamento das formas e ritos muito próprios a cada uma dessas instituições dependem o progresso e a civilização. Essa justaposição entre as instituições fica evidente quando, mais adiante se lê:

Havia meses que Maria do Carmo cursava a Escola Normal. Sua vida agora traduzia-se em ler romances que pedia emprestados a Lídia, toda preocupada com bailes, passeios, modas e tutti quanti... Ia à escola todos os dias vestidinha com simplicidade, muito limpa, mangas curtas evidenciando o meio braço moreno e roliço, em cabelo, o guarda sol de seda na mão, por ali afora – toc, toc, toc – até à praça do Patrocínio, como uma grande senhora independente. [...] Agora, sim, pensava o amanuense, Maria estava uma mocetona digna de figurar em qualquer salão aristocrático [...] “O edifício da Escola Normal, a um canto do quadrilátero, pintadinho de fresco, cinzento com as janelas abertas à claridade forte do dia, tinha o aspecto alegre d’uma casa de noivos acabada de criar-se” (CAMINHA, 1982).

Escola, senhora independente, salão aristocrático e casa de noivos são expressões que deixam claro o alinhamento feito pelo personagem em relação às instituições de poder social e que é ratificado, em alguma medida e pelo menos de forma provisória, pelo narrador.

3.4 Da redenção do homem à feição do poder escolar

Das duas obras podemos observar como a questão do gênero pode colocar em movimento uma imagem da feição do poder escolar e seu objetivo de redenção da sociedade. De imediato, a prática redentora da educação aparece no texto como eminentemente masculina mesmo quando o seu objeto é a mulher. No entanto, o arranjo das palavras nas obras deixa entrever as fraturas desse poder do homem ao longo das respectivas narrativas.

Em *O Ateneu* percebemos essa contraposição bem no início do texto. Em oposição às senhoras inglesas que conduzia o externato, surgia “[...] O Dr. Aristarco Argolo de Ramos, da conhecida família do Visconde de Ramos, do Norte, [que] enchia o império com o seu nome de pedagogo” (POMPEIA, 1981). Na contramão da irregularidade em que se apresentava os meninos do externato, alguns sorridentes e marotos, outros concentrados e aplicados, aparecia o Ateneu de Aristarco com “[...] a bela farda negra dos alunos, de botões dourados [...] de um militarismo brilhante, aparelhado para as campanhas da ciência e do bem” (POMPEIA, 1981). A postura viril de Aristarco proporcionava a visibilidade a esta orquestra de corpos muito bem afinada.

Da ritualização para a conclusão do personagem: a forma de o Ateneu gerir o corpo, a fala, os gestos faziam com que Sérgio recebesse “[...] tudo convictamente, como o texto da bíblia do dever; e as banalidades profundamente lançadas como as sábias máximas do ensino redentor” (POMPEIA, 1981). Essa forma se alinhava à maneira pela qual Aristarco se apresentava para o novo aluno: “[...] Aristarco todo era um anúncio. Os gestos, calmos, soberanos, eram de um rei [...]” (POMPEIA, 1981).

A Normalista também traz essa feição masculina da instrução na imagem de um professor responsável por cuidar de suas discípulas. A única feição possível, na perspectiva apresentada, para produzir o progresso e a civilização: “Ao entrar o Berredo, houve um arrastar de pés, todas simularam levantar-se, e o ilustre preceptor sentou-se, na forma do louvável costume, passando a olhar na sala, vagarosamente, com bonomia paternal – tal um pastor d’ovelhas a velar o casto rebanho” (CAMINHA, 1982).

O Ateneu indica a redenção de uma infância amorfa e de inocência improdutiva que falava Aristarco, diretor do Ateneu.

- Pois, meu caro Sr. Sérgio, o amigo há de ter a bondade de ir ao cabelereiro deitar fora estes cachinhos... [...] o conselho era visivelmente salgado de censura. O diretor explicando a meu pai acrescentou com o risinho nasal que sabia fazer: 'Sim, senhor, os meninos bonitos não provam bem no meu colégio...' [...] – Corte e ofereça à mamãe, aconselhou com uma carícia [a esposa do diretor]; é a infância que ali fica, nos cabelos louros..." (POMPEIA, 1981).

João da Mata, em *A Normalista*, por sua vez, diz de uma infância feminina que somente a instrução escolar assentada nos princípios de racionalidade europeia poderia redimir de sua fraqueza original. As supostas fraquezas do mundo feminino também são colocadas como um dado na medida em que sugerem que mães e donas de casa perfeitas poderiam se fazer sem a intervenção autoritária de uma religiosa. Depreendemos que a instrução adequada atuaria no sentido de naturalizar certa condição social.

Queria a educação como nos colégios da Europa, segundo vira em certo pedagogo, onde as meninas desenvolvem-se física e moralmente como a rapaziada de calças, com uma rapidez admirável, tornando-se por fim excelentes mães de família, perfeitas donas de casa, sem a intervenção inquisitorial da Irmã de Caridade (CAMINHA, 1982).

A tematização da infância não é estranha aos enredos do romantismo que nasce na busca pela inocência natural da qual a criança parecia estar mais próxima, a partir da liberdade, sensibilidade e criatividade próprias dessa fase (ROSENFELD & GINSBURG, 1985).

No entanto, a redenção deveria ser complacente ou parecer ser sedutora,

- Mas o Sérgio é dos fortes, disse Aristarco, apoderando-se da palavra. Demais, o meu colégio é apenas maior que o lar doméstico. O amor não é precisamente o mesmo, mas os cuidados de vigilância são mais ativos. São as crianças os meus prediletos. Os meus esforços mais desvelados são para os pequenos. Se adoecem e a família está fora, não os confio a um correspondente... Trato-os aqui, em minha casa. Minha senhora é a enfermeira (POMPEIA, 1981).

Em *A Normalista* podemos ver:

Maria, muito séria, sem mover-se, ouvia com atenção, o olhar fixo nos olhos do Berredo, bebendo-lhe (sic) as palavras, admirando-o, adorando-o quase, como se visse nele um doutor em ciências, um sábio consumado, um grande espírito. [...] Decididamente era um talento, o Berredo! Gostava imenso de o ouvir falar, achava-o eloquente, claro, explícito,

capaz de prender um auditório ilustrado. Era a sua aula predileta, a de geografia, O Berredo tornava-a mais interessante ainda (CAMINHA, 1982).

O poder convence, seduz, atravessa o indivíduo e atribui a ele e apenas a ele, os motivos do seu fracasso. Produz o erro e a culpa. Colada nesse processo aparecem duas instituições encarnadas no diretor do Ateneu, segundo o narrador “Soldavam-se nele o educador e o empresário com uma perfeição rigorosa de acordo, dois lados da mesma medalha: opostos, mas justapostos” (POMPEIA, 1981). Em *A Normalista*, porém, percebemos um deslocamento da sedução para o indivíduo. Um empoderamento que não sabemos ter sido a intenção do narrador imprimir em seu texto. Mas, certamente acaba por fazê-lo quando constrói um cenário material completamente alinhado com o que a pedagogia moderna tinha de mais avançado ao descrever a sala de aula e que ganha força apenas quando o discurso do professor Berredo, como um pai, atravessa aqueles instrumentos.

Não se via um só mapa, uma só carta geográfica nas paredes, onde punham sombras escuras peles de animais selvagens colocadas por cima de vidraças que guardavam, intactos, aparelhos de química e física, redomas de vidro bojudas e reluzentes, velhas máquinas pneumáticas nunca servidas, pilhas elétricas de Bunsen, incompletas, sem amálgamas de zinco, os condutores pendentes num abandono glacial; coleções de minerais, numerados, em caixinhas, no fundo da sala, em prateleiras volantes... nenhum indício, porém, de esfera terrestre. [...] O Berredo [porém] tinha um excelente método de ensino, sabia atrair a atenção de suas alunas com descrições pitorescas e pilhérias encaixadas a jeito no fio do discurso (CAMINHA, 1982).

É no discurso bem colocado que está toda a força de atração da aula de Berredo. Ao aconselhar suas alunas a se exercitarem na leitura de obras de cunho científico volta a sua atenção para a prática da leitura e da narrativa:

Eu estou certo, - dizia o Berredo, convicto, - de que as senhoras não leem livros obscenos, mas refiro-me a esses romances sentimentais que as moças geralmente gostam de ler, umas historiazinhas fúteis de amores galantes, que não significam absolutamente coisa alguma. [...] – Nada! As moças devem ler somente o grande Júlio Verne, o propagandista das ciências. Comprem a *Viagem ao centro da terra*, *Os filhos do capitão Grant* e tantos outros romances úteis, e encontrarão neles alta soma de ensinamentos valiosos, de conhecimentos práticos [...] (CAMINHA, 1982).

Práticas, cujas habilidades, muito próprias daquilo que se considerava como mundo masculino naquele momento, seriam eficazes na redenção de certas infâncias. Entre elas, a

capacidade de ler romances que ensejariam certos conhecimentos práticos em seu discurso e que se aproveitariam na cotidianidade da vida.

3.5 O poder enquanto monumento

A monumentalidade do poder institucionalizado é tematizada n'*O Ateneu* e n'*A Normalista*. No entanto, as narrativas não parecem erigir elogios em homenagem à instituição do poder, mas, revelar que, como monumento, ele possui suas muitas fraturas. Isso por que, mais do que funções fixas, o monumento recorda, simboliza e comemora certa ordem arbitrária, que pode ter seu sentido questionado por aqueles que são os responsáveis por celebrá-la, no caso os alunos. No *Ateneu*,

O edifício fora caiado e pintado durante as férias, como os navios que aproveitavam o descanso nos portos para uma reforma de apresentação. Das paredes pendiam as cartas geográficas, que eu me comprazia de ver como um itinerário de grandes viagens planejadas. Havia estampas coloridas em molduras negras, assuntos de história santa e desenho grosseiro, ou exemplares zoológicos e botânicos, que me revelava direções de aplicação estudiosa, em que eu contava triunfar. Outros quadros vidraçados exibiam sonoramente regras morais e conselhos muito meus conhecidos de amor à verdade, aos pais⁶⁶, e temor de Deus, que estranhei como um código de redundância. Entre os quadros, muitos relativos ao mestre – os mais numerosos; e se esforçavam todos por arvorar o mestre em entidade incorpórea, argamassada de pura essência de amor e suspiros cortantes de sacrifício, ensinando-me a didascalolatria que eu, de mim para mim, devotadamente, jurava desempenhar à risca. Visitamos o refeitório, adornado de trabalhos a lápis dos alunos, a cozinha de azulejo, o grande pátio interno dos recreios, os dormitórios, a capela... De volta à sala de recepção, adjacente à da entrada lateral e fronteira ao escritório, fui apresentado ao professor Mânlio, da aula superior de primeiras letras, um homem aprumado, de barba toda grisalha e cerrada, pessoa excelente, desconfiando por sistema de todos os meninos” (POMPEIA, 1981, **grifo nosso**).

Metáforas objetivando a grandiosidade do caminho a ser percorrido na instituição, verbos que expressam habilidades como ver, sentir e se orientar (*me revelava, me comprazia, ensinando-me*), bem como, comparações com a vida pregressa (*muito meus conhecidos*) são alguns dos recursos utilizados para demonstrar a visibilidade sedutora da instituição como algo que vê o sujeito, objeto da sua força historicamente constituído, e não apenas se impõe a ele inadvertidamente. A forma como a narrativa de *O Ateneu* foi sendo construída parece indicar que ao se dirigir ao Sérgio, personagem narrador, o poder, encarnado na instituição do internato, não se dirige apenas ao indivíduo Sérgio, mas, a um

grupo social repleto de expectativas acerca da sua função. Afinal, o narrador deixa claro que “[...] 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” (POMPEIA, 1981).

Tratava-se de uma elite a ser educada e uma elite educadora. Assim, foram postas as expectativas do personagem narrador em relação ao fascínio exercido pelo poder monumental do Ateneu. A partir daí o enredo começa a marcar as características dos indivíduos que teriam, a partir das expectativas que foram construídas em relação a eles, que exercer, um dia, o mesmo poder de que agora eram objetos. São eles,

O Gualtério, miúdo, redondo de costas, cabelos revoltos, motilidade brusca e careta de símio – palhaço dos outros, como dizia o professor; o Nascimento, o *bicanca*, alongado por modelo geral de pelicano, nariz esbelto, curvo e largo como uma foice; o Álvares, moreno, cenho carregado, cabeleira espessa e intonsa de vate de taverna, violento e estúpido [...] o Almeidinha, claro, translúcido, rosto de menina, faces de um rosa doentio, que se lamentava para ir à pedra com um vagar lânguido de convalescente; O Maurílio, nervoso, insofrido, fortíssimo em tabuada [...] olhos fúlgidos no rosto moreno, marcado por uma pinta na testa; o Negrão, de ventas acesas, lábios inquietos, fisionomia agreste de cabra, canhoto e anguloso, incapaz de ficar sentado três minutos, sempre à mesa do professor e sempre enxotado, debulhando um risinho de pouca vergonha, fazendo agrados ao mestre, chamando-lhe bonzinho [...]; Batista Carlos, raça de bugre, válido, de má cara, coçando-se muito, como se o incomodasse a roupa do corpo, alheio às coisas da aula, como se não tivesse nada com aquilo, espreitando apenas o professor para aproveitar as distrações e ferir a orelha aos vizinhos com uma seta de papel dobrado. [...] o Cruz, tímido, enfiado, sempre de orelha em pé, olhar covarde quem foi criado a pancadas, aferrado aos livros, forte em doutrina cristã, fácil como um despertador para desfechar as lições de cor, perro como uma cravelha para ceder uma ideia por conta própria; o Sanches, finalmente, grande, um pouco mais moço que o venerando Rebelo, primeiro da classe, muito inteligente, cuidadoso dos exercícios, êmulo do Cruz na doutrina, sem competidor na análise, no desenho linear, na cosmografia (POMPEIA, 1981, grifo do autor).

Palhaço, violento, estúpido, doentio, incapaz, inteligente são algumas adjetivações que os colegas do personagem narrador recebem. São todos indivíduos, segundo o enredo, integrantes de família com certa importância naquela sociedade fictícia. São expressões que explicitam a heterogeneidade com que o autor de *O Ateneu* resolveu marcar aquele grupo social, partícipes daquela instituição de poder. Problematizou, assim, o próprio domínio exercido pela instituição já que o poder era ali exercido por pessoas de mesmo *status* social, ou que aspiravam ao mesmo *status*, que os meninos que recebiam tais

adjetivos. Em última instância, poderia ser uma instituição fabricante de dirigentes sociais, que poderiam, nesse caso, ter suas características tornadas públicas.

A percepção heterogênea dos alunos do Ateneu continua, porém, com os olhos de outro personagem. É Rebelo, aluno exemplar, que continua as caracterizações a partir de adjetivos que seguem a mesma linha do narrador. Alguém que, estando dentro da instituição do poder, percebe as mazelas e fissuras do internato, mas, reafirma o lugar reservado ao exercício do poder e coloca a si mesmo como o mais perfeito produto deste exercício.

Logo a sair ao pátio encontrei o benévolo Rebelo, que me esperava. [...] Pedi informações acerca do nosso professor. Deu-mas ótimas, nem outras daria um aluno exemplar como ele. Nenhum mestre é mau para o bom discípulo, afirmava uma das máximas da parede. Era hora de descanso; passeávamos, conversando. Falamos dos colegas. Vi então, de dentro da brandura patriarcal do Rebelo, descascar-se uma espécie de inesperado Tersito, produzindo injúrias e maldições. “Uma corja! Não imagina, meu caro Sérgio. Conte como uma desgraça ter de viver com esta gente.” E esbeçou um lábio sarcástico para os rapazes que passavam. “Ai vão as carinhas sonsas, generosa mocidade... Uns perversos! [...] São servís, traidores, brutais, adúlteros. [...] Sócios de bandalheira! [...] Cheiram a corrupção, empestam de longe. Corja de hipócritas! Imorais! [...] Quando, em segredo dos pais, pensam que o colégio é a melhor das vidas, com o acolhimento dos mais velhos, entre brejeiro e afetuoso, estão perdidos... Faça-se homem, meu amigo! Comece por não admitir protetores. (POMPEIA, 1981).

Os mesmos adjetivos são utilizados por personagens que possuem lugares distintos ao longo do enredo.

Nessa linha, mesmo os objetos concretos, as coisas, usadas como meio para o exercício do poder, ganhavam características humanas como é possível perceber em “[...] a mais terrível das instituições do Ateneu [...] não era ainda a *cafua*, asilo das trevas e do soluço mas, o livro de notas, livro de lembranças comprido e grosso, capa de couro, rótulo vermelho na capa, ângulos do mesmo sangue” (POMPEIA, 1981).

A suspeita legitimação do poder, segundo a ótica do narrador, na instituição do Ateneu se assentava em noções de justiça. O autor escolheu expressões, como congregação justiceira, vigilância de inopinados, flagrante, atmosfera de susto, câmbio incerto, bancarrota para acompanhar a sua descrição a respeito da justiça exercida no Ateneu.

[...] A congregação justiceira dos colegas voltou-se para mim, contra mim. [...] A sala geral do estudo tinha inúmeras portas. Aristarco fazia aparições, de súbito, a qualquer das portas, nos momentos em que menos se podia contar com ele. [...] Por meio deste processo de vigilância de

inopinados, mantinha no estabelecimento por toda a parte o risco perpétuo do flagrante como uma atmosfera de susto. [A instituição] adaptava-se a teoria de Fox ao processo das recompensas, com todos os riscos de um câmbio incerto, sujeito aos pânicos de bancarrota, sem um critério de justiça a garantir, sob a ostentação do papel-moeda, a realidade de um numerário de bem aquilatada virtude. (POMPEIA, 1981).

Assim, em primeiro lugar, percebemos o contraste entre o internato e o externato expresso numa descrição condensada *versus* uma descrição extensa. Em segundo, palavras que indicam *redenção*; terceiro, expressões que indicam a monumentalidade e sedução do poder que orienta a partir do *ver* e *sentir*. Em quarto lugar, identificamos adjetivos aplicados a indivíduos como *palhaço, violento, estúpido, doentio, incapaz, inteligente*. Por último é visível uma noção de justiça que se utiliza de expressões como *congregação justiceira, vigilância de inopinados, flagrante, atmosfera de susto, câmbio incerto, bancarrota*.

Na obra de Adolfo Caminha (1982), a monumentalidade da Escola Normal claramente tem um aspecto menos denso. Mais leve e arejado: “O edifício da Escola Normal, a um canto do quadrilátero, pintadinho de fresco, cinzento com as janelas abertas à claridade forte do dia, tinha o aspecto alegre d’uma casa de noivos acabada de criar-se” (p. 47).

A utilização das expressões *pintadinho* (diminutivo), *alegre* (adjetivo positivo), *um canto do quadrilátero* nos dá a noção da pequenez da Escola Normal de Caminha em relação ao Ateneu de Pompeia. Percebemos um deslocamento na maneira em que a materialidade de prédios voltados à instrução pode ser apresentada. No primeiro caso, o Ateneu, temos um internato masculino, imponente e severo. No segundo caso, temos uma Escola Normal, cuja construção está completamente iluminada e branda. Se na primeira obra o autor contrapõe a simplicidade do externato, descrito no início do romance, com o internato. Caminha, adota o sentido inverso. Começa por anatematizar o internato e a erigir em honra da simplicidade racional todos os louros. Os dois processos são inversos. Porém, ambos descrevem os ritos necessários ao exercício da instrução. O rito e a possibilidade de celebrá-lo é o que possibilita, ao grande Ateneu ou ao Edifício de uma pequena escola, tornar-se monumento, fascínio e poder.

A forma substantiva ou adjetiva utilizada pelos autores na colocação das palavras no texto pode ser mais importante do que as noções que ele pretende sustentar com elas. Porque é esta forma que indica de maneira contundente para a historiografia as estruturas de poder que as possibilita de alguma maneira. São substantivos e adjetivos, expressões de

toda forma, que uma vez postas na narrativa servem como categoria classificadora e, como toda classificação, acaba por interditar, por selecionar e hierarquizar. Essa maneira de classificar e, por conseguinte interditar, é constituída historicamente porque está a serviço de algo maior que o próprio sujeito que diz e classifica.

É Barthes (1977) que nos apresenta essa ferramenta de análise. Segundo ele, a linguagem é um conjunto de regras que pressupõe mais do que comunicação, mas, interdição. Isto porque classifica e toda classificação é opressiva. A língua, segundo ele, chega mesmo a ser fascista porque ela não impede de dizer, mas obriga a dizer. Encerra em si dois postulados: a assertividade e o gregarismo (tendência à aglomeração natural dos indivíduos em que se repete comportamentos, neste caso, linguísticos). O sujeito que enuncia, o faz de acordo com sinais que podem ser reconhecidos pelo grupo. Assim, ele repete esses sinais, mas, não apenas repete. Ele afirma assertivamente o que diz. Assim, temos um processo por meio do qual o sujeito, quando ele afirma sua palavra, imediatamente a coloca a serviço de uma estrutura maior que ele, que existe anterior a ele e sobre ele. Estrutura causada pelo gregarismo (BARTHES, 1977).

Desse modo, não pode haver liberdade no interior da língua, se entendermos liberdade como subtração a todo o poder. Porque nenhuma palavra, por mais que seja dita do mais profundo interior do sujeito, não é autônoma. Apenas fora da língua se encontraria a liberdade. Toda liberdade que se advoga pressupondo uma subtração completa ao poder é apenas uma forma de trapacear a própria língua (BARTHES, 1977).

A liberdade da literatura ou da escrita não deve ser procurada na mensagem da qual a língua é instrumento, mas, no arranjo das palavras. Dito de outro modo, as forças de liberdade da língua não está no engajamento político, social e ideológico do escritor. A literatura encerra em si toda a realidade. Insinua saberes insuspeitos e opera no interstício com a ciência. Nunca é um saber final, último, porque não afirma saber coisa alguma, mas, diz saber de alguma coisa. Através da literatura o saber reflete sem cessar sobre o saber. Enunciado e enunciação são duas questões importantes para o problema que se delinea. O enunciado é próprio da ciência porque falta o enunciador. A enunciação, por sua vez, é característica da literatura por revelar o enunciador ou apontar para o seu “[...] escondimento, mas, nunca sua ausência. A primeira força da literatura é aquela que insinua o saber. O saber insinuado é sempre o indivíduo quem o faz” (BARTHES, 1977).

3.6 A temporalidade do poder

Em meio a tantas expressões que qualificam a instituição e os indivíduos, *O Ateneu* e *A Normalista* insinuam algo sobre o poder. É verdade que a própria mensagem do enredo revela uma postura crítica em relação ao poder institucionalizado ou algum tipo de estrutura arcaico. Mas, a maneira como as palavras foram postas em circulação nas obras é que expressa um desejo latente. Aquelas palavras estão inseridas num regime de historicidade que, ao possibilitar a expectativa, revaloriza constantemente o espaço de experiência. O arranjo das palavras, a escolha autobiográfica da narrativa e o tempo verbal em um caso, a narrativa a partir de um sujeito indeterminado e um personagem duvidoso quanto ao caráter no outro, indicam mais do que uma crítica, mas, uma concepção de educação.

Na narração de Raul Pompeia, o tempo verbal da narração indica eventos bem nítidos e identificáveis, mas, que se desenrolam num passado extenso, não datado e condensado na narrativa. As expressões *época* e *desde há muito* nos dão provas disto na passagem: *o Ateneu era o grande colégio da época. Afamado por um sistema de nutrido reclame [...]. o Ateneu desde muito tinha consolidado crédito na preferência dos pais* (POMPEIA, 1981). As credenciais dos personagens também indicam uma época e mobilizam palavras que são colocadas como óbvias e sem nenhuma necessidade de explanação como o conceito de *império* como é possível notar em “*O Dr. Aristarco Argolo de Ramos, da conhecida família do Visconde de Ramos, do norte, enchia o império [...]; não havia família de dinheiro, enriquecida pela setentrional borracha ou pela charqueada do sul[...].* O império aparece como a integração regional (norte e sul) e como portador de uma temporalidade muito específica, porque quando se escolhe falar de uma *época*, a própria categoria circunscreve uma diferenciação da dita época em relação ao tempo em que o autor está escrevendo. Uma escolha nada aleatória diante dos temas e palavras utilizados para compor os cenários daquela porção de tempo.

Desse modo *O Ateneu* fala de um espaço e de um tempo muito mais extensos do que aqueles experimentados num internato. Mas, o autor escolhe caracterizá-los por meio de uma instituição escolar. Por isso, a concepção de tempo e espaço está intrinsecamente relacionada a uma ideia de educação. Ele só consegue colocar em movimento uma temporalidade e uma espacialidade em função de uma *educação*. Não é por acaso que a história do Ateneu termina com uma ideia muito assertiva do que é ensinar:

Falava uma vez sobre educação. Discutiu a questão do internato. Divergia do parecer vulgar que o condena. É uma organização imperfeita, aprendizagem de corrupção, ocasião de contato com indivíduos de toda origem? O mestre é a tirania, a injustiça, o terror? O merecimento não tem conotação, cobrem as linhas sinuosas da indignidade, aprova-se a espionagem, a adulação, a humilhação, campeia a intriga, a maledicência, a calúnia, oprimem os prediletos do favoritismo, oprimem os maiores, os mais fortes, abundam as seduções perversas, triunfam as audácias dos nulos? A reclusão exacerba as tendências ingênicas? Tanto melhor: é a escola da sociedade. [...] A educação não faz almas: exercita-as. E o exercício moral não vem das belas palavras de virtude, mas do atrito com as circunstâncias (POMPEIA, 1981).

A escola aparece como um espaço de exercício de habilidades políticas, de disputa pelo espaço e pelo tempo (circunstâncias).

São habilidades políticas quase impraticáveis do ponto de vista institucional, mas, cuja necessidade existe apenas por conta da instituição. O poder institucional é a realidade que provocaria, neste sentido, o desejo irreal de habilidades políticas de enfrentamento desse poder.

Desse modo, compreendemos que a literatura sempre buscou representar alguma coisa. O real. Porém o real não é representável. Apenas demonstrável. E a isso os homens não querem render-se. A literatura nega a fazê-lo. Ao mesmo tempo que a literatura é a própria realidade porque tem a realidade como objeto de desejo, ela é a figura da irreabilidade porque deseja o impossível e acredita que isso é sensato (BARTHES, 1977).

Quando o personagem narrador diz:

[...] Comecei a penetrar a realidade exterior como palpava a verdade da existência do colégio. Desesperava-me então ver-me duplamente algemado à contingência de ser irremissivelmente pequeno ainda e colegial. Colegial, quase calceta! Marcado com um número, escravo dos limites da casa e do despotismo da administração (POMPEIA, 1981),

Ele diz sobre a realidade não porque sua mensagem se adequa a fatos e eventos extraliterários passíveis de comprovação, mas, porque as palavras do seu texto manifestam um desejo latente, inserem-se numa expectativa historicamente construída e linguisticamente manifestada.

No caso de *A Normalista* o sujeito indeterminado que atravessa a obra apresentando o enredo também nos indica algo sobre a concepção temporal da obra e sua relação com a educação. As expressões *desenvolvem-se*, *educar-se*, *traduzia-se*, *criar-se*, *contavam-se*, entre outras, são uma constante ao longo da narrativa. A escolha pela indeterminação do sujeito nos sugere a ausência sintática do narrador na ação desenrolada, mas, ao mesmo

tempo apresenta, efetivamente, a ação como um dado. Essa estratégia é sempre utilizada quando o narrador quer descrever a ambiência ou os personagens como podemos perceber no trecho “traduzia-se em ler romances que pedia emprestados a Lídia”, ou “contavam-se na sala d’aula pouco mais de dez alunas”. O narrador nunca emite juízos de valor sobre os personagens ou qualquer outra situação deixando a cargo dos personagens tal função: “Porque João da Mata dizia-se pensador livre, [dizia que] o diabo é que no Ceará não havia colégios sérios. A instrução pública estava reduzida a meia dúzia de conventilhos: uma calamidade pior que a seca”, ou no caso do personagem professor Berredo que ponderava “– Nada! As moças devem ler somente o grande Júlio Verne, o propagandista das ciências” (CAMINHA, 1982). Percebemos um quadro literário em que a descrição do narrador está justaposta às opiniões dos personagens cheias de perspectivas próprias.

Ao contrário de Pompeia, Caminha não parece buscar nessa narrativa a invenção de um passado obsoleto condensado numa época. Antes, busca provar que as expectativas mais gerais estão alinhadas no sentido de acelerar um tempo que pode ser mais racional e benéfico. Independentemente se tais perspectivas correspondem à uma realidade histórica ou não, o que percebemos aqui é uma forte concepção de tempo atrelada ao conceito de educação. E o personagem que mais expressa suas expectativas em relação ao ensino é um sujeito de caráter duvidoso. O aparente paradoxo, entre a temporalidade expressa na obra e a educação expressa na boca de um personagem dúbio, não colocaria em questão a noção de uma educação assentadas em modelos? Sendo João da Mata o principal agente político da vida de Maria do Carmo, antes aluna de um internato religioso e depois de uma Escola Normal, não seria também, de acordo com uma educação modelar, o principal modelo para sua “discípula”? Ao observarmos a escrita de *A Normalista*, o esforço do autor pela indeterminação do sujeito narrador, sua tentativa de atrelar-se apenas à descrição mais racionalizada dos ambientes e personagens, o cuidado em separar, de um lado, a sua descrição apresentada como um dado e, do outro, os juízos e opiniões dos personagens, parecem vir ao encontro da concepção mais objetiva de educação, assentados em princípios metodológicos e racionalistas, pelo menos na perspectiva que vigorara nos círculos intelectuais, a partir da década de 1870 como apontado no capítulo um desta pesquisa. A concepção por detrás dessa forma de escrita, expressa também na exposição do enredo, carrega um projeto de temporalidade a ser provado com certo rigor literário que, ao fim e ao cabo, obedece a certo regime de historicidade muito específico daquele momento.

3.7 A liberdade histórica da literatura

Na segunda metade do século XIX francês, a modernidade literária teria alcançado uma de suas marcas fundamentais: as utopias de linguagem. Elas se constituíram no esforço de desnudar o corte, na história da literatura, que promovia a mudança da língua ou, dito de outro modo, a mudança do mundo. Haja visto que não é possível conceber uma coisa sem a outra (BARTHES, 1977).

Quando se fala em mudança da língua, fala-se de uma ética literária, ou seja, os cortes que promovam ou despromovam certa língua pressupõem a repressão de uma por outra. Numa sociedade, toda expressão linguística deveria ser possível tanto quanto forem os desejos aí presentes. A utopia de se desgarrar da ideia de dominação de uma língua pela outra não torna o escritor livre da ação do poder. Toda crítica dirigida contra o poder da língua termina, ao fim e ao cabo, presa em alguma fibra daquele mesmo poder. Mas, o escritor desloca-se constantemente e teima na empreitada contra o poder (BARTHES, 1977).

Começamos esta análise, acima, apontando o caráter ritualístico e institucional do poder contra o qual a narrativa busca ajuizar sua oposição através de adjetivações muito particulares. No entanto, a sua luta pela liberdade parece enaltecer algum tipo de poder que seja capaz o suficiente de construir um sujeito autônomo e livre. Uma liberdade que não aparece na obra como fruto da autonomia. Ao contrário. Quando a possibilidade de escapar das fibras do poder institucional se apresenta, o que surge é a completa falta de autonomia e assertividade.

O tédio é a grande enfermidade da escola, o tédio corruptor que tanto se pode gerar da monotonia do trabalho como da ociosidade. Com a proximidade das férias de ano, tudo desaparecia. O aborrecimento imperava. [...]. A impaciência da expectativa de livramento fazia intolerável a reclusão dos últimos dias. [...]. No salão do estudo poucos abriam o livro. Os rapazes alargavam os cotovelos sobre a carteira, fincavam o queixo nas costas das mãos e abstraíam-se com o olhar imóvel, idiotismo de espera, como se tentassem perceber o curso das horas no espaço [...]. Relaxava-se o horário; professores faltavam; era menos rude a inspeção. Os alunos iam por toda a parte à vontade. Faziam roda de palestras nos dormitórios, pilando enfatiadamente os mais duros assuntos, murmurações esmiudadas, escabrosidades pulverizadas, trituradas malícias, algumas vezes malícias ingênuas se é possível, caracterizando-se no conciliábulo o azedume tagarela do cansaço podre de um ano, conforme a psicologia de cada salão (POMPEIA, 1981).

As expressões *tédio, monotonia, olhar imóvel, idiotismo da espera, murmurações esmiudadas* dão o tom da passagem. Não há qualquer indício de autoridade, tampouco de autonomia. O trecho indica mais uma ausência do que uma presença. O poder “totalizador” do Ateneu que abatia sobre todos os internos parece ter, momentaneamente, desaparecido por ocasião da proximidade das férias. Algo estaria ausente. Esta ausência ratifica, acima de tudo, que falta alguma forma de organização necessária, se não aquela do Ateneu, qualquer outra, que possibilite ao indivíduo estar saudável do ponto de vista do caráter.

Temos ainda João da Mata que se julgava livre por desejar uma educação que privilegiasse o desenvolvimento físico e moral, mas, terminava por assumir seu desejo por uma educação que nada tivesse de emancipadora:

[...] queria uma rapariga nova e fresca, cheirando a leite, sem pecados torpes, a quem ele pudesse ensinar certos segredos do amor, ocultamente, sem que ninguém soubesse... Estava farto do amor conjugal. Nunca experimentara o contato aveludado de um corpo de mulher educada, virgem das impurezas do século. E quem melhor que Maria do Carmo, uma normalista exemplar e recatada, poderia satisfazer os caprichos de seu temperamento impetuoso? Era sua afilhada, mas, adeus! não havia entre ele e a menina o menor grau de consanguinidade, portanto, não podia haver crime nas suas intenções... Se Maria houvesse de cair nas garras de algum bacharelete safado fosse ele, João da Mata, o primeiro a abrir caminho [...] (CAMINHA, 1982).

Livre do amor conjugal, o menor grau de consanguinidade e normalista exemplar são expressões que, nesse caso, indicam o deslocamento do sujeito social de uma instituição a outra. Dito de outro modo, desdenha da instituição familiar a partir dos desejos interditados, que ele, João da Mata, nutre para com sua afilhada, mas, chancela assertivamente suas bases morais de acordo com a época quando vê na escola normal um instrumento de *educação da mulher, virgem das impurezas do século*. O poder que seduz sempre está encampado nas instituições sociais que se critica. Tanto em *O Ateneu* como em *A Normalista* os autores deslocam da realidade para a ficção a crítica ao poder, mas, é ao poder que rendem seu tributo final, exasperando-se na sua ausência. Teimam, entretanto, em livrar-se dele tanto quanto pode.

O escritor que teima é aquele que se coloca na encruzilhada de todos os outros discursos que cerca a literatura: a ciência, o direito, a filosofia. Ele se desloca no sentido de ir a um lugar não esperado e na medida que o poder o alcança, o absorve e o utiliza, deve, pois, abjurar-se do que escreveu, nunca do que pensou. O poder alcança a escrita quando grupos, associações, instituições, pressões e situações diversas utilizam o arranjo de palavras para exercer o empoderamento de si próprios. Esse deslocamento e teimosia têm a

ver com a teatralidade do jogo. É necessário jogar com os signos e essa é a terceira força da literatura (BARTHES, 1977).

Para jogar com os signos o autor tende a assumi-los com toda a sua força e significado para o interior da narração. *O Ateneu* se dispõe de noções que vão desde a fé mais arraigada, os cargos e funções mais bem aquinhoadas até aos princípios científicos e pedagógicos mais bem abalizados.

[...] o autocrata excelso dos silabários; [...] militarismo brilhante, aparelhado para as campanhas da ciência e do bem; [...] como um Cendrillon malfeito da burguesia conservadora; [...] como o texto da bíblia do dever; [...] o seu auxílio ampara-nos como a Providência na Terra; [...] à causa santa da instrução; [...] Era preciso a introdução de métodos novos, supressão absoluta dos vexames de punição, modalidades aperfeiçoadas no sistema das recompensas, ajeitação dos trabalhos, de maneira que seja a escola um paraíso (POMPEIA, 1981).

O *autocrata*, o *militarismo*, a *burguesia*, o *conservadorismo*, a *Providência*, a *Instrução*, o *método*, a *recompensa* e a *escola* são postas em circulação na mensagem do texto. Denunciam e caricaturizam. Entretanto, é na inevitabilidade de utilização destes termos que reside toda a força histórica da obra. São signos caros e comuns aos projetos de Brasil de diversos setores da sociedade. Uns mais expressivos que outros. São significados constituídos historicamente e que possuem uma força específica na sociedade do século XIX, como já pudemos observar na historiografia da educação referente ao período. Torna-se inevitável que a literatura não se sirva desses significados historicamente construídos. Os desejos e expectativas veiculados na mensagem dão-se a conhecer por meio deles; desses signos compartilhados por narrativas tão diversas.

Essa semiologia é também ativa porque joga com os signos que exercem verdadeiro fascínio do imaginário. Esse prazer do imaginário é possível graças ao fato de a literatura hoje não estar mais guardada por nenhuma instituição. Não se sabe muito bem o que é esse escritor literário, se intelectual ou escritor. O mito do grande escritor cai por terra e a semiologia permitirá, então, a incursão a esse mundo do imaginário despreendido das instituições que antes o guardava (BARTHES, 1977).

Assim, a linguística, como a ciência do signo, parece também se desmoronar – já que a ciência não é absoluta - na medida em que buscando a tudo compreender acaba abarcando áreas tão diversas. Esse desmoronamento da linguística chamamos semiologia. A semiologia, então, seria o que se recolhe de corruptível na mensagem. Corruptível na

medida em que foge à regra, escapa aos liames do pré-fixado, deturpando-o. Parece que a semiologia partiu de uma crítica social em que fosse possível desvendar como as construções sociais criam “naturezas”.

A semiologia volta ao texto: um lugar profícuo ao despoder. A literatura parece ser emblemática para essa compreensão. Na literatura a palavra parece escapar do seu sentido universal. Como essa escritura é feita de signos prontos, a semiologia debruça-se sobre ela para perceber como ocorre esse deslocamento do sentido universal das palavras que utiliza. A palavra na literatura corre atrás do mito para poder se salvar das malhas do poder. A semiologia detecta a diferença entre a busca da palavra pelo mito e as práticas significantes (BARTHES, 1977).

É uma semiologia negativa a que propomos nessa reflexão. Porque fica impossível estabelecer caracteres estáveis, fixos, positivos e científicos. A semiologia não pode ser reduzida a uma metalinguagem em que o sujeito sai da linguagem para observá-la através de outra, fixa ou estável. Falar de um signo através de outro signo tem sido a prática mestra do fazer científico. Nesse caso, um signo é apenas a variante histórica do outro. Desse modo, refutável. A metalinguagem tem sido considerada como uma condição *sine qua non* para o fazer científico e revela um espetáculo falacioso e um abuso epistemológico (BARTHES, 1977).

A semiologia tem uma relação servil com a ciência. Ela propõe certos protocolos de operação científica, segundo os quais, cada ciência define seu corpus. A semiologia, então, não apreende o real, apenas o revela em certas circunstâncias, mas sem a pretensão de querer ser uma chave de desvendamento dessa realidade (BARTHES, 1977).

A opressão do ensino não se mostra no conteúdo que veicula, mas, nas formas discursivas que o caracteriza. A literatura seria então essas idas e vindas, uma fragmentação escrita, uma digressão, em que o escritor inevitavelmente preso ao poder da palavra, ora se distancia, ora se aproxima desse poder. Essas idas e vindas revelam desejos e fantasmas. Esse movimento da linguagem é mais importante que o conteúdo mesmo que ela emana (BARTHES, 1977).

As palavras e expressões utilizadas por Raul Pompeia ficam pressas no fascínio que exercem. Um fascínio que reside na força do seu significado histórico na obra. Na narrativa, a *burguesia*, o *militarismo*, a *instrução*, a *escola*, o *método*, a *Providência*, são postas com tanta força que a intenção de problematizá-los de forma veemente termina por criar sobre eles um fascínio quase irresistível. Ao indivíduo resta o melancólico exercício político de expandir esse fascínio do poder institucional ou denunciá-lo, movido mais pelo

despeito que pela revolução, como um sistema incapaz de absorver a si próprio ou ao seu grupo.

O aluno do Ateneu, por exemplo, nos indica que o poder da escola não se presume na supressão imediata do indivíduo e dos seus comportamentos. Tampouco parece criticar a natureza daquela força exercida sobre os estudantes. É na forma - e não natureza, porque o poder não parece possuir uma - de exercício da força escolar que reside toda a inquietude do texto que não consegue se desprender do poder para criticar o próprio poder.

3.8 A escola na condição de um *sensível* partilhado

Segundo Jacques Ranciere (2005), *partilha do sensível* é um conceito que diz sobre um *comum* partilhado e como uns e outros tomam parte nesse comum. Existe na base da política uma estética entendida como o recorte do tempo, espaço, funções, visibilidades e invisibilidades que definem o que é visto e sentido, e quem tem as competências necessárias para ver e sentir. Essa estética primeira lança a questão das práticas estéticas como formas de dar visibilidade, de definir o comum, de decidir quem toma parte ou não desse comum. A prática da arte implica em maneiras de fazer que tornam viáveis sua visualização, o lugar que ocupam e quem pode ver. Elas significam um conjunto de evidências sensíveis partilhadas e define quem participa dessa partilha. Assim, partilha aqui significa tanto um lugar de bens comuns, como um lugar de disputas que vão permitir ou impossibilitar a partilha desses bens.

Desse modo, o romance de ficção, como arte que é, não pretende se constituir como um lugar de verdade acerca das intencionalidades e inferências do autor sobre determinada realidade. Ao contrário, configura-se como dissenso produzido em meio à circulação de informações e discussões possibilitadas pelo regime estético a respeito do que seria comum ou partilhado. O discurso da ficção, por exemplo, apresenta uma indeterminação que lhe é peculiar e que, por não possuir uma comunidade de sentido dada *a priori*, caracteriza a sua ação política, pois, por não possuírem esteticamente uma regra específica e obrigatória acabam expressando o seu deslocamento numa sociedade de regras e lugares comuns partilhados e institucionalizados. O romance veio trazer, de uma forma não canônica, novas maneiras de discutir os lugares comuns a partir do dissenso provocado pelas palavras que estão em movimento no texto, mais do que pelo enredo coeso que comunica. Palavras que não constituem necessariamente uma territorialização dos sentidos.

O Ateneu busca historicamente discutir a escola como um lugar comum a ser partilhado e disputado. O regime estético da narrativa dá visibilidade a uma forma escolar que se realiza justamente nas suas fraturas e elas são percebidas através dos sujeitos objetos de sua ação. Esses sujeitos, os alunos, expressam desejos e emoções que, antes de serem simples sintomas da ação do poder escolar, podem explicitar os deslocamentos que ocorrem entre a expectativa política institucional e o seu exercício nos lugares comuns a serem partilhados. Explicitadas as fraturas do poder, a definição de um lugar comum, com habilitados e não habilitados a tomar posse nele, fica relativamente elástica.

A Normalista, ao contrário, mostra as fraturas da sociedade a partir da integridade de uma instituição e na necessidade de sê-lo segundo alguns princípios de progresso e racionalidade assentados na Escola Normal. As discontinuidades da vida da personagem aluna Maria do Carmo adquirem visibilidade e ganham sentido apenas em função de sua posição na história, qual seja, aluna da Escola Normal.

Desse modo, o romance de ficção, como arte que é, não pretende se constituir como um lugar de verdade acerca das intencionalidades e inferências do autor sobre determinada realidade, neste caso, a educação. Ao contrário, configura-se como dissenso produzido em meio à circulação de informações e discussões possibilitadas pelo regime estético a respeito do que seria comum ou partilhado. O discurso da ficção, por exemplo, apresenta uma indeterminação que lhe é peculiar e que, por não possuir uma comunidade de sentido dada *a priori*, caracteriza a sua ação política, pois, por não possuírem esteticamente uma regra específica e obrigatória acabam expressando o seu deslocamento numa sociedade de regras e lugares comuns partilhados e institucionalizados. O romance viria a trazer de uma forma não canônica novas maneiras de discutir os lugares comuns a partir do dissenso provocado pelas palavras que fazem circular mais do que pelo enredo coeso que comunica. Palavras que não constituem uma territorialização dos sentidos. Possuem, entretanto, capacidade de orientar ações e formar afetos, constituindo historicamente um clima (*Stimmung*).

3.9 O *Stimmung* literário

O conceito de clima histórico (*Stimmung*) segundo a leitura de Marcelo Rangel (2014) pode ser definido como uma ambiência sentimental constituída historicamente capaz de orientar ações e comportamentos. É próprio ao tempo histórico em que as experiências são profundamente fugidias e intensas devido ao grande número de eventos

inéditos para criar este *Stimmung*, pois, na medida em que conjunturas sempre novas ocorrem numa velocidade acelerada, o espaço de experiência e o horizonte de expectativa se distanciam também de uma maneira muito intensa. O passado perde sua capacidade de orientação e, as instituições, a de prognóstico (RANGEL, 2014).

A Revolução Francesa (1789) e as Rebeliões Regenciais no Brasil, por exemplo, provocaram essa aceleração tipificada pelo conceito de *Sattelzeit*⁹ oferecendo situações e provocando resoluções inteiramente inéditas. Discursos carregados de cautela, melancolia, medo, desesperança causada pela anomia que se instaurara (RANGEL, 2014).

A narração autobiográfica de *O Ateneu* é capaz de oferecer uma leitura que expressa desejos e crenças relativas a uma sociedade. O tempo dessa sociedade, na narrativa, é um certo passado. Apesar das variadas imagens do período imperial em torno do qual a obra gira, não parece ser uma preocupação latente do narrador localizar historicamente essa temporalidade, porque sua preocupação é inserir a urgência do seu próprio tempo e suas demandas nesse espaço de experiência.

“[...] Aristarco todo era um anúncio. Os gestos, calmos, soberanos, eram de um rei - o autocrata excelso dos silabários; a pausa hierática do andar deixava sentir o esforço, a cada passo, que ele fazia para levar adiante, empurrão, o progresso do ensino público” (POMPEIA, 1981). O recurso caricatural na construção dos personagens parecem ser uma importante ferramenta nessa tentativa de aceleração de uma expectativa em relação à instrução de um Brasil que se deseja. *Esforço*, *empurrão* e *progresso* foram escolhidos para descrever logo no início do texto um personagem que o próprio narrador não medirá esforços para revelar suas incoerências. Mas, estas palavras, colocadas caricaturalmente em relação ao personagem Aristarco, integram o vocabulário dos anos finais do século XIX no Brasil e dão o tom do discurso intelectual do período e do projeto de Brasil que se desejava.

Esta questão vocabular é importante porque ao mesmo tempo que expressa um desejo latente, explícita, também, uma frustração já que a obra em questão indica um passado que se busca superar em direção ao progresso, mas, que o próprio presente parece ser seu herdeiro. De outra maneira, como seria possível justificar a preocupação em fazer da instrução pública tema de ficção num tempo em que a escola aparece como tábua de salvação para o pretendido progresso? Paralelamente o que se percebe é que diante da descrição do funcionamento do grande Ateneu e do comportamento de seus integrantes,

⁹ Segundo Rangel (2014) Koselleck conceitua *Sattelzeit* como o fenômeno de mudança contínua e intensa de acontecimentos e conjunturas inéditas em que a “desorganização” do mundo passa por uma radicalização.

esse vocabulário parece estar desprovido de uma instituição que o chancele ou dissemine. Porque, ao mesmo tempo que o autor parece se servir desse rol de palavras por fazerem parte do seu universo de crença política, elas estão desencarnadas de instituições, já que o próprio Estado Imperial perde sua credibilidade diante do arranjo das palavras que o caricaturiza.

A escola, por sua vez, não consegue colocá-las em funcionamento com toda a potência política que encerra. Há uma intensa desinstitucionalização desse vocabulário na obra. Algo que provoca uma sensação historicamente percebida de perda de sentidos definidores daqueles conceitos e capacidade de previsibilidade em relação à instrução. E essa perda é explicitada por um aluno personagem, o único que consegue, diante das situações apresentadas na trama, olhar a partir de um lugar que o permite indagar, questionar e observar mais intensamente as relações de poder que se travam no interior da instituição escolar. Parece mais adequado pensar que o poder é quase sempre repensado fora de si mesmo. Do contrário o poder seria suicida. É plausível também imaginar que o aluno, nesse sentido, se coloque como o instrumento de grande importância no questionamento de axiomas orientadores ou o responsável, em grande medida, pela sua perda. Claro que a narrativa do romance transforma todo esse questionamento em palavras organizadas segundo certo regime de historicidade. O aluno real, se é que ele existe, o faz a partir do regime de historicidade dado pelos seus hábitos de menino ou menina, expressos em seus corpos, suas resistências, como bem já foi explanado ao longo da história da educação e apontados no capítulo um.

O instrumento discursivo utilizado em *A Normalista* a fim de acentuar essa clara aceleração é o paradoxismo, já que o desejo por uma educação livre que impeça a perversão moral e social vem acompanhado por práticas que não impedem tais perversões. A aluna Maria do Carmo sofre claros abusos por parte do padrinho que foi, no início da narrativa, arauto da educação livre. Essa liberdade e autonomia impossíveis talvez sejam o principal mote histórico em que se constituiu a obra. A Escola Normal é uma clara evidência republicana e de repaginação da instrução pública. A própria obra *A Normalista* se inseriu em um nuançado tempo de mudanças políticas e republicanas. A despeito das expectativas em torno da instrução pública, o ensino trazia formas políticas que impossibilitavam a realização da educação como progresso moral, objetivo claro à época. O paradoxo da ficção de Adolfo Caminha não denuncia, mas, caminha ao lado da paradoxal realidade da instrução brasileira. Uma contradição que evidencia uma acentuada perda de sentidos políticos e morais capazes de balizar as ações individuais.

Essa perda de sentidos e prognósticos orientadores provoca uma ambiência de incerteza e insegurança tão intensas que forçam a pesquisa histórica a se questionar sobre como é possível apreender historiograficamente determinadas conjunturas sem que nossas indagações tragam como respostas apenas as descrições superficiais dos eventos de curta duração, ou mesmo, qual o papel do historiador na investigação da estrutura de longa duração diante do desmoronamento provocado pela aceleração do tempo histórico.

Ainda que estas não sejam as perguntas estruturantes dessa pesquisa, ela nos é importante porque permite que privilegiemos determinadas fontes históricas capazes de dar conta de uma sensibilidade afetiva e política constituída historicamente. Neste caso, a literatura de ficção pode trazer algo dessas sensibilidades uma vez que tematiza incessantemente a imagem da “perda” e do “deslocamento” em suas narrativas.

A partir do conceito de *Sattelzeit* é possível justificar porque os autores da ficção e a própria ficção podem ser objetos de estudo da história da educação. São meios privilegiados de expressão do clima histórico ao fazer circular palavras que possibilitam a discussão de afetos diretamente relacionados a elas. Da mesma forma que Rangel justifica o tema da morte, caro aos primeiros românticos do Brasil a partir da ideia de sofrimento causada pela anomia, pela ausência de sentidos, pelo **Sattelzeit**, pode ser possível justificar o tema educação e aluno numa virada do século XIX para o XX em que é possível perceber a tentativa de superação de um tipo de Estado por outro, num esforço incessante em produzir novos sentidos, no momento mesmo em que a maior parte dos sentidos vigentes entra em decadência. Não se trata de apontar a subjetividade afetiva provocada pela obra, mas, de perscrutar os afetos historicamente construídos e conflitantes em torno de palavras, conceitos e imagens postas em circulação nas obras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caricatura, o desejo evidenciado em *O Ateneu* e as relações paradoxais percebidos em *A Normalista* servem não apenas ao relato fictício, mas estão a serviço de uma sensibilidade política que indica a dificuldade de o Estado aglutinar em torno das suas instituições uma identidade compartilhada e se impor, a partir desse consenso fabricado, sobre um território. A crítica ao poder e, concomitantemente, a dificuldade em se afastar de um discurso de poder indica a um Estado pulverizado quanto às bases conceituais que lhe dão sentido, ainda que os conceitos de modernização, progresso, república sejam utilizados tanto pela estética política quanto pela estética literária e isso é percebido nas caricaturas e nos paradoxismos das obras.

Essa é uma situação em que fica assinalada algumas formas possíveis de realização desse Estado-nação, qual seja, a necessidade de deslocamento de suas perspectivas políticas institucionais, ou a leitura de um repertório significativo extraído de outras literaturas ocidentais a partir de situações muito próprias e particulares que comportam um território do tamanho do Brasil. Dito de outro modo, o corpo político do Estado brasileiro encontra um meio de se realizar institucionalmente cedendo espaço às manifestações de poder das suas respectivas regiões – que por si só constituem-se como vetorialmente opostas – buscando compreender a natureza dos seus conflitos, arbitrando as contendas e oferecendo o instrumento da instrução como meio capaz de realizar esse objetivo. O Estado oferece uma ideia de educação, porque as práticas claramente variavam ao longo das províncias durante o final do período imperial e as primeiras décadas da república. Um Estado Imperial que assistia sua base de sustentação teórica e política desmoronando e os agentes políticos engajados na construção e na aglutinação de um povo em torno de instituições modernas não precisava impor um sistema de ensino único e homogêneo mas, apresentar a educação para o setores dominantes da política local a fim de que estes pudessem se servir da instrução como meio de arregimentação da sua clientela política ao mesmo tempo que ganhava o apreço desses setores políticos regionais. O indivíduo brasileiro nasce da sua completa dependência dos laços regionais que, por conseguinte, o conecta aos interesses nacionais. Das intensas disputas regionais que entravaram a constituição de uma nação ao longo de todo o século XIX, o Estado brasileiro transfere essa disputa para a escola onde a forma de aluno passa a ser disputada pelas forças regionais em questão.

O romance mostra essa tensão deslocada do centro para a região quando esteticamente transforma as contradições e as fissuras em torno de projetos de poder e do indivíduo escolar num todo coerente. *O Ateneu* e *A Normalista* buscam uma escola coerente, um aluno completo a partir de uma forma que explicita as divergências dos indivíduos. A narrativa romântica consegue incorporar as disputas pelo poder, as divergências no que diz respeito aos comportamentos individuais e explicitar as dificuldades para a gestão de toda essa heterogeneidade cultural. Assim o romance indicou, para os anos finais do século XIX, as noções que a historiografia incorporaria no pós-guerra do século XX, ou seja, a noção de diferença e relação, mais do que identidade. A noção de identidade, no caso do Estado brasileiro, pareceu ser uma forma esteticamente política para dizer das dificuldades em aglutinar comportamentos e valores comuns numa época de profundo desmoronamento da capacidade das instituições de aferir valor às condutas humanas. A literatura incorporou as contradições, relações e alteridades e encarnou-as na forma esteticamente literária de aluno. A literatura busca gerir as diferenças em torno dos indivíduos, sempre fragmentados e fissurados na sua forma de compreensão do mundo, enquanto o Estado procura gerir as fraturas de regiões contraditórias na sua compreensão de nação. Para o Brasil do século XIX e início do século XX essa relação entre Estado e literatura é muito pertinente já que o fazer literário contribuiu para organizar as bases conceituais e teóricas de sustentação do Estado brasileiro a partir de uma história da literatura que buscou administrar uma concepção de tempo histórico, do qual uma nação não poderia prescindir já que precisava inventar ou perspectivar um passado e um presente.

Tanto a política quanto a literatura indicaram a escola como um *sensível* a ser partilhado e disputado a partir das forças constitutivas do corpo político em questão como das resistências próprias daqueles que seriam objetos de instrução dessa escola. As disputas, contradições e resistências fazem parte de um conjunto de sensações historicamente constituídas e que obedecem a certo regime de historicidade muito próprias de um período em que o Estado vai perdendo, gradativamente sua força de orientação e sentido. A escola surge como um instrumento, mais do que uma teoria articulada e com objetivos muito precisos, para fazer funcionar uma rede de relações que possibilitem sustentar esse Estado-nação em meio a essa crise dos postulados orientadores. Da escola colocada como um meio de costurar relações, surge um indivíduo escolar distinto das expectativas das elites econômicas e políticas, mas também diferentes dos grupos populares. Surge um indivíduo que assimila a forma escolar que lhe é proposta, mas o faz somente porque essa forma escolar o considera e o vê em alguma medida. O poder escolar

que convence e seduz, como observado na narrativa de romance é aquele que reconhece no seu objeto de poder uma certa periculosidade que só o consentimento pode atenuar. Nesse sentido, o indivíduo que nasce dessa operação surge como sujeito transformador na medida em que acomoda novas formas de se inserir no mundo. Acredita estar empoderado não apenas por tomar parte das redes de sociabilidades, mas, de poder disputá-la.

A instrução e a formação da educação se deram num processo de assimilação e acomodação em que classes populares, elite e intelectuais ora cediam ora se impunham numa situação de intensa disputa pela formação do indivíduo. A escrita da história do aluno, expressa no romance de ficção traz as marcas desse processo que resultará na constituição de um indivíduo novo, distinto das expectativas tanto da elite e intelectuais como das classes populares. Desse modo, o espaço de experiência no qual é gestado esse horizonte de expectativa política em torno do indivíduo escolar é dinamitado quando o espaço de experiência e o horizonte de expectativas dos sujeitos envolvidos na instituição escolar (alunos, políticos e grupos de interesses econômicos e intelectuais) são selecionados, recortados e posteriormente amalgamados num processo nem sempre evidente do ponto de vista do discurso que organiza a experiência imediata.

Desse modo, a construção dos personagens, das cenas que tratam do cotidiano escolar, da materialidade da escola e das relações travadas dentro dela são elementos que representam partes da realidade, fragmentos do real, capaz de dar inteligibilidade à obra. É o esforço do romance de ficção em incorporar certos extratos do real – condições objetivas de existência da escola e do aluno – e transformá-lo em arte. Assim, como o real não pode ser apreendido na sua totalidade, a não ser por uma entidade separada do mundo e dotada de coesão, a totalidade do enredo do romance, a história em si, coesa, pode apenas ser ficção, mas as partes fragmentárias do real continuam ali, transformadas em arte. A completude do enredo, com início, meio e fim contam, ao fim de tudo, sobre a incompletude do real. A totalidade da ficção é a forma de dizer sobre as lacunas da realidade.

Esta estética que incorpora dados do real, e que diz sobre a incompletude das experiências escolares e dos sujeitos não o faz descolada das plataformas materiais em que o mundo, as coisas e os indivíduos se revelam. A imprensa e os grupos intelectuais constituem a arena onde se trava a batalha das palavras que designa o real. A ficção como estética incorpora os limites dessa arena em sua história. A forma da ficção, livre do compromisso assumido com o empirismo da realidade, acaba por colaborar com ela

reclamando um espaço de experiência que só ganha sentido (obsoleto e ideal) amarrado por um horizonte de expectativas.

Nas obras analisadas percebemos claramente a inserção intelectual em que as obras participam, integrando as discussões políticas efervescentes de então. São enredos que privilegiam a escola e seus indivíduos e colocam em perspectiva as instituições e as individualidades gestadas no seu interior, ou seja, a escola e os sujeitos escolares. Além disso, essas imagens postas em movimento na ficção colaboram para a disputa de palavras que objetivam apreender estes sujeitos e instituições e nos dão um material volumoso para pensarmos nas disputas em torno do sujeito aluno, na própria palavra que o designa e nos significados em jogo. Uma disputa encarnada na arena do impresso e das balizas que possibilitaram o surgimento de certa imprensa em meio a um contexto de contestação política às instituições oficiais. São instrumentos que funcionam como acelerador de um futuro, porém um futuro controlado. Um futuro em que o *aluno* aparece como símbolo do Estado republicano, da ampliação da participação política, da extensão ao direito de educação e de inserção no mundo do trabalho com certas garantias. Um futuro em que o *aluno* apareça como símbolo de uma mudança estrutural na forma de pensar a sociedade e que esconda, ao mesmo tempo, as continuidades que carrega com a ordem que se deseja superar. Uma aceleração controlada. Esconder essa disputa em torno da apropriação dos sujeitos escolares implica em conferir uma totalidade ficcional à realidade escolar que se constitui, *a priori*, como uma realidade fragmentária. Sobre isso, o romance de ficção e sua análise tem muito a nos dizer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, Angela. **Ideias em Movimento: A geração 1870 na Crise do Brasil-Império**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ALVAREZ-URIA, Fernando & VARELA, Julia. **A Maquinaria Escolar. Teoria e Educação**, 1992.
- ALVES, Gilberto Luiz. Em busca da Historicidade das práticas escolares. In.: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org). In: **Instituições Escolares no Brasil, conceito e reconstrução histórica**. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- ARAÚJO, Valdei Lopes de. As transformações nos conceitos de Literatura e História no Brasil: Rupturas e discontinuidades (1830-1840). **Saeculum – Revista de História** [20]: João Pessoa, jan/ jun. 2009.
- AUGUSTI, Valéria. Escrever e ler romances na escola. **Floema** – Ano VII, n. 9, p. 361-381, jan./ jun. 2011.
- AZEVEDO, Silvia Maria. **A Trajetória de Machado de Assis: do Jornal das Famílias aos contos e histórias em livro**. São Paulo, 1990.
- BARTHES, Roland. AULA INAUGURAL DA CADEIRA DE SEMIOLOGIA LITERÁRIA DO COLÉGIO DE FRANÇA pronunciada dia 7 de janeiro de 1977.
- BEZERRA, Carlos Eduardo de Oliveira. **Adolfo Caminha, um polígrafo na literatura brasileira do século XIX** (1885-1897). Editora UNESP: São Paulo, 2009.
- CABRAL, Antônio. MELO E SILVA, Cláudia Luciene de. SILVA, Lamara Fabia Lucena. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. **Revista Principia: Universidade Federal do Rio Grande do Norte**, nº 32, 2016.
- CAMINHA, Adolfo. **A Normalista**. Ática: Rio de Janeiro, 1982.
- CASTANHO, Sérgio. Institucionalização das Instituições Escolares: Final do Império e Primeira República no Brasil. In.: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org). In: **Instituições Escolares no Brasil, conceito e reconstrução histórica**. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- CHARTIER, Roger. **A história Cultural, entre Práticas e Representações**. Difel: Augés, 2002.
- CHERVEL, André. **História das Disciplinas Escolares: Reflexões sobre Um Campo de Pesquisa**. Teoria & Educação, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHIARAMONTE, Aline Rodrigues. Doxa intelectual: conceito e emprego em um caso brasileiro. **Primeiros Estudos**, São Paulo, n. 3, p. 84-103, 2012.

CORDEIRO, Marcos Rogério. Considerações sobre a teoria e o método histórico – literário. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 14, 2009.

_____. História e Literatura: Questões para um método crítico. **Revista de Ciências Humanas**, vol. 07, nº 2, p. 189-211, jul./ dez. 2007.

CORREA, Rubens Arantes. O Ateneu e o ocaso da monarquia brasileira: literatura e militância política em Raul Pompeia. **Albuquerque: revista de História**, Campo Grande, MS, v. 4 n. 8 p. 33-48, jul./dez. 2012.

_____. A trajetória de Raul Pompeia (1863-1895). Um estudo bibliográfico. Claretiano. **Revista do Centro Universitário**, Batatais. N. 2, JAN./ DEZ. 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Bernardo Guimarães: pensador social. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 16. Jan/abr 2008.

_____. Cultura e Prática Escolares: Escrita, Aluno e Corporeidade. **Caderno de Pesquisa**, n. 103, p. 136-149, mar. 1998.

_____. Instrução Elementar no século XIX. In.: FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, 2011.

FREITAS, Marcos Cezar. Fazer história da educação com Gilberto Freyre: achegas para pensar o aluno com os repertórios da Antropologia. In.: **Pensadores Sociais e História da Educação**. FARIA FILHO, Luciano Mendes (org). Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017.

GOMES, Allan Camilo; Carijó e Almeida (Rever: dois autores na dissertação?) : “**As Memórias de um Sargento de Milícias**” à luz do ideal civilizatório da Pacotilha. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 2017.

GONDRA, José Gonçalves; ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **A Escola e a Produção de Sujeitos Higienizados**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, p. 493-512, jul/dez. 2002.

p. 494.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escolarização da “meninice” nas Minas Oitocentistas: a individualização do aluno. In.: VEIGA, Cynthia Greive & FONSECA, Thaís Nivea de Lima e. (org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Autêntica: Belo Horizonte, 2003, p 189-225.

GRAHAM, Richard. Construindo uma nação no Brasil do século XIX: visões novas e antigas sobre classe, cultura e Estado. **Diálogos**, DHI/UEM, v. 5, n. 1. p. 11-47, 2001.

GRECCO, Gabriela de Lima. História e Literatura: entre narrativas literárias e históricas, uma análise através do conceito de Representação. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Vol. 6, n. 11, julho de 2014, p. 39-53.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à Semântica dos Tempos Históricos**. Contraponto: Rio de Janeiro, 2012.

MUSSEN, Paul. Psicologia: Reflexão e Crítica. **Psicol. Reflex. Crit.** vol.13 n.3 Porto Alegre 2000.

NEVES, Flávia Cristina Capello & CORREA, Almir Aquino. O Ateneu, de Raul Pompeia: Uma análise sob a ótica literária e suas diversas manifestações artísticas. **Anais eletrônicos do IX colóquio de Estudos Literários. Diálogos e Perspectivas**. Londrina, 2015. p. 186-196.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O Mundo como Texto: Leitura da História e da Literatura. **História da Educação**, ASPHE/FaE/ UFPel, Pelotas, n. 14, p. 31-45, set. 2003.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2ª Ed. Vozes : Petrópolis, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2005.

RANGEL, Marcelo de Mello. Romantismo, Sattelzeit, Melancolia e “clima histórico” (Stimmung). **Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia**. V. 5, N.2, Julho-Dezembro de 2014.

ROSENFELD, Anatol. GUINSBURG, Jacob. Romantismo e Classicismo. In GUINSBURG, J. **O Romantismo**. S.P.: Perspectiva, 1985.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós modernidade. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006.

SANTOS, Fábio Murici dos & RANGEL, Marcelo de Melo. Algumas palavras sobre giro ético-político e história intelectual. **Revista Ágora: Vitória**, n. 21, 2015, p. 7-14.

SILVA, Elaine da Conceição. Machado de Assis e Carolina da Silva de Jesus: da Trajetória à Escrita da Violência Social Brasileira. **Perspectivas, São Paulo**, v. 48, p. 188-212, jul/dez 2016.

SOUZA, Rosa Fatima. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cad. CEDES**, vol.20, n.51, Campinas, Nov. 2000.

SOUZA, Luna Batista. **Grande é o poder do tempo: colação entre testemunhos de O Seminarista**, de Bernardo Guimarães. Dissertação de mestrado. USP: São Paulo, 2012.

VARELA, Julia., ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.