

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

CLEIRY DE OLIVEIRA CARVALHO

O LUGAR E A FUNÇÃO DA ESCOLA NA ESTRUTURA
SOCIAL BRASILEIRA REPRESENTADA NAS OBRAS:
*O DESERTOR, O SEMINARISTA, SÃO BERNARDO E
ALEGRES MEMÓRIAS DE UM CADÁVER*

BRASÍLIA

2019

CLEIRY DE OLIVEIRA CARVALHO

O LUGAR E A FUNÇÃO DA ESCOLA NA ESTRUTURA
SOCIAL BRASILEIRA REPRESENTADA NAS OBRAS:
*O DESERTOR, O SEMINARISTA, SÃO BERNARDO E
ALEGRES MEMÓRIAS DE UM CADÁVER*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília, como requisito parcial para doutoramento. Área de concentração Literatura e Práticas Sociais. LP: Poéticas e políticas do texto.

Orientadora: Professora Dra. Anna Heron More.

BRASÍLIA

2019

FOLHA DE APROVAÇÃO

CLEIRY DE OLIVEIRA CARVALHO

O LUGAR E A FUNÇÃO DA ESCOLA NA ESTRUTURA SOCIAL BRASILEIRA
REPRESENTADA NAS OBRAS: *O DESERTOR*, *O SEMINARISTA*, *SÃO BERNARDO* E
ALEGRES MEMÓRIAS DE UM CADÁVER

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Literatura e Práticas Sociais – Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília, como requisito parcial para doutoramento, pela seguinte banca examinadora:

Profª. Dra. Anna Heron More
Tel/Poslit, UnB — Orientadora

Prof. Dr. Antônio Manoel dos Santos Silva
UNESP/Ibilce

Profª. Dra. Paula Gomes de Oliveira
FE/UnB

Profª. Dra. Patrícia Trindade Nakagome
Tel/Poslit, UnB

Prof. Dr. Anderson Nunes da Mata
Tel/Poslit, UnB

Brasília, 22 de março de 2019

Aos leitores que os meus avós nunca puderam ser.

Agradecimentos

À professora Anna Heron More (UnB), por aceitar orientar esta tese e pelos embates teóricos que me possibilitaram ampliar as análises que faço.

Ao professor Antonio Manoel dos Santos Silva (Unesp/Ibilce), pela continuada interlocução desde muitos anos, pelo incentivo e pela generosidade com que reuniu para mim artigos acadêmicos e de jornais e, ainda, livros pertinentes a esta tese.

Aos professores Arnaldo Franco Júnior (Unesp/Ibilce) e Vera Helena Gomes Wielewicki (UEM), pelas orientações na graduação e no mestrado. E, aqui, representam todos os docentes de quem fui aluna.

Aos professores da banca do Exame de Qualificação, Erlando Rêses (FE/UnB) e Patrícia Trindade Nakagome (PósLit/UnB), pelas observações, sugestões e correções.

Ao professor Cássio Tavares (UFG) por disponibilizar sua biblioteca, pelas conversas que, de uma forma ou de outra, sempre me ajudaram a construir análises importantes. Agradeço a sua disponibilidade irrestrita, crítica e criativa.

À professora Rubia-Mar Nunes Pinto (UFG) por emprestar livros e indicar leituras.

Ao professor Gustavo Arnt (IFB) por indicar obras para análise de *São Bernardo* e por sempre ler e dialogar comigo sobre os meus escritos.

À Gláucia Diniz e ao Marcelo Tavares, pela receptividade e carinho com que sempre me receberam em sua casa, em Brasília, durante o período do doutoramento.

Ao querido amigo Antonio Manoel, exemplo de integridade intelectual e mentor no diálogo de um projeto para uma tese de que espero ter dado conta.

Aos amigos que estão longe, aos que estão perto, aos novos e “velhos”. Ao Alexandre e à Lucinéia que apareciam para saber se eu ainda vivia ou se apenas ruminava uma tese. Ao Gustavo e Thayllany pela presença e incentivo na vida e na literatura! Agradeço, muitíssimo, à Cristiane Lemos por ter me escolhido para adotar Capitu.

Aos salvadores em São Paulo: Ana Maria Tavares e David Auter Tavares, sou grata pelo apoio logístico e pela presença ao longo do tempo.

Ao sempre prestativo Joalysson Costa (PósLit).

À minha família, em especial aos meus pais, irmãs e sobrinhos.

Ao Cássio, pela paciência, por me ouvir, por dialogar comigo sobre tudo e, por me tirar para dançar nessa roda que é a vida.

À Capes, pelo apoio financeiro.

Na rua, monologava Soares: um caso novo, um detalhe original, onde hei de buscá-los? Fui bom estudante e, talvez, por isso, nunca supus que, na ciência, houvesse novidade. Tudo já estava feito e, quando não estava, quando se queria cousa nova, compravam-se as revistas estrangeiras e lá estava a cousa digeridinha. E — que diabo! — para que havia eu de aumentar a dificuldade dos estudantes? Não bastavam os europeus, os tais alemães? Já que era preciso descobrir ou inventar para casar, vá lá! Mas, não era já suficiente ser “doutor” para casar? Ainda mais esta! Até o que se havia de pedir para casar bem! Ora bolas! Estou quase desistindo... Não! É preciso ter-se uma posição decente na sociedade, um bom casamento, senão rico, pelo menos semi-rico... Se não descubro, forgico qualquer cousa e a ciência que se amole... A ciência é um enfeite; é assim como esse anel de safira.

Lima Barreto¹

¹ LIMA BARRETO. *Agaricus auditae*. In: Contos & Novelas – Histórias e sonhos. 1990, p. 78

Resumo: Nesta tese, pelo estudo de quatro obras literárias brasileiras — *O Desertor*, de Silva Alvarenga, *O Seminarista*, de Bernardo Guimarães, *São Bernardo*, de Graciliano Ramos e *Alegres Memórias de um Cadáver*, de Roberto Gomes — eu procuro analisar a representação literária da escola, enfatizando primariamente (1) o seu significado social ao longo da história, (2) seu papel na obra como elemento de estrutura e (3) as mediações necessárias para conectar sua representação literária com as estruturas que a subsumem na vida social real extraliterária. Obras literárias suplementares foram consideradas, a fim de complementar o panorama da representação da escola no Brasil. Como resultado, foi identificada a natureza crítica dessa representação em todas as obras tomadas em conta, assim como a recorrência de certas questões, e sua relevância para o debate sobre Educação, mesmo nos tempos atuais. Algumas dessas questões foram a violência e o caráter opressivo do ambiente escolar, a intervenção de interesses espúrios em matérias educacionais, a competição entre diferentes concepções pedagógicas e a subordinação da Educação à Economia.

Palavras-chave: Literatura brasileira. Instituição escolar. Educação. Política. História.

Abstract: In this dissertation, through the study of four Brazilian literary works — *O Desertor*, by Silva Alvarenga, *O Seminarista*, by Bernardo Guimarães, *São Bernardo*, by Graciliano Ramos and *Alegres Memórias de um Cadáver*, by Roberto Gomes — I seek to analyze the literary representation of the school, emphasizing primarily (1) the social meaning/significance of the school throughout history, (2) its role as a structural element within the literary work and (3) the necessary mediations to connect its literary representation to the structures that subsume it in actual extra-literary social life. Supplementary literary works were also considered, in order to complement the outlook of the literary representation of the school in Brazil. As a result, the critical nature of such representation in all the works taken into account was identified, as well as the recurrence of certain issues, and their relevance to the debate on Education, even in the present times. Some of these issues were the violence and oppressive character of the school's environment, the intervention of spurious agendas in educational matters, the competition of different pedagogical conceptions and the subordination of Education to Economy.

Keywords: Brazilian Literature. School Institution. Education. Politics, History.

Sumário

INTRODUÇÃO	11
1. Abordagem teórica.....	18
2. A representação literária da escola	26
2.1 Uma trajetória da representação literária da escola no Brasil	26
3. Colônia – Período Pombalino (1759-1822) — <i>O desertor</i> (1774), de Manuel Inácio da Silva Alvarenga.....	70
4. Império (1822-1889) — <i>O seminarista</i> (1872), de Bernardo Joaquim da Silva Guimarães	115
5. Era Vargas (1930-1945) — <i>São Bernardo</i> (1934), de Graciliano Ramos de Oliveira.....	151
6. Período Militar (1964-1984) — <i>Alegres memórias de um cadáver</i> (1979), de Roberto Gomes.....	200
7. Intersecções: a violência, os desajustes, a instrumentalização da escola e o fracasso institucional e/ou pessoal (à guisa de conclusão)	242
OBRAS LITERÁRIAS.....	260
REFERÊNCIAS	261

1. INTRODUÇÃO

“É preciso observar antes de interpretar”.

Maria Isaura Pereira de Queiroz²

O esforço crítico interpretativo que tento elaborar nesta tese não é apenas um esforço que visa resultado objetivo meramente acadêmico; busco, nas obras e no tempo em que elas estão inseridas, demonstrar que dentro da academia o caos educacional sempre foi motivo de preocupação. Seja na elaboração literária ou na elaboração acadêmica. Aqui a escola é o objeto e a literatura é o sujeito. Em consequência a literatura expressa uma imagem da escola e esta, no final, transforma-se em sujeito do meu objeto de estudo. A incompletude na representação da realidade da escola brasileira na literatura pode ser a possibilidade de pensar o sentido da educação³. Através da representação, a literatura refere o que de outro modo permanece inapreensível. A verdade é que esse assunto — escola e educação — ainda se manifesta em inúmeras obras literárias atuais e em algumas pesquisas acadêmicas. Mas, a necessidade de um recorte do objeto, requer que eu faça escolhas.

Para a constituição do corpus, dada a intenção de relacionar a diacronia com a sincronia, era preciso selecionar obras de diferentes contextos históricos, e que fossem representativas (objeto e sintonia com o momento), no sentido de tratar de questões relevantes de seu tempo a propósito da educação, do ensino e, em particular, da escola. Considerando a diversidade das

² (QUEIROZ, 1976, p. 18).

³ Marcos da História da Educação no Brasil

Colônia

Introdução ao "Ratio Studiorum" - Leonel Franca, S.J.

O Método Pedagógico dos Jesuítas - O "Ratio Studiorum" Leonel Franca, S.J.

Império

Constituição Política do Império do Brasil - 1824

Lei 15-10-1827 - Lei do Ensino de Primeiras Letras

Decreto n. 1331 - Reforma Couto Ferraz - 1854

Decreto n. 7247 - Reforma do ensino primário e secundário - 1879

República

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - 1932

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934

Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937

Lei Orgânica Ensino Industrial - 1942

Lei Orgânica Ensino Comercial - 1943

Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946

Constituição do Brasil de 1967

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

fases⁴ do processo de formação do Brasil, e a limitação de escopo que uma pesquisa de doutoramento impõe, estava claro que essa não seria uma tarefa fácil. De fato, se nos primeiros séculos da ocupação portuguesa (1500–1759) a estrutura e dinâmica do processo colonial sustentou o monopólio efetivo da educação pelos jesuítas, no período seguinte (1759–1822) os jesuítas foram expulsos do Brasil, resultando numa relativamente profunda desorganização dos processos educativos. Com a chegada de D. João VI, mas sobretudo durante o Império (1822–1889) é que começa a se organizar efetivamente um sistema público de educação, embora extremamente seletivo, até pelo número de estabelecimentos escolares. Na Primeira República (1889–1930), a situação de novo muda bastante, dado o significado que a escola adquiriu na política do Coronelismo. O nacionalismo, a centralização, o afã modernizador, a repressão ideológica na Era Vargas (1930–1945) trazem novas circunstâncias e nova dinâmica para a relação entre Estado e educação — inclusive com a perseguição (do que não escapou o próprio Graciliano Ramos) e morte de educadores (Anísio Teixeira, por exemplo). O Nacional-desenvolvimentismo (1946–1964) trouxe uma preocupação com a função da educação para o desenvolvimento do país — preocupação que se transformou em esquema no Período Militar (1964–1984), que adotou uma política radical de educação para o trabalho, a que acresceu uma inclinação privatista que levou à prevalência da escola privada e a certo estacionamento do sistema escolar público. Notícias recentes da Comissão da Verdade apontam para uma outra versão sobre a morte do educador Anísio Spínola Teixeira⁵ durante o período militar, tudo indica que “o principal mentor da luta pela escola pública universal e gratuita no Brasil” foi assassinado. Na Transição Democrática (1984–...) as políticas públicas em educação oscilaram,

⁴ Adoto a distribuição de “períodos” utilizada pelos estudiosos d’O Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), sediado na Faculdade de Educação da UNICAMP. Ementa do grupo: “Criado em 1986 e institucionalizado em 1991, o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil” (HISTEDBR) define-se pelo amplo campo de investigação no qual a temática da educação, entendida como intrinsecamente articulada com a sociedade (quer como parte de uma dada sociedade num tempo determinado, quer como econômica, social e politicamente determinada), é trabalhada desde a História, com os métodos e teorias próprios e característicos dessa área do conhecimento. A denominação “História, Sociedade e Educação” se vincula a um entendimento que remete ao historiador - aquele que exercita a História com seus métodos, teorias e instrumentais - a tarefa de dedicar-se, entre outros objetos e problemas de investigação, à educação que, por sua vez, não é mera abstração, mas é social, geográfica e historicamente determinada”. Fonte: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/apresentacao_arquivos/Artigo_AN_Informacoes_HISTEDBR.htm>. Consultado em 15 ago 2018

Períodos: Colônia - Período Jesuítico (1500-1759); Colônia - Período Pombalino (1759-1822); Império (1822-1889); Primeira República (1889-1930); Era Vargas (1930-1945); Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964); Período Militar (1964-1984) e Transição democrática (1984- ?)

Fonte: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial.html>. Consultado em 11 out 2014

⁵ “Pesquisa desenvolvida durante 30 anos sobre vida e morte do intelectual, educador e escritor brasileiro desvenda mais um crime da Ditadura militar brasileira”.

Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2019/02/morte-mal-anisio-teixeira-acidental.html>> Acesso em 10 mar 2019.

mas a tendência que acabou prevalecendo foi a de seguir o modelo neoliberal (privatista, economicista e tecnocrático) preconizado pelo Banco Mundial.

Tudo isso posto, havia dezenas de obras disponíveis, das quais pude ler em torno de trinta, e dentre as quais foram selecionadas onze, que compuseram o *corpus* inicial do projeto de pesquisa. E nem mesmo essas onze abrangiam de modo uniforme todos os períodos significativos acima mencionados. Além disso, logo no início da pesquisa ficou claro que seria inviável tratar adequadamente de todas elas no tempo regulamentar disponível. Era necessário reduzir o *corpus* consideravelmente. Cheguei à conclusão (e também recebi esse conselho) de que quatro obras seriam uma boa solução de compromisso entre a abrangência e a possibilidade de aprofundamento do estudo das obras.

O Desertor, de Silva Alvarenga, foi escolhido para representar o Brasil colonial. Data do Período Pombalino, mas, porque trata da reforma da Universidade de Coimbra no momento de sua implementação, a imagem da antiga universidade se faz presente, em negativo. A contradição entre o ensino Jesuítico e as concepções iluministas abre espaço inclusive para questionar o traço autoritário das reformas. *O Seminarista*, de Bernardo Guimarães, representa o período imperial. Foi selecionado porque possibilita ao mesmo tempo discutir o ensino religioso, que teve grande importância no Brasil, mesmo depois da quebra do monopólio jesuítico (e, na oposição Eugênio-Margarida), e a desigualdade de gênero e de classe no acesso à educação. Como se vê, tratava-se de concentrar em poucas obras a maior diversidade de questões, de modo a garantir a intenção inicial de partir da diacronia para encetar uma discussão abrangente do tema a partir da literatura. O mesmo se dá com o romance *São Bernardo*, de Graciliano Ramos, que se situa, tal qual *O Desertor*, numa transição histórica.

Eu dispunha de uma trilogia de contos de Autran Dourado tematizando a escola (Período Nacional-desenvolvimentista). No entanto, como se tratava de internato, trazendo questões já levantadas em *O Seminarista* (sem, é claro, as especificidades da formação para o sacerdócio), e como era necessário de fato ser econômica na constituição do *corpus*, optei por não incluí-la. Preferi tratar de *Alegres Memórias de um Cadáver*, de Roberto Gomes principalmente pelo grande divisor de águas que foi o Período Militar, mas também por antecipar questões que se tornariam evidentes no período atual, com a hegemonia da Escola de Chicago, o pensamento único e a oligopolização do ensino privado, com o advento das grandes empresas transnacionais do ensino.

Com isso estava definido o *corpus*. No entanto, duas preocupações permaneciam: a primeira era que o pequeno número de obras analisadas poderia não proporcionar o panorama

pretendido; a segunda era que a distância temporal entre as obras talvez tornasse difícil estabelecer a conexão entre elas. Em resposta, incluí, no capítulo 2, “A Representação Literária da Escola”, um sobrevoo que capturasse em linhas gerais um conjunto bem mais numeroso de obras, para, com isso, verificar a suficiência do *corpus* na caracterização da Escola no Brasil, e que pudesse também traçar linhas de comunicação entre as obras analisadas mais detidamente. Com isso entendo que satisfaço as exigências de meu projeto de modo a garantir seu rigor acadêmico.

Essas obras fundamentam a minha tese e trazem o sentido e o significado histórico das inúmeras vivências e experiências representadas e que em alguns casos foram recompostas e reconstruídas apenas *a posteriori* por seu autor e, de acordo com a constituição desse olhar lançando para o passado, essas narrativas foram capazes de compor uma imagem clara e distinta do momento passado, outrora presente e, de colocar essa mesma imagem ao lado de outras que a história da educação tornou legíveis ou visíveis. Refiro-me, por exemplo, às obras *O Ateneu*, *Doidinho*, *Infância* em que o narrador faz esse percurso. Creio, ainda, que seguem essa mesma trajetória narrativa os romances *O seminarista* e *São Bernardo*. Em ambos as narrativas são construídas com base no que aconteceu antes.

Em *O seminarista*, esse antes já é apresentado no primeiro capítulo do romance: “via-se, há de haver quarenta anos, uma pequena e pobre casa” (p. 17). Na obra *São Bernardo* o narrador alega estar escrevendo após a morte de Madalena, há um distanciamento de poucos anos, mas que proporcionaram uma reviravolta radical na vida do protagonista, reviravolta que é o fundamento para as suas memórias.

Mesmo *O desertor*, creio, pode ser lido nessa chave de leitura de Walter Benjamin, por, também ele, ter esse jogo entre passado e presente ao começar o poema já contando seu desfecho. Ainda me refiro à obra que recebe meu olhar na sua totalidade, por ser toda ela voltada para a universidade, *Alegres Memórias de um Cadáver*, de Roberto Gomes. Esta obra, em especial, foi escrita e também ambientada na Ditadura Militar e, assim como as anteriores, me embasam a olhar um período histórico e interpretar o que esse período representa politicamente para a educação.

Isso posto, apresento um estudo dessas quatro últimas obras mencionadas acima, pertencentes a produção literária brasileira, em busca de mediações que permitam estabelecer nexos entre a representação da escola e as relações histórico político-sociais em torno da escola presentes na literatura. Limito minha leitura das obras ao interesse desta tese. Procuro restringir-me ao assunto presente na obras. A delimitação do *corpus* possibilita amostra dos universos de

formação do mundo escolar em diversos contextos brasileiros. Em cada período e contexto são novas relações econômicas e políticas que se estabelecem e que se tornam quadro de referência da criação literária. Por isso a demanda de tratar cada obra dentro do seu contexto histórico específico, as obras, em alguma medida, dialogam com a história da educação a que pertence o momento narrado na obra. Ao mesmo tempo, interessa também confrontar os resultados desse estudo com a situação atual da educação, do ensino e da escola. Por essa razão, a análise será ao mesmo tempo sincrônica (Capítulos: 3, 4, 5 e 6) e diacrônica (Capítulos: 2 e 7).

Evidencio o fato de entender período como um quadro político. Não se trata de estudar a periodização literária a que essas obras estão submetidas, mas a sua relação, enquanto manifestação de um contexto histórico, com esse quadro político.

Na verdade, não há necessidade alguma de se trazer a política para o âmbito da teoria literária: como acontece com o esporte sul-africano, elas estão juntas há muito tempo. Por “político” entendo apenas a maneira pela qual organizamos conjuntamente nossa vida social, e as relações de poder que isso implica [...]. Na verdade, a teoria literária é, em si mesma, menos um objetivo de investigação intelectual do que uma perspectiva na qual vemos a história de nossa época. [...] qualquer teoria relacionada com a significação, valor, linguagem, sentimento e experiência humanos, inevitavelmente envolverá crenças mais amplas e profundas sobre a natureza do ser e da sociedade humanos, problemas de poder e sexualidade, interpretações da história passada, versões do presente e esperanças para o futuro. (EAGLETON, 2001, p. 267-268)

Destaco dessa citação a maneira como a dimensão política (*organização da vida social*) se articula com o literário (*significação, valor, linguagem, sentimento e experiência humanos*). No período colonial a organização conjunta da vida social e as relações de poder implicadas são diferentes da organização conjunta da vida social e das relações de poder implicadas no período da primeira república. A organização da vida social no império se dava segundo um ordenamento monárquico, escravista e oligárquico. O elemento oligárquico sobrevive na primeira república mas o modo escravista de produção não, assim como a monarquia também não, ou seja, estão postas novas relações de poder. É nesse quadro histórico que se formam as *significação, valor, linguagem, sentimento e experiência humanos* impresso nas obras literárias do tempo. Por isso o período histórico é relevante para esta pesquisa.

Com efeito, a literatura, assim como sua teoria (assunto imediato de Eagleton), estabelece

uma perspectiva sobre a história de determinada época, envolvendo crenças mais amplas e profundas sobre a natureza do ser e da sociedade humanos, problemas de poder e sexualidade, interpretações da história passada, versões do presente e esperanças para o futuro e isso está relacionado também com a esfera político-econômica. O modo de ficcionalização desta relação muda toda vez que a organização político-econômica muda, suscitando, na criação literária, novas referências, alusões, juízos, suposições, críticas, assim como, também, novas constituições formais.

Nesse sentido, é importante distinguir uma obra feita no período colonial, de outra, do período imperial (quando o Brasil sai da esfera do domínio português, caindo na órbita do imperialismo inglês e estadunidense). Ou de uma outra gerada na República, período em que estão superadas a monarquia e o escravismo pela via de um processo de modernização conservadora. Na maior parte do século XIX vige a escravidão; até hoje existe resquício da herança escravista, principalmente nas regiões menos dinâmicas economicamente.

A ideia não é partir de cada obra e apontar suas diferenças, mas sim verificar se existem traços comuns, tensões e resistências, rompimentos e se existe a possibilidade de elencar problemas na relação com a escola. Não me interessa fazer uma classificação das obras, mas investigar se há padrões ou traços constantes que apontem para uma visão da escola. Ou seja, estudar as representações da escola individualmente em seus respectivos enquadramento histórico-sociais, para em seguida confrontá-las em busca do arco histórico que elas traçam e de como esse arco entra em ressonância (premissa benjaminiana) com o presente. A partir daí, pelo estudo da forma literária em relação com a sociedade, será, talvez, possível iluminar com uma nova luz a escola que sempre buscou atender às demandas sociais de uma determinada clientela brasileira em diferentes períodos. Com o filtro da ficção, ou melhor, com a lente da literatura, vê-se uma escola que não é vista pela Sociologia, pela História, pela Economia, pela Educação etc. Nas narrativas literárias (em verso ou em prosa), que expressam a escola, entra-se no domínio complexo da realidade humana (formação intelectual, formação emocional, formação do imaginário) e do modo como a sociedade exerce sua coerção sobre os indivíduos.

Partindo das obras já informadas é que abordo elemento comum em todas elas: o sistema educacional. Utilizo esse elemento por entender que essas obras me permitem mapear criticamente esse problema brasileiro por ser a estrutura do Sistema Educacional no Brasil o resultado de uma série de mudanças ao longo da história da educação. Ou seja, desde seu caráter excludente até a tentativa de “alfabetização para todos” que em pleno século XXI ainda não se efetivou senão precariamente.

A seguir, pretendo, rapidamente, fundamentar minha abordagem teórica e, na sequência, expor o cerne do trabalho que nomeio **A representação literária da escola**. Nessa parte da escrita apresento **uma trajetória da representação da escola no Brasil** para, no momento seguinte, efetuar as quatro análises das obras específicas. As escolhas interpretativas apontadas nesse trabalho não esgotam as possibilidades de dialogar com a “marca” da escola na formação do ser que a frequenta ou daquele que não consegue ter acesso a ela. Ou seja, a educação formal e a informal.

1. Abordagem teórica

A consciência de destruir o contínuo da história é própria das classes revolucionárias no momento da sua ação.

Walter Benjamin⁶.

Como eleger, entre o leque de obras sobre o tema, a abordagem crítica adequada? Os possíveis impasses relacionados com a minha abordagem teórica da qual lanço mão deverão ser superados com o meu exame refletido sobre as obras às quais lanço meu olhar. Afinal, toda grande obra de literatura tem a sua dimensão histórica, política, psicológica, social, filosófica, econômica e cada um desses aspectos participa da sua forma; por isso demanda que a abordagem teórica seja pertinente ao conjunto das obras. A reflexão sobre a presença da escola enquanto tema no campo literário permite, sobretudo, pensar as relações sociais que me levam a indagar sobre o sentido da prática do autor em tempo e contextos determinados. Ou seja, no caso dessas obras, preciso entender que as práticas literárias possuem na organização social uma função específica na esfera cultural e social.

Com efeito, a estrutura da obra literária se constitui a partir das relações que ela mesma estabelece quando reverbera tipos e práticas sociais, hábitos, concepções e valores vigentes à época em que a obra foi composta — material que, mesmo trabalhado pela imaginação, traz para o interior da obra literária, como força estruturante, relações estruturais da sociedade de que provêm. Ainda que seja difícil distinguir as múltiplas influências que incidem no processo criativo, a literatura não é criação abstratamente livre (puramente subjetiva) do autor, mas constitui-se como produção cultural que também incorpora elementos da experiência social objetiva, pois a liberdade de criação do autor sofre o influxo de sua própria formação na condição de sujeito. É a partir dessa premissa que se constitui a perspectiva metodológica que adoto nesse trabalho: a dialética. Escolho esse caminho por pensar que enquanto as contradições não forem resolvidas, até para quem não acredita na dialética, será possível pensar dialeticamente. Ancoro-me na premissa de que para Theodor W. Adorno a dialética é um princípio de indeterminação constante.

Na verdade, na crítica literária aqui proposta, a dialética assume um caráter propriamente metodológico, como procedimento de articulação de oposições através de mediações (o terceiro elemento — que pode significar a consciência possível de uma classe ou de um grupo dentro

⁶BENJAMIN, Walter. “Sobre o conceito da História”. In: *O anjo da história*. 2016, p. 18

de uma classe). O materialismo, por sua vez, se expressa no pressuposto de uma homologia entre as relações estruturais internas da obra literária (conteúdo e forma) e a estrutura objetiva (conteúdo e forma) da existência social e histórica — o elemento extraliterário que constitui os *materiais*⁷ (conceito adorniano) da obra. Trata-se, pois, de explorar, para fins de produção de conhecimento, aquela relação visceral entre *forma estética* e *estrutura social*⁸ que Theodor W. Adorno sintetiza em seu enunciado lapidar de que a forma é conteúdo sedimentado⁹.

A arte nega as determinações categorialmente impressas na empiria e, no entanto, encerra na sua própria substância um ente empírico. Embora se oponha à empiria através do momento da forma — e a mediação da forma e do conteúdo não deve conceber-se sem a sua distinção — importa, porém, em certa medida e geralmente, buscar a mediação no facto de a forma estética ser conteúdo sedimentado. (ADORNO, 1988, p. 15)

[...] O conteúdo constitui-se num movimento contrário. Imprime-se nas obras que dele se afastam. O progresso artístico, tanto quanto acerca dele se pode falar de modo convincente, é a totalidade desse movimento. Participa do conteúdo mediante a sua negação determinada. Quanto mais energicamente acontece, tanto mais as obras de arte se organizam segundo uma finalidade imanente e se constituem justamente assim, de modo progressivo, no contacto com o que elas negam. (ADORNO, 1988, p. 161).

⁷ “Contra a divisão pedante da arte em forma e conteúdo, é preciso insistir na sua unidade e, contra a concepção sentimental da sua indiferença na obra de arte, insistir no facto de a sua diferença subsistir ao mesmo tempo na mediação. Se a identidade perfeita dos dois é quimérica, não acontece, por sua vez, em benefício das obras: por analogia com a expressão kantiana, elas seriam vazias ou cegas, jogo auto-suficiente ou empiria grosseira. Do ponto de vista conteudal, o conceito de material é o que mais satisfaz à distinção mediatizada. Segundo uma terminologia finalmente adotada de um modo quase geral nos gêneros artísticos, chama-se assim ao que é formado. Não é a mesma coisa que o conteúdo; Hegel confundiu-os fatalmente. É o que se pode elucidar na música. O seu conteúdo é, quando muito, o que acontece, os episódios, os motivos, os temas, as elaborações: situações flutuantes. O conteúdo não está situado fora do tempo musical, mas é-lhe essencial e vice-versa: é tudo o que tem lugar no tempo. Em contrapartida, o material é aquilo com que lidam os artistas: o que a eles se apresenta em palavras, cores, sons até às combinações de todos os tipos, até aos procedimentos técnicos na sua totalidade; nessa medida, podem também as formas transformar-se em material; portanto, tudo o que a elas se apresenta e a cujo respeito podem decidir. A concepção espalhada entre os artistas superficiais acerca da escolha do material é problemática porque ignora o constrangimento do material e para um material específico, que impera nos procedimentos técnicos e no seu progresso. A escolha do material, a utilização e a limitação na sua aplicação, são um aspecto essencial da produção. Mesmo a expansão para o desconhecido, o alargamento para lá do estado do material dado, é em larga medida uma função sua e da crítica que ele, por seu lado, condiciona. (ADORNO, 1988, p. 169-170)”

⁸ “Ao decifrar o carácter social que se exprime pela obra de arte e no qual se manifesta muitas vezes o do seu autor, fornece as articulações de uma mediação concreta entre a estrutura das obras e a estrutura social”. (ADORNO, 1988, p. 20).

⁹ Para uma melhor compreensão da metáfora adorniana, ver “Introdução: estética histórica e poética dos gêneros”, Peter Szondi em *Teoria do drama moderno*.

Antonio Candido vai por caminho similar quando explica:

De certo modo, a análise interna visa a construir um modelo externo, quando estabelece um paradigma que corresponde à estrutura de um gênero, uma coletividade virtual de obras, e portanto algo fora da obra singular. Ela é tarefa primordial e deve ser feita em princípio antes de mais nada, porque, como diziam os formalistas russos desde o começo, sobretudo Jakobson, é a plataforma para se chegar ao conhecimento das outras séries.

Mas aí já começam a surgir dúvidas, porque isto leva à ideia de relacionamento entre séries, quando talvez fosse mais importante uma visão unitária, totalizante, que não distingue as séries, mas mostra a constituição da estrutura enquanto elaboração da totalidade, que é o mundo, a sociedade. O uso das mediações adequadas poderia eventualmente ajudar a esta queda de barreiras.

Todavia, voltemos à análise interna, como ponto de partida para compreender melhor o externo, agora, não como paradigma genérico, mas enquanto mundo, vida que nutre a obra. (CANDIDO, 1974, p. 799)

Alguém poderia contrapor nesta altura que não há uma separação entre a literatura e o social extraliterário, propondo haver um *continuum* entre o texto e a ação no mundo. Trata-se de objeção quase só aparente. Num sentido fundamental não posso senão concordar, tanto porque a literatura é ela mesma um fenômeno social e participa, portanto, da existência humana integral (com sua dimensão política, ideológica, cultural etc.); quanto porque a experiência humana real é pressuposta na arte — nenhuma obra pode ser lida (tem sentido) *in absentia*, fora do quadro da experiência humana real, e, com efeito não pode mesmo sequer ser pensada ou escrita. Isso posto, convém observar que, por outro lado, a ideia de um *continuum* tem o perigo de sugerir uma mesma e única substância para o intra e o extraliterário. Embora a literatura e o mundo estejam inextricavelmente imbricados, é importante distinguir conceitualmente aquilo que é elaboração criativa do mundo, em que a *forma estética* é decisiva, e aquilo que é o próprio mundo, onde a forma estética se manifesta em produtos determinados, que em sua existência concreta participam de múltiplas relações (vida literária), com reverberações objetivas — políticas, ideológicas, culturais etc. Porque se supõe uma relação dialética entre forma estética e relações sociais?

Essa suposição (uma relação dialética entre forma estética e relações sociais) deriva dos seguintes pressupostos: 1) a estética da imitação (mimese) como princípio geral, ainda que a

imitação, em literatura, seja mediada pela fantasia (basta pensar em Kafka); 2) a literatura tem como horizonte a expressão da verdade, entendida esta como adequação do pensamento à realidade, ainda que um juízo sobre essa adequação seja sempre uma empresa precária¹⁰; 3) a literatura é produto e processo social (Raymond Williams), pois mesmo que as obras sejam realizações de sujeitos singulares, com personalidade, temperamento e pensamento próprios, esses mesmos sujeitos singulares se constituem como tais nos quadros de uma ordem coletiva; 4) a expressão da verdade se constitui nas obras literárias segundo processos específicos, diferentes daqueles pelos quais sociólogos, historiadores etc, procuram se aproximar da verdade — é indispensável distinguir essas duas formas de empenho de adequação do pensamento à realidade¹¹. É certo que em alguns momentos coloco frente a frente diferentes estudos, ou abordagens diferentes e até opostas, sobre o mesmo objeto, isso na tentativa de buscar o máximo de resultado do objeto analisado.

Candido diz que “Só através do estudo formal é possível apreender convenientemente os aspectos sociais”, acredito que ele está pensando na forma estética como mediação entre o conteúdo ficcional da obra e a experiência sócio-histórica que esta pressupõe. A formulação é diferente, mas muito próxima, no seu conceito, do pensamento de Adorno. Mas como isolar a forma estética, já que ela deve ser o ponto de partida? Não se trata simplesmente de “isolar” a forma, mas de captá-la como mediação. Adorno aponta que “[...] A dificuldade em isolar a forma é condicionada pelo entrelaçamento de toda a forma estética com o conteúdo; deve ser concebida não só contra ele, mas através dele, para não ter de ser vítima daquela abstração pela qual a estética da arte reacionária costuma aliar-se” (1988, p. 162).

A campanha contra o formalismo ignora que a forma, a qual é devida ao conteúdo, é em si mesma um conteúdo sedimentado; isto, e não a regressão à conteudalidade pré artística, confere o seu objeto ao primado do objeto na arte. As categorias estéticas formais como a particularidade, o desenvolvimento e a resolução da contradição, e mesmo a antecipação da reconciliação pela

¹⁰Se realidade é aquilo que é independente do sujeito, segue logicamente que nenhuma apreensão da realidade pode se confundir com a própria realidade. A apreensão da realidade no pensamento; é a elaboração da realidade em conceito. Isso é pressuposto do método dialético. A precariedade a que me referi não vem daí. Vem dos limites históricos do sujeito que busca apreender a realidade. Isso explica que um fato histórico seja mais bem entendido retrospectivamente, depois que passou — já se disse que a coruja de Minerva só levanta voo ao entardecer. Isso diz algo sobre a natureza do conhecimento: nunca será uma conquista individual, mas construção coletiva da humanidade ao longo do tempo, sempre em movimento. Nossos esforços de conhecer o real são tão somente momentos desse movimento mais geral.

¹¹É notável, por exemplo, que na escrita literária os processos de adequação referidos sejam no mais das vezes inconscientes ou parcialmente conscientes, ao passo que na reflexão acadêmica a necessidade de explicitar e formalizar esses processos acaba por produzir heurísticas, metodologias e epistemologias sofisticadas.

homeóstase, são transparentes ao seu conteúdo, mesmo e com maior razão quando se desligaram dos objetos empíricos. (ADORNO, 1988, p. 166)

Não se trata, no caso da pesquisa que agora apresento, de uma análise mecânica em que os fatos históricos são determinantes para os fatos literários — considero inadequadas as análises deterministas. Aliás, só no marxismo vulgar¹² se observa esse determinismo. Estão livres desse determinismo Gramsci, Benjamin, Adorno, Raymond Williams, Candido e Schwarz, para citar apenas alguns exemplos. O fato é que para nenhum dos autores que tomo como referência a dialética é teleológica, ao contrário do que se observa em Hegel. Marx retém, deste, a dimensão processual e contraditória do desenvolvimento social, mas suprime a inevitabilidade de qualquer ponto de chegada — o que define o movimento é o andamento real da luta de classes. A citação abaixo avalia o mecanicismo fatalista, e ao mesmo tempo explica a origem da tentação teleológica.

Pode-se observar como o elemento determinista, fatalista, mecânico, tenha sido um “aroma” ideológico imediato da filosofia da *praxis*, uma forma de religião e de excitante (mas da natureza dos narcóticos), necessária e justificada historicamente graças ao caráter “subalterno” de determinados estratos sociais. Quando não se tem a iniciativa na luta, e a própria luta termina por identificar-se com uma série de derrotas, o determinismo mecânico transforma-se em uma formidável força de resistência moral, de coesão, de perseverança paciente e obstinada. “Eu descreio momentaneamente, mas a força das coisas trabalha por mim a longo prazo, etc.” A vontade real se disfarça em um ato de fé numa certa racionalidade da história, em uma forma empírica e primitiva de finalismo apaixonado, que surge como um substituto da predestinação, da providência, etc., das religiões confessionais. Deve-se insistir sobre o fato de que, também em tal caso, existe realmente uma forte atividade volitiva, uma intervenção direta sobre a “força das coisas”, mas de uma maneira implícita, velada, que se envergonha de si mesma; portanto, a consciência é contraditória, carece de unidade crítica, etc. Mas, quando o “subalterno” se torna dirigente e responsável pela atividade econômica de massa, o mecanicismo revela-se em certo ponto um perigo iminente; opera-se, então, uma revisão de todo o modo de pensar, já

¹² São considerados vulgares os que fazem aplicações mecânicas, sem pensar na mudança do contexto histórico. Um crítico marxista que tem sido apontado por aplicações mecânicas é Jacob Gorender. Mas ele não está sozinho. o Luckács em *Prolegômenos da estética marxista*, faz companhia a Gorender.

que ocorreu uma modificação no modo de ser social. Os limites e o domínio da “força das coisas” são restringidos. Por quê? Por que, no fundo, se o subalterno era ontem uma coisa, hoje não mais o é: tornou-se uma pessoa histórica, um protagonista; se ontem era irresponsável, já que era “paciente” de uma vontade estranha, hoje sente-se responsável, já que não mais é paciente, mas sim agente e necessariamente ativo e empreendedor. Mas, mesmo ontem, será que ele era apenas simples “paciente”, simples “coisa”, simples “irresponsabilidade”? Não, por certo; deve-se, aliás, sublinhar que o fatalismo não é senão a maneira pela qual os fracos se revestem de uma vontade ativa e real. É por isso que se torna necessário demonstrar sempre a futilidade do determinismo mecânico, o qual, justificável enquanto filosofia ingênua da massa e tão somente enquanto elemento intrínseco de força, quando é elevado a filosofia reflexiva e coerente por parte dos intelectuais, torna-se causa de passividade, de imbecil autossuficiência [...]. (GRAMSCI, 1995, p. 23-24)

Esclarecidas minhas bases de abordagem das obras, o que me leva a estudar obras representativas da função e lugar da escola na literatura brasileira, discorrendo sobre nexos de similitude e dessemelhança entre autores de diferentes épocas? Que papel tem a literatura na exposição histórica? Qual é o papel da escola nas obras e por que a escola? Qual é a implicação para o entendimento da escola no Brasil? Em que medida o discurso institucional sobre educação determina o trato efetivo com as escolas? Quais são os conceitos de escola que essas obras veiculam? O caráter contraditório da função social da escola está presente nas narrativas? Existem traços de violência, repressividade, desumanização da relação pedagógica, metodologia inadequada, insuficiência de mediação entre as experiências escolar e familiar?

Diante dessas questões, convém observar que não existe forma abstratamente pura e também não há empiria positiva sem mediação social. Assim, a função literária é diretamente social ao mesmo tempo em que também inclui como elemento fundamental a imaginação¹³. Conforme Maria Cecília Tinoco dos Anjos defendeu em sua pesquisa intitulada “Descrição da vida escolar em romances brasileiros”:

Comprendemos que a literatura abrange também uma significação extraliterária, ou seja, aceitamos que o esforço literário não se destina apenas a "dizer bem", mas a "dizer alguma coisa" ao leitor, e esta mensagem pode ser

¹³ Adoto a perspectiva de CANDIDO (2012, p. 83-84)

observada, descrita e analisada, visando a uma reconstituição de relações sociais nela descrita (ANJOS, 1979, p. 1).

Qualquer mensagem, como qualquer discurso, é produto da interpretação. Ou seja, na perspectiva de que todas as esferas sobre as quais a elaboração ficcional se lança, o universo literário está incorporado, em especial e no seu todo, na esfera da cultura, convertida em personagens, atmosferas, ambientes, situações, conflitos, sendo o universo literário o do discurso literário, que é diferente do universo em si porque o imita positiva ou negativamente.

Sendo assim, é cabível propor a investigação, a partir da representação literária da escola, (1) do significado social da escola ao longo do tempo, (2) do funcionamento da escola, no interior da obra literária, como elemento de estrutura e (3) de como (por quais mediações) a escola como elemento de estrutura interno da obra literária reverbera ou problematiza o significado social extraliterário da escola.

Finalmente, procuro, em diversos momentos das análises das obras literárias, fazer algumas sincronizações (confrontações com a conjuntura atual) por entender que

A verdadeira imagem do passado passa por nós de forma fugidia. O passado só pode ser apreendido como imagem irrecuperável e subitamente iluminada no momento do seu reconhecimento. “A verdade não nos foge”: essa fórmula de Gottfried Keller assinala, na concepção da história própria do historicismo, precisamente o ponto em que essa concepção é destruída pelo materialismo histórico. Porque é irrecuperável toda a imagem do passado que ameaça desaparecer com todo o presente que não se reconheceu como presente intencionado nela. (BENJAMIN, 2016, p.11)

O historicismo se contenta em estabelecer um nexos causal entre vários momentos da história. Mas nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios. O historiador consciente disso renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário. Ele capta a configuração em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada. (BENJAMIN, 1994, p. 232)

Antecipo que as obras literárias que analiso estabelecem entre si vínculos que ultrapassam

a linha do tempo. Como simples continuidade — apontam para uma configuração da experiência humana, situada, no âmbito da educação formal, mas também da educação informal, como ocorre em alguns momentos em *O seminarista* e na formação de Paulo Honório em *São Bernardo*.

2. A representação literária da escola

Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado: mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal e contínua, a relação do ocorrido com o agora é dialética — não é uma progressão, e sim uma imagem, que salta. — Somente as imagens dialéticas são imagens autênticas (isto é: não-arcaicas), e o lugar onde as encontramos é a linguagem.

Walter Benjamin¹⁴

Creio que interpretar as obras a partir do que elas evocam me permite lê-las dialeticamente e pensar cada obra na sua individualidade e, depois, pensá-las coletivamente, nos seus elos. Ao interpretar conteúdo e forma resvalo na representação para tentar ver como a linguagem literária em seu processo de expressão alegórica ou literal de significados da escola, reverbera na sociedade de sua época, como elaboradora de “verdades” pela via da elaboração ficcional. Entendo que a análise crítica seja o caminho para extrair da obra enquanto totalidade o seu fundo simbólico. Uma imagem poética, por exemplo, no seu todo, equivale a um romance.

2.1 Uma trajetória da representação literária da escola no Brasil

E não tenho o intuito de escrever em conformidade com as regras. Tanto que vou cometer um erro. Presumo que é um erro. Vou dividir um capítulo em dois. Realmente o que se segue podia encaixar-se no que procurei expor antes dessa digressão. Mas não tem dúvida, faço um capítulo especial.

*São Bernardo*¹⁵

¹⁴ BENJAMIN, Walter. *Passagens* de Walter Benjamin. TIEDEMANN, Rolf; BOLLE, Willi; MATOS, Olgária Chaim Feres (Org.). Trad. Irene Aron e Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: UFMG/Imprensa Oficial de São Paulo, 2006, p. 504.

¹⁵ RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*, 1976, p. 72

A abordagem neste capítulo corresponde a um esboço de trajetória do tema da escola na literatura brasileira, desde o Brasil colônia até primeira década deste século. É fato que a literatura no Brasil é permeada de obras que tratam da escola. Essa temática está presente desde o Período Colonial até hoje (fim da segunda década do século XXI). São inúmeros os autores brasileiros, em diferentes épocas e contextos sociais, que tratam de processos de escolarização. Assim, ao examinar obras brasileiras que apresentam essa vertente temática nos será possível pensar a história educacional a partir dos modos de internalização da escola em nossa literatura, o sentido da escola em nossa sociedade. Esse é, claro, um projeto para depois do doutorado. Mas cabe nesta pesquisa, para doutorado, fazer um panorama.

Presumo que a escola enquanto matéria ficcional começou a ser pautada no Ocidente com o Iluminismo, portanto deve ocorrer na Inglaterra, na França, na Alemanha e na Itália. Uma das *Novelas Ejemplares*¹⁶ de Cervantes (começo do século XVII, portanto antes do Iluminismo) aborda o tema. *Emílio ou Da Educação* (1762)¹⁷ de Rousseau, que tem sido lido como romance pedagógico, constitui livro fundamental na História da Educação.

Conforme Ronaldo Polito:

Desde *O desertor*, foram escritos diversos poemas herói-cômicos sobre a vida estudantil, entre os quais englobaríamos também aqueles que se referem a escolas e professores. A partir do levantamento de Alberto Pimentel, pelo menos uma quinzena deles pode ser compulsada, relativa principalmente ao século XIX. Citemos alguns, como: *A cabulogia*, de António Maria do Couto Monteiro (1844), que tematiza as torturas e pesadelos da vida estudantil; *Calouríados*, que trata das experiências de um estudante montesino; *Camões em Coimbra* (1881), que satiriza os estudantes que promoveram os festejos do tricentenário de Camões na universidade; *A niveleida* (séc. XIX), escrito contra os estudantes que queriam elevar o “nível” da universidade; e *Viagens no sistema planetário*, de Patrocínio da Costa (1875), que aborda os estudos e o ensino em Portugal, principalmente na Universidade de Coimbra. (2010, p. 29-30).

¹⁶ Por exemplo em *El Licenciado Vidriera*, Miguel de Cervantes Saavedra. Disponível em: <<http://www.biblioteca.org.ar/libros/656380.pdf>>. Consultado em mar 2019.

¹⁷ Conforme Nelly Novaes Coelho (1985) Rousseau fazia parte da doutrina naturalista e *Emílio ou Da Educação* é livro chave das ideias reformadoras do pedagogo. “Escrito após longos anos de reflexão e que, apesar de condenado e queimado pelo Tribunal da Justiça, em Paris (11/06/1762), foi dos livros de maior repercussão em sua época e períodos posteriores” (COELHO, 1985, p. 98).

Aparentemente não interessa um ensino mais rigoroso; arrisco-me a dizer que já naquela época importava somente o canudo e não o percurso para consegui-lo. Aproveito o valor desse aspecto contextual nesta obra de Silva Alvarenga para dialogar com um conto contemporâneo que também faz uso da saída de estudantes de uma universidade, mas eles terão um desfecho contrário ao do poema.

O percurso estudantil fora da universidade foi abordado por Antonio Silva Michilim Filho em um conto intitulado “A invasão de Mariana”. Nele, Michilim Filho apresenta um narrador altamente instruído e que recupera tantos autores e obras importantes quanto Silva Alvarenga o faz no seu poema. Além desse fato, o grupo de estudantes viaja para Mariana/MG e lá terá a companhia de um professor. O narrador assim situa o seu pensamento:

Os próximos dias são para mim os mesmos dias. Hoje, por exemplo, é terça-feira, o dia em que chegam os invasores, mas também é domingo, o dia em que se forma, depois de darem a esta cidade materna os dons da alegria que a haviam abandonado. Critilo ou Dirceu ou Tomás, assim o sinto, me pedem um esforço de ordem humana, mas quem pode, no estado em que transvivo, obedecer a essa ordem, ter a disciplina necessária como se tem ao escrever um soneto? [...] Principio pela hora em que as invasoras e seus comparsas arribaram a esta outrora leal cidade. (MICHILIM FILHO, 2008, p. 162-163)

Nesse conto os jovens apresentados na condição de invasores contrapõem aos jovens desertores de Manuel Inácio Silva Alvarenga por algumas razões, sendo a principal delas, a meu ver, a de saírem da universidade para usufruírem das lições que a cidade de Mariana possibilita e depois retornarem para a universidade mais sábios. E, nessa aventura, Manuel Inácio é o professor que vai “conduzir” os invasores aos novos olhares. E sob o olhar dos estudantes se dá a apresentação do professor Manuel Inácio Percival Gallaazzetti, 60 anos e, desses, 38 são investidos no magistério.

Quando Manuel Inácio chegou ao Instituto, vinha precedido de alguma fama: havia criado o curso de tradução, havia ajudado em sua reformulação, havia-se afastado por uns tempos para compor a equipe do Reitor. Comentava-se pelos corredores e salas da escola que era rigoroso. [...] Suas feições — mímica e gestos para agravar — provocavam um temor respeitoso, mas paradoxalmente, suas aulas de Cultura Brasileira eram concorridas; alunos de outros cursos se matriculavam como especiais e, quando não conseguiam, tentavam assistir às

aulas como ouvintes. Os regulares mal suportavam essa intromissão, ainda que o professor não admitisse dos ouvintes senão a atitude de ouvir: “aluno ouvinte ouve”, proferiu ele para um desastrado que pediu, um dia, mais explicações sobre a concepção de cultura aristocrática sobre a qual discorria com rigor dialético. (MICHILIM FILHO, 2008, p. 166)

Nos dias em que tudo que os bons docentes querem é que seus alunos peçam mais explicações, esse professor Manuel Inácio segue a linha do falecido professor Antonio Candido: “aluno ouvinte, ouve”.

Para prepará-los o professor Manuel Inácio convidou outros professores para abordarem diversos assuntos envolvendo Mariana, tais como: Affonso Ávila, Antonio Cândido, Edward Lopes, Cleide Biancardi, maestro Regis Duprat e o regente Victor Gabriel etc. Com esses convidados especialistas os alunos tiveram acesso a história, arquitetura, escultura, vida urbana, música etc. Após todo esse embasamento viajam para Mariana, escolha deles.

Antecipo que o conto me permite pensar na situação dos estudantes de *O desertor*, mas também permite pensar no fantasma do bibliotecário cadáver em *Alegres Memórias de um Cadáver*. No conto, ao contrário de o aprendiz de fantasma na obra de Roberto Gomes, narra um fantasma secular, notoriamente um homem das letras.

Há mais de duzentos anos vivo o infortúnio do equívoco. Que nomes tenho? Cláudio Manoel, por batismo, Glauceste por invenção da Arcádia e escolha pessoal, Doroteu por graça de amigo e discípulo que aprendeu comigo os cânticos medidos, Doroteu, de tanto que quis, disse-me juiz, dar-me a mim um pouco da eternidade com que, advinha ele, consagraria a sua amada. Podem presumir que foi Dirceu quem me acordou, quem sabe Critilo, pois Tomás africano deve estar cuidando ainda, na sexta esfera, de leis e de negócios, o que são a mesma coisa, pois as leis existem para proteger os negócios e os príncipes que, com a régua do dinheiro, medem sua natureza e aplicação. (MICHILIM FILHO, 2005, p. 162)

O narrador está preso na história de Mariana. Os dias para ele são sempre os mesmos dias e, ressuscitado pelas palavras de Edward Lopes, o narrador divaga “insepulto porque ninguém tem [dele] a memória da verdade” (MICHILIM FILHO, 2005, p. 162). O narrador avisa que as invasoras e seus comparsas logo estarão na “outrora leal cidade”.

Logo que chegam os estudantes, alguém propõe uma reza para começarem o dia: “o

‘amém’ tirou-os do transe que, na visão do mestre, parecia possuí-los. Manuel Inácio lembrava-se de uma seriação litânica semelhante, lida no *Flos Sanctorum* ou no *Verdadeiro Livro de São Cipriano*” (Michilim Filho, 2008, p. 186). Aqui uma referência clara ao “[...] e *Flos Sanctorum*” (*O desertor*, 2010, Canto V, p. 124, vs 141).

Saídos do Hotel, os estudantes da UNESP de Rio Preto descem a rua Dom Silvério; a convite do professor, param para admirar o lado exterior do conjunto que emoldura a praça Minas Gerais: a Casa de Câmara e Cadeia, as igrejas de Nossa Senhora do Carmo e de São Francisco, o Pelourinho. Dali andam até a Catedral Basílica da Sé, onde os espera um concerto. (MICHILIM FILHO, 2008, p. 206)

Todo esse percurso feito por eles é acompanhado de significações. Ainda quando alguns dos estudantes reclamam da impossibilidade de viver em Mariana em pleno século XXI, o professor os lembra de não estarem inseridos no contexto da cidade, de não a verem como era esperado que vissem. Em contrapartida tem alunos que estão encantados com tudo, conseguiram concatenar as aulas que receberam antes com o que estão tendo acesso agora. Mesmo que nada disso fosse significativo no momento em que vivenciam a experiência, todo o trajeto e os conteúdos a ele demarcado, ainda poderiam ser recuperados em um retorno aos textos e aulas pelo fato de estarem previamente articulados para resultarem no esperado pelo professor Manuel Inácio.

Vindos pela Rua D. Silvério, os alunos antecipam, no caminho, o relatório do dia: as igrejas, o concerto, a cadeia, a casa do poeta, o planejamento da cidade antiga. No hotel, durante a reunião de trabalho, antes de se prepararem para o jantar, põem em ordem suas observações, sem eliminar divergências, pois, conforma brinca Irísia, o barroco faz coincidir os opostos, e Mariana é barroca. (MICHILIM FILHO, 2008, p. 209-210)

Por fim, “A invasão de Mariana” de Michilim Filho possui um segundo viés narrativo em que o narrador faz uso de uma interlocução com Critilo (em um tom confessional) e uma outra história, que não a dos estudantes, mas sim a do narrador, é dada ao leitor. Na sequência um fragmento de como o narrador, um fantasma de Cláudio Manoel da Costa, intercala uma das narrativas do conto:

(Dileto Critilo, aqui se faz necessária uma pausa, à maneira daquelas que um dos recentes vagantes dos mundos inferiores, costumava fazer quando vivo. Sei que tua mente atilada já percebeu que parei o relato por outra razão que aquela de nosso antigo convívio. Não Critilo, não vou sentar-me à banca para ler algumas elegias no meu destroncado livro de Ovídio. Caro amigo, já adivinhaste que o encontro do mestre com a gentil senhora, se não foi fortuito, introduz um começo de inquietação, um tumulto interior em alguém que esconde, por enquanto, seu segredo [...]) (MICHILIM FILHO, 2008, p. 177)

Trechos entre parênteses aparecem diversas vezes e o narrador confessa, por exemplo, ter sido aluno em Coimbra:

(Caro Critilo, voltei à deliciosa irresponsabilidade da juventude universitária de Coimbra de meu tempo, quando ocultos dos lentes e da vigília dos fiscais de disciplina, varávamos as noites de sábado nas tavernas, recitando e entoando os poemas erótico-fesceninos, disputando uns com os outros a primazia de guardar na memória os textos de fornicção e orgia, em grego e latim, a priapéia inteira. Mais rejuvenescido me senti quando, junto com os rapazes, as moças formaram um coro desprovido de complicações sentimentais, sem pejo, sem medo, sem embaraços e, ao mesmo tempo, de uma impensável e inocente naturalidade se confrontadas com as “pastoras” de nosso tempo. [...]). (MICHILIM FILHO, 2008, p. 217-218)

O trecho citado possui uma certa harmonia com minha proposta de análise. O narrador relembra como era sua condição de aluno e, ao mesmo tempo, informa Critilo dos passos que os alunos que visitam Mariana percorrem. Digo harmonia por dialogar um passado e um presente ao mesmo tempo em que narra e julga as atitudes dos que ali estão para conhecer estudando. O narrador lamenta o desinteresse por sua casa em Mariana, irrita-se com o fato de o ilustre Doutor em Letras e Artes perceber que os alunos estão aprontando e ao mesmo tempo agir com naturalidade. Indaga ao amigo Critilo o que significa música de raiz e música sertaneja. Por se tratar de um fantasma o narrador está em todos os momentos, sabe o que aconteceu antes e o que acontece enquanto narra. Mas alega “desconhecer as razões pelas quais sou condenado a perambular entre estes montes mudados em casarios, pousadas, hotéis” (MICHILIM FILHO, 2008, p. 200).

Diferente do bibliotecário cadáver que sabe as razões pelas quais está na universidade, o narrador Cláudio Manoel não conhece os fatos que o levaram a perambular nos últimos dois séculos. Também não é capaz de discernir a escrita alheia e moderna. Sente-se reduzido “a sombras, a personagens poéticas, porventura mitos, pois nem autores mais somos do que podemos exprimir” (MICHILIM FILHO, 2008, p. 201).

Um outro aspecto relevante do conto são as referências as leituras, tanto as de Cláudio Manoel quanto as sugeridas ou comentadas pelo professor Manoel Inácio. O narrador brinca, no caso seriamente, com os desertores de Silva Alvarenga e os transforma em invasores, destaca que o professor deles os deixam soltos, sem uma vigilância, sem que os alunos precisem fugir para lerem textos proibidos.

Por fim, os estudantes de fato “invadem” a cidade e levam consigo parte dela, parte do que é possível carregar intelectualmente. Aliás, no primeiro dia de aula quando uma aluna inquiriu o professor Manuel Inácio a respeito de um “manual” da disciplina, tal qual Silva Alvarenga faz crítica à “apostila”, o professor Manuel Inácio o atualiza:

“Não há manual para essa disciplina, aliás não deveria haver manual para disciplina alguma numa universidade. Consultem os livros da Biblioteca. Lendo-os, cada um de vocês poderá montar o seu ‘intelectual’, quer dizer, o seu ‘manual’. Quando vocês saírem, peguem sobre a mesa a bibliografia que preparei. Na próxima aula discutiremos a programação e as formas de avaliação”. (MICHILIM FILHO, 2008, p. 186 — aspas do original)

Esse professor ficaria perplexo se fosse dar aula na universidade de *Alegres Memórias de um cadáver*. Antes que isso aconteça, voltemos ao Mondego.

De acordo com Gustavo Henrique Tuna (2009) o próprio Silva Alvarenga possui uma produção anterior a *O desertor*, trata-se de *À mocidade portuguesa por ocasião da Reforma da Universidade de Coimbra*¹⁸. Sobre a reforma, a análise de Paulo Giovani de Oliveira acrescenta:

A reforma dos estatutos da Universidade foi acompanhada também de uma profunda reforma dos prédios que então formavam o conjunto educacional de Coimbra. Encomendando-se os riscos dos prédios ao engenheiro militar inglês

¹⁸ *À Mocidade Portuguesa por ocasião da reforma da Universidade de Coimbra* (publicada pela primeira vez – e este é um dado novo – em 1782, embora sem indicação de autoria, mas seguramente composta dez anos antes). (TUNA, 1998b, p. 72)

Willian Elsdon, as plantas incluíam “uma série de laboratórios, um observatório, uma editora para a universidade e um jardim botânico” (Maxwell¹⁹, p. 111) As construções seguiram os mesmos preceitos de racionalidade que presidiam as manifestações poéticas do período. A expressão dessa racionalidade em diferentes manifestações — fossem elas arquitetônicas, poéticas ou administrativas — teria sido capaz, segundo a voz enunciativa do poema, de alçar Portugal à posição de que o seu passado o fazia merecedor. (2002, p. 101)

Um outro aspecto contextual está presente nos dados trabalhados por Polito. Ele destaca a importância dos títulos das publicações nomeadas em *O desertor* por serem bastante significativos: *A cabulogia* pelo ato de cabular aula, ou seja, interessa mais o que se vive fora dos portões da universidade do que o que está no seu interior e *A niveleida* que segue a mesma ideia de cabular aula, mas no caso trata-se de cabular aula de melhor nível.

Na Inglaterra a questão educacional aparece ficcionalizada em algumas obras, tais como: *Jane Eyre* (1847), de Charlotte Brönte; *Tempos difíceis* (1854), de Charles Dickens. Na França destaca *Madame Bovary* (1857), de Gustave Flaubert.

Marcus Vinícius Mazzari em “Representações literárias da escola” destaca que

[...] talvez seja na prosa alemã por volta de 1900 que o tema da escola se configura, com intensidade exemplar, sob as formas ouriçadas de pesadelo esmagador. E é mesmo com surpreendente acúmulo de mortes de colegiais que se reflete aí o advento do que então se chamou "o século da criança", conforme se lê num ensaio de Robert Minder dedicado à representação literária da "escola de cadetes". Como que preluindo essa tendência, o escritor suíço Conrad Ferdinand Meyer publica, em 1883, uma novela com o simples e inequívoco título *Das Leiden eines Knaben* (O sofrimento de um menino); o substrato autobiográfico característico das narrativas desse tipo recebe aqui uma camuflagem histórica, na medida em que Meyer situa na França de Luis XIV, em instituição jesuítica militarmente organizada, o drama do menino Julian Boufflers, submetido a torturas sutis que o levam à morte. (MAZZARI, 1997, p. 223-224)

Na verdade, quanto mais acesso se tem à escola, mais narrativas denunciando-a por alguma razão se materializa. Mazzari dedica-se a avaliar comparativamente *O Ateneu* e *Torless*,

¹⁹ MAXWELL, Kenneth. *Marquês de Pombal - paradoxo do Iluminismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

do Musil. Em ambos ele destaca o “horror da sequestração sexual” e vários outros aspectos contribuintes para a formação dos jovens adolescentes.

Do final do século XX a questão educacional também é abordada em *Maurice* (1971), de Edward Morgan Forster e mais recentemente pode ser lida no romance *Notas sobre um escândalo* (2003), de Zöe Heller. Provavelmente um estudo dessas obras, cotejando-as com as obras brasileiras que recebem minha atenção, possibilitaria entender que mesmo quando se trata de um país desenvolvido (Inglaterra e França) as questões referentes a educação persistem incomodando ao ponto de serem tratadas literariamente.

Na medida do possível vou fazer uso do que já foi pesquisado para não chover no molhado. Por exemplo, Luiz Eduardo Oliveira, em “Representações da escola na literatura brasileira do século XIX: um itinerário do ensino de Primeiras Letras no Brasil”, ao pesquisar três²⁰ obras que tratam da mesma temática que trato aqui, esclarece que:

é importante buscar compreender a institucionalização do ensino de Primeiras Letras no Brasil como um processo, e não como algo acabado, pois no século XIX ela correspondeu à configuração da escola que se pretendia “nacional”, bem como dos dispositivos necessários à escolarização das crianças que a ela teriam acesso. Ademais, é preciso ter em mente que o termo “escola”, no século XIX, embora fosse comumente associado aos estabelecimentos de Primeiras Letras, aplicava-se também àqueles que ensinasse algumas matérias de Instrução Primária ou Secundária, como frisava o Ministro do Império José Ildefonso de Souza Ramos, no Aviso n. 13, de 18 de janeiro de 1862, endereçado ao Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, declarando o que se devia entender por “escola” e “collegio”, para os fins de que tratavam os artigos 100 e 102 do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854 e da Tabela anexa ao Decreto n. 1.600, de 10 de maio de 1855 (BRASIL, 1862). (OLIVEIRA, 2008, p. 34)

Em outro momento Oliveira (2008) apresenta situação anterior e que contempla o período em que Silva Alvarenga escreve *O desertor*. São dados que colaboram para pensar o poema herói-cômico. Ainda no mesmo artigo, destaco do trabalho feito por ele informações importantes na parte intitulada ‘Primórdios do ensino de Primeiras Letras no Brasil: o Reino, a

²⁰ *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, *Conto de Escola*, de Machado de Assis, e *O Atheneu*, de Raul Pompéia.

Colônia e o Império’:

Apesar do quase monopólio exercido pelos jesuítas na educação colonial, é preciso ressaltar a ação educativa das outras ordens religiosas, como a dos Franciscanos, os primeiros religiosos a chegar à Terra de Santa Cruz, os Capuchinhos, os Beneditinos, a de N. S. das Mercês, a dos Oratorianos (Congregação de São Filipe Néri), bem como das ordens femininas, no Convento de Santa Clara do Desterro, fundado em 1665, no das Freiras Ursulinas, inaugurado também na Bahia em 1744, e no Convento de Santa Tereza, cujo estabelecimento data de 1755 (Lacombe, 1960). Mas é somente em meados do século XVIII que o Estado, pela primeira vez na Europa, assumiu o controle da educação, mediante as reformas pombalinas da instrução pública, iniciadas com o Alvará Régio de 28 de junho de 1759, que, proibindo os jesuítas de exercer qualquer atividade docente tanto no Reino quanto nas Colônias, reformulou os estudos da Gramática da Língua Latina, Grega, Hebraica e de Retórica. (2008, p. 36)

Esses dados coletados por Oliveira (2008) situam o Brasil nesse processo. Sobre *Memórias de um Sargento de Milícias*²¹ o estudioso assegura:

Os castigos escolares, embora fossem censurados pela maioria dos políticos e pedagogistas do período, mantiveram-se, durante todo o período imperial e parte do século seguinte, subsistindo até recentemente em zonas rurais, principalmente entre os professores de Primeiras Letras. Disso testemunham muitos relatos, ficcionais, como o de Manuel Antônio de Almeida, ou autobiográficos. O barbeiro e seu afilhado tinham ido à escola na hora da tabuada cantada, “uma espécie de ladainha de números que se usava então nos colégios”, a qual se praticava todos os sábados. Apesar de o narrador considerar aquilo “uma espécie de cantochão monótono e insuportável”, os meninos gostavam muito. Assim, vestidos – “quase todos” – de “jaqueta ou robissões de lila, calças de brim escuro e munidos de uma pasta de couro ou de papelão pendurada a tiracolo”, suas vozes misturavam-se ao canto dos passarinhos na maior algazarra, enquanto o mestre, com uma enorme palmatória²² à mão,

²¹ De Manuel Antônio de Almeida (1831-1861), obra publicada inicialmente no rodapé do Correio Mercantil entre junho de 1852 e julho de 1853, e depois em dois volumes, um saído em 1854 e outro em 1855.

²² “Só era pesada a palmatória, e ainda assim... Ó palmatória, terror dos meus Dias pueris, tu que foste o *compelle*

escutava tudo impassível, atento ao menor erro que, se fosse cometido, era por ele emendado e corrigido com uma puxada de pelo menos seis bolos. (2008, p. 42)

A conclusão a que chega Oliveira (2008) sobre as representações da escola no século XIX sobre as Primeiras Letras garante a necessidade de tantos quantos forem precisos os olhares a essa questão da escola. A citação será longa, mas penso ser prudente apresentá-la na íntegra:

Com efeito, apesar de começar a ser configurado por volta da década de cinquenta do século XVI, no chamado “período heroico” da ação educativa dos jesuítas, com a política de aldeamentos do Padre Manuel da Nóbrega, o processo de escolarização do ensino de Primeiras Letras, no Brasil, andou a passos muito lentos. A ação jesuítica, nesse setor, proporcionou a configuração de alguns componentes de tal processo, dada a sua preocupação com as crianças, ou curumins, e com o espaço, a “casa de meninos”; mas a partir do seu período de expansão, na década de sessenta, graças ao financiamento possibilitado pela instituição da “redízima”, os inicianos se concentraram na criação e manutenção dos colégios, nos quais se ensinavam as matérias preparatórias à carreira eclesiástica ou acadêmica, deixando as Primeiras Letras a cargo dos mestres particulares. Somente com as reformas pombalinas, as primeiras letras seriam objeto de legislação, sendo seu ensino institucionalizado em Portugal e seus domínios com a Lei de 6 de novembro de 1772. Desde de 1759, porém, ano da reforma do ensino de Humanidades, alguns regulamentos foram expedidos por El-Rei, sob as vistas do Conde de Oeiras, futuro Marquês de Pombal, no intuito de instituir, principalmente nas colônias de Ultramar, o uso da Língua Portuguesa, mediante a nomeação de mestres régios de ler, escrever e contar. (2008, p. 45)

Antes de *O Ateneu* (1888), obra de Pompéia, o tema já tinha figurado em outras obras. Realço que essa crítica ao sistema educacional aparece, considerando o Império, em *O seminarista* (1872), em alguns trechos de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1880), em *Conto*

intrare com que um velho mestre, ossudo e calvo, me incutiu no cérebro o alfabeto, a prosódia, a sintaxe e o mais que ele sabia, benta palmatória, tão praguejada dos modernos, quem me dera ter ficado sob o teu jugo, com a minha alma imberbe, as minhas ignorâncias, e o meu espadim, aquele espadim de 1814, tão superior à espada de Napoleão! Que querias tu, afinal, meu velho mestre de primeira letras?”. ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 30 ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 46.

de escola (1884) e tantas outras obras. Sobre *Conto de escola*, destaco o artigo “Violência nas primeiras letras: a escola num conto de Machado de Assis”. Nele os autores pontuam a formação do caráter, a violência e a educação. As duas últimas demarcam a primeira. São entranhas de um mesmo processo, tanto na escola quanto na vida fora dela. Não se trata, no entanto, de concluir que Machado de Assis credite as primeiras violências à escola primária, mas:

Pode-se, sim, afirmar que nosso maior escritor deixa transparecer que as ações violentas deitam raízes na estrutura da sociedade. Quanto mais o poder constituído se fundar na autoridade privilegiada de uma classe, ou seja, quanto mais a manutenção do poder depender da manutenção de privilégios, mais o princípio de autoridade coercitiva se impõe, transformando as instituições sociais em instrumentos dessa imposição. Machado de Assis, no conto, nada mais faz do que explicitar, esteticamente, essa instrumentação e as consequências no processo de aprendizagem e na formação do caráter. Na sociedade do tempo, construída sobre a exploração dos vencedores sobre os vencidos, mantida pelo sistema de produção fundado no trabalho escravo, garantida na hegemonia política da classe senhorial, a violência, como ação contrária à ordem moral ou à ordem da natureza, constituía um imperativo categórico. (GUSMÃO-Garcia; SILVA, 1999, p. 48-49)

De fato, também nas obras que interpreto nos próximos capítulos, há violência representada em todas as obras escolhidas para análise. De uma maneira ou outra o processo se repete na formação e na reprodução dos mecanismos de vigilância que estão impostos na e pela sociedade. Essa questão será devidamente observada quando eu for tratar das **Intersecções** no último capítulo da tese. Devido a relevância desses diálogos com outras obras que não são as principais desse trabalho, corrobora também a leitura de Fernando Paixão a respeito de *Conto de escola*:

Em suas últimas linhas o conto diz: "E contudo a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação; mas o diabo do tambor..." .

Essas duas histórias podem ser tomadas sob muitos ângulos, mas o que interessa aqui é fazer uma breve reflexão em torno do que podemos chamar

de a perda da inocência. Tanto num caso como noutra o que está em jogo é o indivíduo despertar para uma determinada consciência crítica frente à sociedade e suas relações. Cada um de nós teve vivências mais ou menos marcantes, mas a trajetória se repete no sentido de que a idílica infância teve de ser abandonada em nome da razão, do conhecimento, do mundo do trabalho, em nome, enfim, das experiências novas que o correr da idade foi produzindo. (1992, p. 206)

Acredito ser a violência temível para qualquer pessoa, criança ou não. A corrupção e a deleção são formas de violência. Também acredito que as condições de cada um para lidar com a violência, seja para superar, seja para revidar, é muito difícil de ser avaliada; o olhar que o adulto lança para o seu passado nem sempre o redime, ainda é possível que marcas violentas não sejam superadas tão facilmente. Ter uma idílica infância e ter que abandoná-la para ter uma adolescência igualmente idílica é muito diferente de não ter uma infância agradável e a escola não ajudar a dar um passo para que a adolescência, por exemplo, não seja muito pior. Acarear histórias de superação pelo olhar do adulto nos dá história como *Infância*, *Doidinho*, *O Ateneu*. Literárias, é certo, mas demarcadas por violências verdadeiras. Talvez esse abandono da infância para o mundo da razão tenha demonstrado que o percurso, afinal, leva diretamente ao mundo do trabalho.

No Brasil a temática escola é tão presente na literatura que Flávio Aguiar e Og Dória organizaram um volume intitulado *A Escola e a Letra* e nele apresentam uma seleção de obras literárias que tratam dessa temática. Os autores dividiram *A Escola e a Letra* da seguinte forma: I) Antes de tudo o mais²³; II) Os tempo coloniais²⁴; III) O império²⁵ e IV) A república²⁶.

²³ No bloco I, obra escrita posteriormente, recebe dos autores justificativa por sua escolha devido ao fato de *Testamento do Sumé*, de Murilo Mendes, destacar os povos nativos antes da presença dos europeus no Brasil.

²⁴ No bloco II os textos representam do século XVI ao XVIII, nas seguintes escolhas: *Escola de Piratininga*, de Jorge de Lima; *Descreve a vida escolástica*, de Gregório de Matos; *O reino da Estupidez* (Canto IV), de Francisco de Melo e Franco.

²⁵ No III bloco tem-se: *Fabrizio em apuros*, de Joaquim Manuel de Macedo; *Canção do boêmio*, de Castro Alves; *O Ateneu* (cap I) de Raul Pompeia; *O Coruja* (cap II) de Aluísio de Azevedo; *Colégio e academia*, de Joaquim Nabuco; *O caso da vara*, de Machado de Assis e *A normalista*, de Adolfo Caminha.

²⁶ No IV e último bloco, encontram-se: *Plebiscito*, de Artur Azevedo; *Crônica*, de Olavo Bilac; *Harakashy e as escolas de Java*, de Lima Barreto; *O colocador de pronomes*, de Monteiro Lobato; *Memórias sentimentais de João Miramar*, de Oswald de Andrade; *A esperança da pátria*, de Alcântara Machado; *Amar, verbo intransitivo*, de Mário de Andrade; *Teste*, de Carlos Drummond de Andrade; *Capitães da Areia*, de Jorge Amado; *Sem rumo* (cap XIII) de Cyro Martins; *D. Maria*, de Graciliano Ramos; *O colégio das Ursulinas*, de Cyro dos Anjos; *O árbitro*, de Menotti del Picchia; *Aula de inglês*, de Rubem Braga; *Neurose* de Meir Kucinski; *A escola do soldado*, de Boris Schnaiderman; *Inventário do primeiro dia*, de Autran Dourado; *Professor Pulquério* de José J. Veiga; *Meninão do caixote* de João Antônio; *Os politécnicos*, de Vinícios de Moraes; *Promessa*, de Ivan Angelo; *Os desastres de Sofia*, de Clarice Lispector; *A força humana*, de Rubem Fonseca; *Aventura de saber*, de Nélida Piñon; *O curso de formação de profetas*, de Moacyr Scliar; *Prova final*, Manoel Lobato; *Os dragões*, Murilo Rubião; *Solo de clarineta* (cap XVIII), de Erico Veríssimo; *Cursinho*, de Luís Fernando Veríssimo; *Camilo Mortágua* (parte do cap IV), de Josué Guimarães; *Confissões de um brasileiro*, de Osman Lins; *Terra*, de Roniwalter Jatobá; *A última*

Nessa coletânea²⁷ de texto literários²⁸ tem-se contos, crônicas, cenas de dramaturgia, poemas, capítulos de livros; no entanto as obras que compõem a pesquisa que apresento não estão entre as disponibilizadas na compilação dos autores. Dessa coletânea faço uso de “Inventário do primeiro dia”, de Autran Dourado, para pensar a relação do aluno com o internato e sua “mudança” de menino para homem em um único dia. Essa abordagem contribui para fechar o capítulo em que analiso *O seminarista*.

Entendo que a temática²⁹ ocupa lugar central em algumas obras, mas aparece como motivo secundário em muitas outras. A representação da escola nessas obras é pautada de diferentes maneiras. Considero que ocupar o lugar central na obra significa conter os seguintes elementos: a escola (ou parte dela) como ambiente (físico ou não) de referência, a educação como processo formador (ou instrução ou formação ou ambos) e os agentes desse processo (principalmente o(s) aluno(s) e o(s) professor(es)). Mas também os destinadores da ação (estado, religião, orientação política) e seus instrumentos de ação-coerção, podem comparecer, mas não são essenciais. Antecipo que das obras que escolhi para analisar detidamente, a escola não constitui o foco central da narrativa em *O desertor*, *O seminarista*, nem sequer em *São Bernardo*, embora possa ser vista como motivo livre nas três. E é central em *Alegres Memórias de um cadáver*, de Roberto Gomes.

E, diante desse desfile de obras, nada mais justo do que registrar o olhar lançado por Marisa Lajolo e Regina Zilberman para esse universo temático. Essas autoras contribuem muito

palavra, de Flávio Aguiar; *O professor de inglês*, de Luiz Vilela; *Gymnasium*, de Affonso Romano de Sant’Anna e *A formação do jovem*, de João Ubaldo Ribeiro.

²⁷ Os autores não conseguiram concordância para incluir as seguintes obras e justificam as ausências: *A asa da ema*, de Dalton Trevisan; *Metais alcalinos*, de Caio Fernando Abreu; *Escola de bem-te-vis*, de Cecília Meireles; *Pirlimpisquice*, de Guimarães Rosa; *Meus verdes anos*, de José Lins do Rego; *Migra*, de Lygia Fagundes Telles; *O professor de grego*, Manuel Bandeira; *Aula de religião*, de Naum Alves de Sousa e *A menina sem estrela*, de Nelson Rodrigues.

²⁸ Acrescento que também não foram mencionadas pelos autores outras obras que abordam a temática, tais como: *História do Mundo para as Crianças*; *Emília no País da Gramática*; *Aritmética da Emília* e *Geografia de Dona Benta* etc de Monteiro Lobato; “Frederico Paciência”, Mário de Andrade; “Conto de escola” e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, Machado de Assis; *Doidinho*, José Lins do Rego; *Balão Cativo* de Pedro Nava e *Enigmalião*, de Dinorath do Valle. Além dessas obras sobre a temática, tem-se outras: *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos; *América latina: males de origem*, de Manoel Bomfim; *O Auto dos 99%*, peça escrita coletivamente por Carlos Fontoura, Amando Costa, Carlos Estevam Martins, Cecil Thiré, Marcos Aurélio Garcia e Oduvaldo Vianna Filho. Esse tema ainda pode ser lido em *A carne*, de Júlio Ribeiro, *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira, *A casa da madrinha* e *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga Nunes. A temática permanece forte em *Os Bruzundangas* (1923). Depois o tema é revisitado de diferentes maneiras em *Frederico Paciência* (1924-1942), *Doidinho* (1933), *São Bernardo* (1934).

²⁹ Assinalo essa diferença com alguns exemplos: o tema da escola é central em “Conto de Escola”, de Machado de Assis, mas é motivo secundário em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro*. O tema também é central em “Frederico Paciência”, de Mário de Andrade; em *O Ateneu*, de Raul Pompéia; em *Doidinho* de José Lins do Rego, e em *O Coruja*, de Aluísio Azevedo. Na literatura infantil é tema central em *Galileu leu*, de Lia Zatz e motivo secundário em *A casa da madrinha* e *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga.

para pensar a escola na literatura brasileira a partir do trabalho minucioso que desenvolveram em *A formação da Leitura no Brasil*. Na proporção em que avaliam os efeitos da leitura a partir de obras brasileiras que apresentam essa questão em suas narrativas, Lajolo e Zilberman direcionam o olhar para, a meu ver, um dos principais papéis da escola na formação do homem crítico: a leitura. Por conta desse diálogo, sempre que possível elas me ajudam a esclarecer outros agentes desses processos. Ou seja, relação com o texto, com o professor, imposição de leituras etc.

Sobre uma das obras significativas do Período Imperial, a obra de Machado de Assis já mencionada (*Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1880), e *Conto de escola* (1884)), mas que não recebe aqui um olhar com destaque, Lajolo e Zilberman concluem que se trata de um retrato “revelador da realidade precária do ensino brasileiro” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p. 111). Para as autoras, “[...] à força de se repetirem³⁰, ganham, mais que verossimilhança, veracidade. Não constituem casos isolados, sobretudo por encontrarem eco nas discussões que, por ocasião da Constituinte de 1823, se tratavam a respeito da educação” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p. 112).

Na sequência, as autoras, ao abordarem o romance de Raul Pompéia em “A escola na Literatura”, afirmam: “Em *O Ateneu* [...] a ineficiência do sistema de ensino se transforma em tema, aprofundando a ideia de que **a escola serve de metáfora da sociedade**” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 169 – destaque meu). Faço uso das pesquisas das autoras na justificativa do uso de metáfora, isso devido ao fato de que, para elas e, também para mim:

O Ateneu não retrata, pois, um caso isolado; pelo contrário, é exemplar. Enquanto crítica ao sistema educacional, esse romance bem pode constituir a imagem de qualquer internato brasileiro da época, do Pedro II, no Rio de Janeiro, ao Instituto Brasileiro, em Porto Alegre [...] o livro revela a violência de um sistema disciplinar que chega a provocar a morte de um aluno. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p. 171-172).

O Ateneu (crônica de saudades) é uma obra em que vigora a crítica social e política dos padrões de seu tempo. Publicado em 1888 tem como cerne as recordações das experiências do jovem Sérgio na condição de interno no colégio Ateneu. Raul Pompéia, ao ocupar-se do

³⁰ As autoras tratam de três obras, a saber: *Notas sobre o Rio de Janeiro e partes meridionais do Brasil*, de John Luccock; *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida e de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis.

internato na condição de microcosmo representativo de toda a estrutura degradada e corrompida da sociedade da época do Brasil Império, em um momento da crise da monarquia no Brasil, materializa uma crítica ao modelo educacional autoritário, perverso e viciado presente na sociedade da época narrada na obra. Parece-me, no entanto, que o internato é, entre outras coisas, mônada: a escola é um fragmento da sociedade completo em si mesmo, narrado por si mesmo e, ao mesmo tempo, capaz de dizer esse todo. A crítica à sociedade burguesa brasileira resulta disso. O colégio é uma instituição alicerçada na arbitrariedade e corrupção, sendo o diretor Aristarco o principal causador dos infortúnios dos alunos.

Anjos (1979) analisou narrativas que contemplavam a vida escolar em internatos e seu olhar contemplou as seguintes obras: *O Ateneu* (1888), *Doidinho* (1934), *Balão Cativo* (1973), *Chão de Ferro* (1976) e *A Rede* (1976), formula sobre esse espaço:

No internato as características da vida escolar são simplificadas e levadas ao extremo por suas relações sociais estarem restritas às paredes de uma “instituição total”. Separada do convívio com a sociedade e a família, a escola interna, categorizada por Erving Goffman como uma “instituição fechada”, ou “total”, é caracterizada pela barreira à relação social com o mundo externo sob a forma de proibições à saída, simbolizadas por muros altos e portões fechados. Dentro dos muros do internato surge, como nas demais instituições totais, uma divisão básica entre um grande grupo controlado - o grupo dos colegas, e uma equipe pedagógica, encarregada do trabalho de preparação do aluno para o desempenho na vida social. Convivendo vinte e quatro horas por dia com a equipe pedagógica dentro dos muros escolares, os alunos internos, a nosso ver, são os melhores “informantes” das relações sociais estabelecidas pela instituição escolar. (ANJOS, 1979, p. 4)

Tanto em *O Ateneu* quanto em *Doidinho* o internato é apresentado na vivência dos meninos, no entanto, ao tratar do internato em outros romances, Anjos também analisa a vivência de meninas em espaços similares. No romance *A rede* (1976), de Martha Antiero, a pesquisadora aponta:

Ao ingressar no Internato a aluna era, portanto, submetida a mudanças de comportamento pela nova interação social, quando as relações familiares eram trocadas por atitudes de formal subserviência à equipe dirigente. Por exemplo, era obrigada a apresentar atos verbais de deferência, chamando professoras de

“madame...” e as freiras de “mamère...”. Outra mudança de comportamento imposta era a submissão a regulamento para a satisfação de necessidades físicas , como a ida a banheiros. (1979, p. 103)

Em *Balão Cativo* o internato já permite que meninos e meninas tenham acesso aos seus muros. Anjos conclui:

Conforme relata o autor de *Balão Cativo*, o prestígio do colégio se dava não só pelo conforto de suas instalações, mas pelo fato de ser administrado por Sadler e Jones, *masters of arts* da Universidade de Oxford que, por deterem este título, também eram designados escudeiros de Sua Majestade Britânica. Investidos em autoridade numa das nações que exercia papel de dominação econômica e cultural sobre as demais, os diretores do “Anglo” adquiriam elevado *status* na sociedade brasileira e, intimamente ligados à classe dirigente, seguiam diretrizes educacionais de características aristocráticas. O caráter elitista da escola se revelava pela sua inacessibilidade às camadas sociais menos favorecidas, em virtude das elevadas mensalidades e do dispendioso enxoval que exigia de seus alunos. Servindo à camada social dominante brasileira, o colégio assimilava seus preconceitos de origem escravagista e, relutantemente, admitia, por necessidade financeira, negros ou mulatos (1979, p. 74)

Ou seja, existem critérios para ser cliente nesse colégio, mas se a clientela esperada não é suficiente para que o comércio de conhecimento sobreviva, os critérios podem ser ajustados. Para fechar os muros do internato, Anjos formula:

As sanções e as regras, mecanismos de repressão e controle da instituição escolar, levam os “veteranos” dos internatos a adquirir atitudes entediadas, que refletem o conformismo diante da submissão de seus impulsos a dominação das leis coletivas. O interno, ao sair, leva consigo não só uma bagagem de conhecimentos abstratos e habilidades para o trabalho, mas atitudes disciplinadas pela escola para o convívio social. Ele conhece, e está apto para acatar, as leis e os deveres que a sociedade impõe no desempenho das atividades do “mundo da rua”. A sociabilidade desenvolve-se, portanto, por extensão dos laços e relacionamentos familiares, no internato, que, criado em um espaço especial, separado do ambiente social geral, desenvolve trabalhos didáticos ideais, os quais, muitas vezes, não imitam as atividades reais da vida, mas

refletem e preparam para a vida social “extra-muros”. (1979, p. 123)

Mesmo que sozinha a educação não dê conta de perpetuar o sistema vigente, Istvan Mészáros adverte:

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa — ou mesmo mera tolerância — de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser *essenciais*”. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (1995, p. 45).

Em diálogo com Walter Benjamin de que é preciso olhar o passado e ver junto o presente pontuo que na atualidade desta tese, colégios com a mesma política de clientela recebem alunos e alunas oriundos de poderes aquisitivos altos e ficam com eles durante dois turnos. Para o regime de internato só faltam as camas. Também faço uso da citação para adiantar que a questão do consenso e da conformidade sempre esteve na realidade da maioria das escolas. Até a inquietação com uma criança que de um momento para o outro abandona as brincadeiras para ficarem sentadas durante horas não é bem vista no ambiente escolar. É preciso que a criança entende de uma hora para outra que ficar sentada, quieta e educadamente é o princípio da formação para o mundo lá fora.

Voltemos a 1888.

O Ateneu contém matéria política, histórica, social. Realço duas situações emblemáticas marcadas na obra. A primeira se dá pela crítica dos mecanismos mercadológicos utilizados, pelo diretor, para vender a ideia de que o internato é o grande colégio da época. Para isso a aparência cuidada era importante e por isso o internato recebia tintas novas e vistosos anúncios: “pintando-o jeitosamente de novidade, como os negociantes que liquidam para recomeçar com artigos de última remessa” (*O Ateneu*, 1997, p. 12). A segunda é vender o internato como uma extensão da família. Diz o diretor: “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” (*O Ateneu*, 1997, p. 21). O mercantilismo do sistema educacional se dá nas duas vias: o de cumprir o papel do Estado e o de cumprir o papel da Família. Ao tentar garantir a educação³¹ Aristarco consegue errar de forma perceptível até pelos jovens aprendizes: “Lá ficou a contragosto o Cruzeiro [do Sul] estampado no hemisfério da estrela polar”. (*O Ateneu*, 1997, p. 42)

Sérgio que ouvira do pai, à porta do Ateneu, que iria “encontrar o mundo” (1997, p. 11) não esperava que esse mundo fosse despi-lo de todas as suas ilusões a respeito do que encontraria no internato: tensão nas relações homossexuais (Bento Alves, Egbert, Sanches e o narrador), violência física, violência sexual, violência emocional, violência psicológica, violência social. Além do uso da palmatória existia um espaço (cafua) para castigar os alunos e o diretor usava, todas as manhãs, o livro de notas para execrar, publicamente, as faltas dos alunos. Franco, um dos alunos, dono de notas ruins, estava sempre de castigo. O pai, desembargador desterrado no Mato Grosso, tinha oito filhos. Era com dificuldade que o pai fazia planos de ir à corte ver o filho. Este nunca saía do internato, enquanto os outros alunos usufruíam do direito de a cada quinzena irem visitar suas famílias, um castigo extra era acrescentado. Vítima de vários tipos de castigos, depois de passar um tempo na cafua, Franco ficou doente, teve febre, investiu no sereno para que sua doença causasse remorso, enquanto isso ocultava seu sofrimento.

Perguntei ao Franco como passava. Ele agitou devagar as pálpebras e sorriu-se. Nunca lhe conheci tão belo sorriso, sorriso de criança à morte. Oito horas da noite. O gás atenuado produzia eflúvios contristadores de claridade. Retirei-me sem aprofundar a vista pelos outros dormitórios, em cujas vidraças espelhantes devia passar sucessivamente a minha sombra. Procurei o diretor e comuniquei-lhe os meus terrores.

No dia seguinte, um domingo alegre, Franco estava morto.

[...]

Pouco tempo depois, o Ateneu em festa. (*O Ateneu*, 1997, p. 133)

Aristarco, um dos algozes, chorou no enterro. Mas logo tratou de iniciar os preparativos para “a solenidade da distribuição bienal dos prêmios” (*O Ateneu*, 1997, p. 133).

Adulto, Sérgio questiona:

³¹As disciplinas no Ateneu são: geografia, gramática, a história pátria, a história santa e matemática.

Onde meter a máquina dos meus ideais naquele mundo de brutalidades, que me intimidava com os obscuros detalhes e as perspectivas informes, escapando à investigação da minha inexperiências? Qual o meu destino, naquela sociedade que o Rebelo [companheiro de classe] descrevera horrorizado, com as meias frases de mistério, suscitando temores indefinidos, recomendando energia, como se coleguismo fosse hostilidade? (*O Ateneu*, 1997, p. 30)

Ao olhar o passado com esse tanto de agruras Sérgio parece revelar que o presente não se despiu do passado. Na minha leitura, tivessem esses questionamentos sidos superados, vencidos, a “saudade” não seria uma ironia amarga. O destino que era futuro já não é enquanto o narrador verte em gotas sufocantes as opressões sofridas, as violências que deveriam tê-lo tornado um homem forte. Mas, a formação de Sérgio não entregou o produto na caixa.

Raul Pompéia foi duramente acusado pelo crítico Mário de Andrade em que esse avalia a vida do autor e a vida da personagem Sérgio.

E aqui entramos num dos traços conceptivos mais absurdos e mais trágicos deste livro: a insensibilidade de Raul Pompéia ante a idade da adolescência e o sentimento da amizade.

É curioso observar que fazendo da vida colegial do protagonista Sérgio uma tragédia sem remanso, Raul Pompéia não tenha sequer um momento de revolta contra o pai que o encafuou lá. (ANDRADE, 2002, p. 194)

Estudos posteriores³² ao de Andrade (2002) interpretam a relação do pai de Raul e Aristarco na mesma chave de leitura. O crítico, porém, compara a atitude revoltosa de “Doidinho” em relação ao Zé Paulino e segue afirmando que Pompéia poupa o pai e julga ser *O Ateneu* uma obra de vingança:

Não é possível negar, as provas são fortes, que neste livro de ficção o escritor vazou a sua vingança contra o seu internamento no colégio de Abílio. [...] o romancista se vinga. Atira-se com um verdadeiro furor destrutivo contra tudo e

³² “É que Aristarco, por uma transferência psicológica ou descolamento, encarnava, em tôda essa trama edípica, a figura do próprio pai de Pompéia, o responsável involuntário de seu sofrimento e de sua revolta, despregando-o do regaço materno para um ambiente que lhe era hostil e insuportável.” (TORRES, 1972, p. 21). Fonte: TORRES, Artur de Almeida. *Raul Pompéia: Estudo Psicoestilístico*. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1972.

todos do colégio, numa incompreensão, numa insensibilidade às vezes absurda e mesmo odiosa dos elementos que formam a difícil máquina da vida. Raul Pompéia se vinga. Se vinga do colégio com uma generalização tão abusiva e sentimental que chega à ingenuidade. (ANDRADE, 2002, p. 193).

A atribuição da ingenuidade na idade adulta de Raul Pompéia é praticamente uma acusação de o autor não ter se tornado homem o bastante para superar o que muitos outros alunos superaram após saírem dos bancos escolares. Essa crítica que o autor recebeu de Mário de Andrade me parece sinal do que Mészáros (1995) atribui à educação: conformidade e consenso. Nesse caso, nem na ficção Pompéia poderia se libertar de seus traumas, era preciso fazer com que Sérgio engolisse o choro e deixasse o passado no passado.

Mesclo Raul Pompéia e Sérgio? Cai no engodo do subtítulo do romance — *O Ateneu* (crônica de saudades)? Como ter saudade de uma passado tão violento? Mesmo a ironia não permite apagar o que foi ano a ano sedimentando-se no “produto” que a escola entregou. O fato é que não é possível ignorar tantas formas de violência escancaradas em obras que tematizam a passagem de crianças, adolescentes e até jovens “adultos” pela instituição escolar. Questionar se seria o mal da idade, não superado por eles? Autores jovens, desesperados com a realidade corrupta e corruptível? Pompeia, Alvarenga Peixoto e outras tantas “almas” atormentadas. A escrita busca por uma compreensão enquanto se faz denúncia ou a escrita é o grito antes da asfixia? No caso de Pompéia, nem mesmo a escrita o libertou do suicídio.

Zilberman, em um artigo intitulado “Raul Pompéia, Abílio César Borges e a escola brasileira no século XIX” faz-me pensar em outras possibilidades de leitura do contexto e da avaliação de Pompeia a respeito do papel do Barão de Macaúbas. Um dos fatos apontados por ela nesse artigo é o contraponto do olhar lançado ao pedagogo pelo poeta Castro Alves. Este, da mesma forma que faz Silva Alvarenga em *O desertor*, canta as venturas de Abílio César Borges enquanto diretor. A meu ver os poemas de Castro Alves transbordam um olhar inocente diante de um pedagogo que amedrontava muitos, mas certamente não aqueles que o idolatravam.

É relevante situar a opinião de Graciliano Ramos, presente em *Infância*, no capítulo “O Barão de Macaúbas³³”:

³³ “Pedagogo e médico brasileiro nascido no município baiano de Rio de Contas, antigo Minas do Rio de Contas, um dos precursores do livro didático brasileiro. Formou-se em medicina no Rio de Janeiro, RJ, onde se doutorou (1847). De volta à Bahia, como diretor da instrução pública estadual, trocava a carreira médica pela atividade de educador e fundou em Salvador o Ateneu Barrense e o Ginásio Baiano (1858), em Salvador, responsável pela formação de grandes personalidades como Castro Alves (1847-1871) e Rui Barbosa (1849-1923). Novamente

Esses dois contos me intrigaram com o Barão de Macaúbas. Examinei-lhe o retrato e assaltaram-me presságios funestos. Um tipo de barbas espessas, como as do mestre rural visto anos atrás. Carrancudo, cabeludo. E perverso.

[...]

Tem o Barão de Macaúbas, considerei-o um sábio enorme, confundi a ciência dele com o enigma apresentado no catecismo.

[...]

De quem seria o defeito, do Barão de Macaúbas ou meu? Devia ser meu. Um homem coberto de responsabilidades com certeza escrevia direito. Não havia desordem na composição. Só eu me atrapalhava nela [...]

Foi por esse tempo que me infligiram Camões, no manuscrito. Sim senhor: Camões, em medonhos caracteres borrados — e manuscritos. Aos sete anos, no interior do Nordeste, ignorante da minha língua, fui compelido a adivinhar, em língua estranha, as filhas do Mondego, a linda Inês, as armas e os barões assinalados. Um desses barões era provavelmente o de Macaúbas, o dos passarinhos, da mosca, da teia de aranha, da pontuação. Deus me perdoe. Abominei Camões. E ao Barão de Macaúbas associei Vasco da Gama, Afonso de Albuquerque, o gigante Adamastor, barão também, decerto. (*Infância*, 1976, p.124-127)

Entregar *Os Lusíadas* para alunos com 7 anos de idade esperando que esses dele tirem, sozinhos, o que o professor quer, é uma violência; outra violência é a fragmentação do texto de Camões, o expurgo das passagens “não apropriadas”, para tornar a obra “apropriada”, para os estudantes ainda crianças. Decerto que o senhor Abílio era um pedagogo aterrorizante. Era também um bom vendedor da ideia de escola (privada) para formação adequada dos alunos. Segundo Graciliano Ramos, “o que ele intentava era elevar as crianças, os insetos e os pássaros ao nível de professores”. (*Infância*, 1976, p.124)

No artigo de Zilberman (2012) é possível ter acesso a outras referências sobre o Barão.

mudando-se para o Rio de Janeiro, RJ (1871), onde ficou até sua morte, fundou o Colégio Abílio, retratado pelo escritor Raul Pompéia (1863-1895) em *O Ateneu* (1888), e dez anos depois outro, com o mesmo nome, na cidade mineira de Barbacena. Por suas contribuições na área educacional, recebeu o título de barão de Macaúbas (1881) por decreto imperial, concedido por D. Pedro II (1825-1891). Revolucionou o ensino brasileiro, tornando-se uma das suas mais expressivas personalidades. Também ganhou fama por sua luta pela abolição dos castigos físicos nas suas escolas e fazendo-as modelo para instituições similares no restante do país. Expôs suas ideias pedagógicas no volume *Lei nova do ensino infantil* (1884). Foi professor de Luís Edmundo, Castro Alves, Raul Pompéia e Rui Barbosa, entre outros.” Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/abilio-cesar-borges.htm>

Por exemplo, na ocasião da morte de Abílio, Pompeia escreveu:

Sábado deixou de existir o Dr. Abílio César Borges, Barão de Macaúbas, que foi com justiça o mais considerado dos educadores da mocidade brasileira.

Cheio de entusiasmo **pelas reformas liberais do ensino** o Diretor do afamado Colégio Baiano e do Colégio Abílio **foi um propagandista ardente e efficacíssimo do melhoramento das condições do ensino primário e secundário**; e os consideráveis estabelecimentos que por longos anos, sob a direção dos seus ativos e zelosos cuidados distribuíram educação e ensino a um sem-número de rapazes, poderão em todo o tempo ser admirados como modelos e os mais perfeitos **que na melindrosa espécie pedagógica dos internatos se conseguiria instituir**.

Significando uma fecunda existência de trabalhos e dedicação pela causa sagrada da educação popular, seu nome será sempre lembrado em grata e luminosa recordação. (POMPEIA, 1983, p. 168-169 *apud* ZILBERMAN, 2012, p. 44 — destaques meu)

Ora, essa manifestação diante da morte não desdiz a crítica elaborada em sua obra. Pelo contrário. O autor reforça a crítica ao pontuar “reformas liberais”, ao usar “propagandista”, ao tratar a situação pedagógica como “melindrosa”. Creio que reconhecer que o Barão de Macaúbas teve méritos na educação é salutar, mas esse fato não apaga outros, tais como o apresentado por Graciliano Ramos e, ainda, tudo o que se tem na obra *O Ateneu*.

Zilberman também apresenta outros posicionamentos a respeito dos serviços prestados pelo pedagogo para a educação. A pesquisadora supõe que existem duas versões de Abílio, duas formas de agir, e uma dessas formas não recebe elogios de Pompéia. Para a pesquisadora:

[...] a matéria de *O Ateneu* foi extraída do conjunto das experiências escolares do autor. Em outras palavras, ainda que o Colégio Abílio, sintetizado em suas práticas pedagógicas e corporificado na figura de seu Diretor, Aristarco Argolo de Ramos, tenha fornecido os motivos principais para a escrita do livro, Raul Pompeia desenha um painel em que se reconhecem os modelos predominantes de ensino no Brasil, nas últimas décadas do século XIX.

Sérgio parece tê-los vivido todos. No primeiro capítulo de *O Ateneu*, em que o menino, com onze anos, acompanhando o pai, é apresentado ao diretor da escola, Sérgio-adulto, o narrador, recorda como fora sua educação até então.

(2012, p. 45).

Certamente deve ter havido mais do que duas formas de agir. Castro Alves tinha uma impressão, mas tantos outros ex-alunos tinham outra. Parece-me claro que a versão de Graciliano Ramos e a versão de Pompéia caminham na mesma direção.

“Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta.” (O *Ateneu*, 1997, p. 11). Para Zilberman “O mundo é o universo dos Abílios, contra quem Pompeia se digladiou por longos anos, sem chegar a sair-se vencedor”. (2012, p. 50)

Talvez *O Ateneu* seja, ao fim, a expressão possível e arrebatadora da inadequação, ou do sentimento de desterro que ameaça aniquilar o indivíduo, seja ele o jovem Sérgio, ou o narrador maduro que se debruça sobre o passado. Ao debruçar-se, ele não pode senão imaginar o que aconteceu, colhendo na memória os sinais da corrupção que o indivíduo Raul Pompeia quis sempre vencer, como se a retidão, que ele intransigentemente cobrava de si e dos outros, pudesse manter-se pelos tempos, intacta.

Não surpreende que ele tenha perdido a batalha. (MONTEIRO, 2013, p. 18-19)

O colégio Ateneu é ruína tal qual a promessa de que Pompéia (Sérgio) encontraria o mundo. A importância dessa obra marca a narrativa sobre a escola e dialoga com o que vem depois. Sigamos.

Publicado em 1923, *Os Bruzundangas* de Lima Barreto é uma crítica à sociedade brasileira, repleto de caricaturas de personagens da vida política da época, tais como Venceslau Brás e o Barão de Rio Branco e a escola enquanto instituição que entrega os títulos mas não entrega a formação que deveria. Mais que isso: o desejo por títulos em oposição ao desejo de conhecimentos.

O Estado da Bruzundanga, de acordo com a sua carta constitucional, declararia livre o exercício de qualquer profissão, extinguindo todo e qualquer privilégio de diploma.

Feito isso, declararia também extintas as atuais faculdades e escolas que ele mantém.

Substituiria o atual ensino seriado, reminiscência da Idade Média, onde, no *trivium*, se misturava a gramática com a dialética e, no *quadrivium*, a astronomia e a geometria com a música, pelo ensino isolado de matérias,

professadas pelos atuais lentes, com os seus preparadores e laboratórios.

Quem quisesse estudar medicina, frequentaria as cadeiras necessárias à especialidade a que se destinasse, evitando as disciplinas que julgasse inúteis.

Aquele que tivesse vocação para engenheiro de estrada de ferro, não precisava estar perdendo tempo estudando hidráulica. Frequentaria tão-somente as cadeiras de que precisasse, tanto mais que há engenheiros que precisam saber disciplinas que até bem pouco só se exigiam dos médicos, tais como os sanitários; médicos — os higienistas — que têm de atender a dados de construção, etc.; e advogados a estudos de medicina legal.

Cada qual organizaria o programa do seu curso, de acordo com a especialidade da profissão liberal que quisesse exercer, com toda a honestidade e sem as escoras de privilégio ou diploma todo poderoso.

Semelhante forma de ensino, evitando o diploma e os seus privilégios, extinguiria a nobreza doutoral; e daria aos jovens da Bruzundanga mais honestidade no estudo, mais segurança nas profissões que fossem exercer, com a força que vem da concorrência entre homens de valor e inteligência nas carreiras que seguem.

Eu não suponho, não tenho, não tenho a ilusão que alguém tome a sério semelhante ideia. (*Os Bruzundangas*, 2004a, p. 47-48)

O interesse em facilitar o acesso ao resultado (o título) é ainda explorado em o “Ensino prático”, à *yankee*. O que verdadeiramente conta é aumentar o número de “doutores”. Tirar Bruzundanga da linha dos lugares em que o analfabetismo assola. Dito de outro modo? Nada muito diferente do que acontece no Brasil quando é preciso melhorar o IDEB, é preciso aumentar o número de alunos ingressantes nas universidades, é preciso é preciso.

Notando os grandes estadistas da Bruzundanga que o comércio do país estava nas mãos de estrangeiros, resolveram com todo o patriotismo retirar o monopólio da mercancia, quer por atacado quer a varejo, das mãos de estranhos ao país.

[...]

Era intuito dos fundadores da Academia Comercial banir do seu ensino todo o pedantismo, todo o luxo teórico; fazê-lo prático, moderno, à *yankee*. De tal modo o queriam assim que ao fim de um curso de pequena duração, o aluno pudesse, sem dificuldades e hesitações, colocar-se à testa de

uma loja e geri-la com o desembaraço e a segurança de velho negociante com vinte anos de prática.

Além de negociantes propriamente, a Academia visava sobretudo formar magníficos caixeiros, magnéticos, com virtudes de ímã, capazes de solicitar, de empolgar, de atrair a freguesia.

Para a boa compreensão dos leitores que mal conhecem certamente os usos daquele país e os aspectos da sua capital, os exemplos locais de hábitos de comércio, que me foram fornecidos pelos fundadores da Academia, serão por mim dados aqui com similares cariocas. Continuemos.

Os cursos da Academia Comercial da Bruzundanga não ficarão instalados em um enorme edifício, grandioso e inútil para os fins a que se destina, e sobretudo favorável à criação de um espírito de escola, de camaradagem, indigno da luta comercial. As aulas funcionarão em pequenas casas, situadas nas regiões da capital em que atualmente mais florescem os gêneros de comércio que os alunos pretenderem aprender.

Conversando com um dos iniciadores, tive ocasião de receber a confiança da metodologia própria ao estabelecimento. Lembro ainda que os exemplos são transferidos das coisas de lá para as daqui.

[...]

Durará dois anos este curso e conferirá, ao aluno que o terminar, o grau de doutor em artigos de armarinho e boas maneiras.

Semanalmente, haverá duas aulas gerais, cuja frequência será obrigatória aos alunos de todas as aulas; a de dança e a de coisas de carnaval.

Eis aí como, em linhas gerais, iria ser, conforme me disseram, a Academia Comercial da Bruzundanga. (*Os Bruzundangas*, 2004a, p. 85-87)

Bruzundanga não está interessada em criar condições reais de aprendizagem, não importa o conhecimento, o importante mesmo é melhorar os números. Abrir uma variedade de faculdades que trocam dinheiro por canudo e os dois lados saem felizes. Realizados. Canudos não significam nada mesmo, o que importa é a experiência, é a prática. Canudo é apenas um papel para enquadrar e colocar na parede. E os doutores de Bruzundanga querem ostentar na parede, querem pertencer a um lugar que dizem não ter importância alguma, que pode inclusive ser comprado, mas ironicamente precisam do canudo para serem aceitos por eles mesmos. E o artigo ou a monografia, tal qual na epígrafe inicial desse trabalho, pode ser sobre qualquer ciência, inclusive sobre “cogumelos que escutam música”. Claro, apenas dois anos depois o

grau de doutor, mas para isso era preciso fazer o curso. Pelo menos.

Sobre essa obra que reúne várias pinceladas sobre a sociedade de Bruzundanga, destaco duas breves interpretações. Elas não vão no mesmo caminho que a leitura que faço e apresentei acima, mas ampliam as outras críticas que Lima Barreto eficazmente produziu. A primeira de Alfredo Bosi e a segunda de Carlos Henrique Armani. Ambas demonstram as estruturas da sociedade brasileira satirizadas por Lima Barreto.

Na visão de Alfredo Bosi:

Com *Os Bruzundangas* Lima Barreto fez obra satírica por excelência. Valendo-se do feliz expediente de Montesquieu nas *Cartas Persas*, imaginou um visitante estrangeiro a descrever a terra de Bruzundanga, nada mais nada menos que o Brasil do começo do século. Escrita nos últimos anos, a obra traz forte empenho ideológico e mostra o quanto Lima Barreto podia e sabia transcender as próprias frustrações e se encaminhar para uma crítica objetiva das estruturas que definiam a sociedade brasileira do tempo.

A obra é de amplo espectro. Lá se encontra, por exemplo, a sátira dos costumes literários da *belle époque*: quem não reconhecerá, na crônica sobre a “escola samoieda”, o retrato dos simbolistas europeizantes perdidos atrás da “harmonia imitativa” e forjando poéticas que alternavam o cerebrino e o pueril? [...]

A obra de Lima Barreto significa um desdobramento do Realismo no contexto novo da I Guerra Mundial e das primeiras crises da República Velha. *A sua direção de coerente crítica social seria retomada pelo melhor romance dos anos 30.* (2006, p. 323, 324 – destaque do autor)

Na visão de Armani:

[em] *Os Bruzundangas*, escrito em 1917 e publicado em 1923, Lima Barreto manteve a postura crítica que ele e, antes dele, Prado, Pereira Barreto, Bonfim, Queiroz e outros fizeram acerca do bacharel. Bruzundangas era um país imaginário, onde havia, tal como na Primeira República, diversos problemas sociais, econômicos, políticos e culturais, entre os quais os títulos acadêmicos possuídos pelos ricos que eram não mais que pseudo-eruditos. (2010, p.110)

Repito, Lima Barreto, crítico destemido e sagaz, ironiza o valor da Academia Comercial

com sua proposta de formação em uma sociedade provinciana e dona de requintes forjados.

Quase meio século após *O ateneu* e uma década após *Os Bruzundangas* surge *Doidinho* (1933), de José Lins do Rego. O internato também é cenário nessa obra e tão hostil quanto em *O Ateneu*. Amizade, traição, abuso sexual, injustiças, severidade estão presentes no internato que recebe os filhos das famílias abastadas e tradicionais. Onde o corpo físico é moldado conforme a necessidade de “cura”; Maciel

Gostava de botar os outros para a frente. Os seus processos. Porém, seriam cirúrgicos demais. Amputava tudo com dor, embora às vezes a amputação fosse um crime. Os anestésicos não existiam para esse flagelador de meninos. A palmatória era a sua vara de condão; com ela movia o seu mundo. Pensava corrigir e iluminar com pedaço de pau os que lhe chegavam às mãos para serem moldados a seu jeito. (*Doidinho*, 2013, p. 93)

Os pais encaminhavam os filhos para voltarem “homens”. Maciel estava lá para incentivá-los a esse “crescimento”. Nessa época os professores eram autoridade e nenhum pai questionava o professor, nem mesmo quando deveria questionar. O professor Maciel é um violento exemplo da categoria que sentia prazer em aplicar o uso da palmatória. O fato de ser proibido era corrompido porque

[...] ele gostava mesmo de dar, porque os menores pretextos lhe serviam para as corrigendas de bolo. Talvez que fossem as exigências de seu método, as regras de ensinar de sua escola.

Na Paraíba era proibido dar de palmatória, e isto mesmo porque o governo não sabia. Não havia governo para o professor Maciel. Quando lhe botavam os meninos no colégio, prevenia os pais: — Castigo os alunos. (*Doidinho*, 2013, p. 102)

Para que serve a Lei se ela vai contra o que alguns pais e professores julgam correto? As leituras impostas e os jejuns obrigatórios eram ferramentas punitivas usadas com mais fervor quando a criança não tinha uma origem de muito destaque na sociedade. Pais que não conseguiam manter as mensalidades do filho em ordem, por exemplo, estavam impingindo mais sofrimento aos filhos. Os castigos vinham em todos os âmbitos: corporais, impositivos e restritivos. “O colégio de Itabaiana criara fama pelo seu rigorismo. Era uma espécie de último recurso para meninos sem jeito” (*Doidinho*, 2013, p. 16). Por isso era “natural” o uso da

palmatória, era natural “a mão azul de bolo” (17).

Em *Doidinho* a morte também se manifesta. O aluno, órfão de mãe, sempre doente, abandonado no internato, até recebeu “cuidados” do seu Coelho, sogro do diretor, mas foram insuficientes e ineficazes para salvá-lo. O diretor avisou a família com antecedência, mas o pai só apareceu após a morte do filho. E ainda fez crítica ao filho morto quando exibiu o outro filho: “— Para o ano tenho um aluno para o senhor. Mas este o senhor vai ver: é um menino!” (*Doidinho*, 2013, p. 188). Mas, aqui, é o diretor do internato que faz a crítica: “—Só tem conversa. Matuto besta... E ruim! Deixou o filho morrer, e ainda vem com pabulagens e desculpas de papa-ceia... Tive vontade de dizer umas verdades. Bicho sem coração.” (2013, p. 188).

Menino ou não o fato é que no colégio de Maciel as leis são feitas por ele e quem não se adequa está fora: é expulso do colégio. Foi o que aconteceu com Elias do Riachão. “Elias era um dos nossos que se insurgia. Um que saía do rebanho para atacar o pastor. O pastor nos queria dentro do apertado círculo da sua vontade” (*Doidinho*, 2013, p. 109). Mesmo quando o narrador confessa que Elias fez o que todos eles gostariam de fazer é com o “pastor” (Maciel) que o rebanho se identifica. Não ser capaz de submeter-se deu a Elias o veredicto de selvagem. O rebelar-se é o contraditório e por isso aqueles que se submetem são incapazes de reconhecer a sabedoria do ato.

Para fechar a abordagem dessa obra chamo a atenção para o que profere D. Emília sobre a atitude de Elias (— Com um bicho daquele só a cadeia – *Doidinho*, 2013, p. 109) e o sentimento de Carlos (o doidinho). Para D. Emília o aluno expulso do colégio só seria “consertado” na cadeia. Carlos, após terminar suas férias com a família, compara o colégio a uma prisão: “Agora já sabia o que era a cadeia. E este conhecimento mais me atormentava. Não ignorava nada do que me reservavam os cinco meses de sentença a tirar” (*Doidinho*, 2013, p. 166). E para libertar-se dela fugiu. O que fica marcado é que a única chance de se “salvar” desse colégio é pela expulsão ou pela fuga. E a fuga remete a Gonçalo (*O desertor*). Carlos não precisou chegar à universidade para saber que se tratava de uma prisão. Fora da fuga ou sendo expulso, para os que ficam, tudo o mais será rendição, será submissão. E Carlos libertou-se dessas tesouras.

Em 1937, ainda nos tempos dos coronéis, Cyro Martins³⁴ escreveu *Sem rumo*. Momento marcante da escola pode ser lido no capítulo XIII da obra. Trago Cyro Martins para frisar o

³⁴ Destaco do autor duas obras que poderiam compor esse estudo: *Um menino vai para o colégio* (novela) – 1942 e *O professor* (romance) - 1988

papel desempenhado pelos coronéis na hora de investir na educação enquanto representantes de uma região que tem demandas políticas de levar a escola onde estão os alunos. E, apesar de atenderem à demanda, ela é só uma aparência, efetivamente apenas tira as crianças de casa e as prendem em algum lugar com um professor escolhido a dedo para não surtir nenhuma eficiência no ensino. Para dialogar com *São Bernardo* e o senhor Paulo Honório, antecede a presença da escola, construída a partir dos mesmos interesses políticos presentes em *São Bernardo*, para ressaltar o convite do coronel Dutra para atender à demanda de ter um professor na zona rural:

Numa palavra, como lá diz, você é desses homens que sabem onde têm o nariz! E agora, como é pobre — tem mulher, tem filhos, precisa, portanto, ganhar a vida honradamente — se vê reduzido à condição de chacareiro para sobreviver, justamente porque você não quis proceder como tanta gente sem-vergonha e vagabunda que prefere roubar e pedir a trabalhar. Isto, por si só, atesta que você é um homem de caráter. Pois bem, resumindo, nós precisamos aqui, nesta zona, que é importantíssima pela quantidade de crianças que tem, de uma escola, e você é homem talhado pra ser o professor rural aqui. Isto não só será uma ocupação digna da sua pessoa, como também um melhoramento extraordinário para o distrito. E mais, a sua nomeação, pelo acertado da escolha, prestigiará, nestas redondezas, o chefe do Partido Republicano e a pessoa do senhor intendente municipal (*Sem rumo; on-line*³⁵).

Nesse caso, Manuel Garcia (atualmente chacareiro, mas antes fora reservista do exército e bancário), ao receber a oferta do emprego do coronel Dutra recebe também a condição para assumi-lo: “o que lhe exigimos? Veja o nosso desprendimento — nada! Apenas o seu voto e a sua cabala nas redondezas para o dr. Borges de Medeiros, o maior rio-grandense vivo!”. Manuel Garcia tem ainda menos preparo para assumir essa tarefa do que o professor Padilha em *São Bernardo*. Chama atenção, também nessa obra, a política traiçoeira que apenas enxerga na construção de uma escola o cumprimento formal de uma exigência pautada na Lei centenária que torna obrigatório o ensino das primeiras letras desde 15 de outubro de 1827.

O professor, escolhido a dedo pelo coronel Dutra, certamente por ser considerado um “songa-monga”, mal é designado para ser o professor e imediatamente pensa na palmatória:

— Eu sou agora o professor rural do distrito, mulher! Amanhã mesmo já vou

³⁵ Fonte: http://www.celpsyro.org.br/joomla/index.php?option=com_content&view=article&Itemid=0&id=806

providenciá nas palmatória. De hoje em diante, nesta redondeza toda, não tem ninguém mais importante do que eu. Agora, sou pessoa influente... na política! Manuel, naquele momento, daria um dente pra convencer-se a si mesmo que ele era, de fato, um homem "inducado" e importante ali nos pagos. Seria mesmo "inducado" ou "educado"? O "im" do importante o atrapalhava. Melhor deixar pra depois. Ia a passo calmo e medido, porém meio tonto. Pensamento galopeando pra frente. Professor, a visita do dr. Clóvis, a gurizada na palmatória, ele respeitado e temido. (*Sem rumo; on-line*)

Para ele, estar na política é votar no candidato do coronel, ser professor é possuir uma palmatória:

De repente, a porta abriu-se. De olhos inchados de tanto dormir, a cara por lavar, o professor berrou, estrugiu como um raio, esparramando a gurizada vagabunda, sem-vergonha, perdida, que bem estas foram as suas palavras.

Eram dez horas.

Manuel Garcia, compenetrado, procurando impor-se, fez os alunos entrarem para a aula. Completavam uma dúzia. Chamou seis. Enfileirou-os na sua frente. Tirou da gaveta a palmatória de cinco furos. E puxou, com ganas, meia dúzia de bolos em cada um. Depois repetiu o mesmo ensinamento para a segunda turma. — E agora, estudem, seus vagabundos, malcriados!

Marcou a lição energeticamente: estudar o alfabeto manuscrito do "a" até o "p" de diante pra trás e de trás pra diante!

Deixou-os ali no "estudo" e foi pra cozinha tomar mate com a mulher.

Às onze e meia reapareceu, lavado, penteado, paletó preto, bombacha estreita, lenço branco no pescoço. Sim, de lenço branco! Não podia dispensar o lenço branco - distintivo do Partido.

Tomou a lição. Ninguém soube a lição. Nova descompostura e soltou os alunos com a ameaça de que, se no outro dia não soubessem ainda, repetiria o mesmo castigo, com mais energia. (*Sem rumo; on-line*)

A tarefa “estudar o alfabeto manuscrito do ‘a’ até o ‘p’ de diante pra trás e de trás pra diante” é mais absurda ainda quando o professor se desespera por não saber o que será dele quando as crianças aprenderem o ABC.

O salto da década de 30 para a década de 80 se dá em defesa dessa temática. Assim posso destacar que mesmo quando deixados de lado aspectos da violência aos alunos de *Sem rumo* ou

poucos anos antes, diante da doutrinação cristã presente em *Doidinho*, as narrativas deixam ver aspectos de bajulação aos filhos verdadeiramente ricos que frequentam, por exemplo, o colégio de Itabaiana. Voltemos a rendição, voltemos a capacidade de submeter-se para a sobrevivência antes da fuga, da expulsão ou da palmatória do Maneco.

É muito significativa a elaboração da autora Dinorath do Valle, na obra *Enigmalião*, de 1980. Publicada em plena Ditadura Militar, aborda o sistema educacional no Ensino Fundamental e Médio. Sobre *Enigmalião*, em “Dinorath do Valle: literatura e experiência midiática”, Antonio Manoel dos Santos Silva observa que:

Enigmalião repõe um tema constante no livro anterior [*O vestido Amarelo*, 1976], a educação escolar. A autora insinua ser a escola um Pigmalião invertido. Ou divertido.

Não se propõe, essa instituição, educar as crianças e os jovens, formá-los como “cidadãos críticos e conscientes”? A similitude entre educar ou formar e esculpir, entre educação e escultura, entre escola e escultor está na raiz do título do livro. Um livro quase desconhecido, mas que deveria ser lembrado por duas razões: porque é um dos poucos de ficção literária brasileira voltados para a representação da vida escolar³⁶ e porque, desde o título até sua conclusão, compõe-se segundo a estrutura da montagem.

O título do livro, se conhecemos a história de Pigmalião, ironiza a escola, uma certa escola, aquela que se equivoca ao considerar as crianças e os jovens como uma realidade dupla: de um lado são seres humanos e, como as mulheres do tempo (e aos olhos) de Pigmalião, cheios de defeitos e insuportáveis, de outro lado são marfim, matéria inerte, a serem esculpido por um escultor competente e genial. (2006, p. 143)

A obra tematiza um momento específico da educação brasileira em que a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e reformula todo o sistema de ensino no Brasil: “Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de **autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania**”. Torna-se obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, é facultativo ao educando o ensino religioso, e recebe destaque a visada profissionalizante para

³⁶ Silva refere-se a representação da vida escolar no ensino fundamental e médio.

atender ao mercado de trabalho de forma a permitir a “autorrealização” de quem frequentou a escola.

O desfecho: a escola pública (representada na obra) que tinha excelência no ensino passa a servir de contra modelo para que o ensino privado venda o fato de que oferece em suas instituições aquilo que antes era representativo da antiga escola pública (SILVA, 2006, p. 144). Para ficar claro em que sentido a escola pública passa a atender sua clientela, basta ler o Art. 6º da Lei nº 5.692: “As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas”.

Vejamos a escola na apurada leitura que *Enigmalião* recebeu:

A escola que *Enigmalião* nos mostra está longe de ser Pigmalião; é um ser compósito, misturado, desordenado e em degradação: um enigma, caso se pense em sua função social. Na realidade, o texto de 108 páginas nos situa diante de um Colégio Estadual [em São José do Rio Preto/SP?] no momento mesmo em que o ensino público estava desmoronando porque suas bases frágeis não conseguiam suportar a realidade complexa que tentava ou queria abrigar. Viviam-se a euforia da modernização dos currículos, enquanto se vislumbrava um futuro incerto para a sociedade brasileira. Tentava-se incorporar no ensino de Língua Portuguesa as novas teorias da comunicação, enquanto na prática, não se encontravam profissionais preparados para essa transformação. A política de capacitação profissional dos docentes não combinava com o sistema de cargos e carreiras, nem com o baixo nível salarial. Os planejamentos não se acertavam hierarquicamente (Nação, Estado, Divisão, Escola), nem os planos de curso combinavam com os planos didáticos e estes com os de aula, quando havia. Para completar as escolas particulares passaram a se proclamarem como portadoras das qualidades da antiga escola pública. (SILVA, 2006, p. 144)

Ainda é preciso dizer que a obra *Enigmalião*, de Dinorath do Valle, considerada por ela uma novela, exige uma leitura crítica apurada, afinal a obra se passa em uma escola e foi publicada em um período em que a Ditadura Militar tinha seus “braços” e esses perseguiram os professores (Dinorath do Valle era professora) e os autores que ousavam pensar e agir fora do conveniente para os ditadores. Na novela *Enigmalião* a autora representa o ambiente e as relações estabelecidas pelos professores do ensino fundamental e médio e, lá, ninguém é totalmente insuspeito de estar a serviço do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS). *Enigmalião* é obra que merece ser lida com a chave da história, tendo em mente “a literatura

como história de suas próprias invenções formais, seja porque a literatura responde criadoramente às mudanças histórico-sociais, seja porque, por impulsos de inovações e renovações, se fortalece com a dinâmica das probabilidades retrospectivas”. (SILVA, 2010, p. 48). No quesito inovações e renovações a estrutura da montagem destacada por Silva (2006) é muito relevante. Ela esconde revelando aquilo que está dado, mas é preciso um olhar focado para ver. Vale ainda dizer que o uso que a autora faz de diferentes linguagens é avaliado por Silva como “experiência midiática”.

Enigmalião não se enquadra, conceitualmente, em nenhum dos gêneros narrativos conhecidos e de que os teóricos tentam (em vão) definir a natureza. Conto não é, nem pelo tamanho, nem sequer pela unidade dramática: apesar de o espaço imediato ser o mesmo (a Escola), os dramas são muitos e distintos uns dos outros, com vários momentos de tensão. Para ser romance, falta-lhe não a matéria, mas o sentido da busca de valores por heróis ou sujeitos problemáticos, ainda que estes surjam a cada passo e sugiram um mundo degradado ou em processo de degeneração espiritual. Pode ser novela, se levarmos em conta o número de páginas, mas não tem da novela a sucessão de episódios que sempre a caracterizaram. (2006, p. 144)

A escola de *Enigmalião* serve a quem? Ao Departamento de Ordem Política e Social (DOPS)? A sociedade riopretense que não se interessa por questões políticas e por isso é passiva diante dos serviços que a escola oferece sob o rótulo da qualidade? O colégio é a realidade representada a partir de uma visão crítica que entra em choque com a mesmice dos quadros humanos representados na novela.

Os professores em *Enigmalião* desaprenderam a dar suas aulas, os alunos eram vigiados. Mas não é possível afirmar que de dentro de uma instituição como essa não resulte o contrário do que o aparelho ideológico prevê. Ou seja, Althusser é demasiadamente determinista. Temos, nas terras que já viveu os tempos de Nheengatu, exemplo concreto de rompimento do previsto pelo aparelho ideológico. Para que o posicionamento desmembrado em várias vozes pela narradora de *Enigmalião* possa angustiar o leitor do século XXI, destaco trecho que é apresentado na novela de Dinorath do Vale, com o título “A mania de Schumann era o jornalismo”:

A Diretora acena com a cabeça, iluminista. A Grande Ilusão vai bem: não há

barulho lá fora, a Inspetora está no vai-e-vem indo ou vindo [...]

Cada mentor está na sua sala mentorando e cada entruto [?] levando brasa. As penalidades são: ficar na Biblioteca (acha que ler é considerado castigo); perder o restante das aulas do dia (em caso de ter prova, o castigo fica mais eficiente. Por que às vezes coincide que o aluno queria mesmo ir embora, o que não é permitido depois de entrar); ser suspenso por três dias, sete dias, conforme. O importante é observar o Regulamento Interno que indica a seriação das penalidades. Em caso de o aluno recorrer, é bom estar bem estribado no texto regimentar. (*Enigmalião*, 1980, p. 39)

Dona Clementina faz muito mais pelo Hino. [...] Análise sintática e gramatical, história do Hino, biografia dos autores do Hino, letra, música e o que mais houvesse e pudesse. [...] O que mais reprova na cadeira dela é o Hino Nacional. [...] Os alunos de Dona Clementina têm pavor do Hino Nacional, cantam com raiva o Hino Nacional. O Hino Nacional os faz sofrer, o Hino Nacional é o Verdugo da Euterpe do Colégio Estadual de Itaubá onde rolam cabeças repetindo ano, sendo jubiladas. (*Enigmalião*, 1980, p. 62-63)

— O que seria de uma escola se cada qual quisesse fazer a própria vontade? (*Enigmalião*, 1980, p. 85)

Sobre a novela, qualquer semelhança com os dias de hoje não é mera coincidência. Em tempos de repressão das escolas, perseguições aos docentes, em tempos de proposta política que abraça a ideia de ensino à distancia para crianças de 10, 12 anos, o colégio de Dinorath do Valle pode ganhar roupagens ainda mais tenebrosas nesse momento de culto ao estado mínimo. E o Hino Nacional segue garantido na execução de escolas públicas, agora militares. O ensino profissionalizante faz aliados na defesa de que o ingresso a universidade pública é apenas uma “tara” sem sentido. E o que precisa ser verdadeiramente assimilado é a disciplina, é a ordem. Obedecer levará ao progresso. E basta a escola educar conforme os pais desejam, esqueçam os currículos, a sociologia e a educação física, voltem ao Hino Nacional e respeitem Dona Clementina.

Neste sentido, da escolha livre, vale ler “O ensino na Bruzundanga”. Possuidor de uma agudeza e criticidade envolventes, Lima Barreto satiriza um Estado ficcional fazendo uma crítica social que cabe bem nesse século XXI ainda que tenha tido seu mote gerador no final do século XIX e início do século XX. Penso que não se trata apenas de um “nacionalismo” crítico,

cuja função histórica é relevante em determinados momentos, por isso ler essa obra nessa perspectiva não deve suprimir a real dimensão da sua função literária.

A crítica de Lima Barreto e a sátira crítica de Dinorath do Valle seguem ressignificando. E se em ambos a escola ideal não é a escola que existe, a escola que existe é a que é sempre reeditada: da classe detentora do poder para a classe resignada diante dele, com roupagens novas ou remendadas mesmo.

Volto ao que deu início a essa digressão: “ — O que seria de uma escola se cada qual quisesse fazer a própria vontade?” O que seria? Desde o início do século XIX, Fichte, no segundo *Discurso à nação alemã*, defende, aos educadores que se preocupam com uma vontade livre do aluno, que a educação deve “poder formar e determinar por meio de regras, de modo seguro e infalível, os movimentos e sentimentos vitais efetivos de seus alunos” (*apud* VINCENTI, 1994, 102). Para especificar a educação em que acredita, prossegue:

[...] é justamente nesse reconhecimento de uma livre-vontade do aluno, e no fato de contar com ela, que se encontra o primeiro erro da educação praticada até o momento, e a confissão manifesta de sua impotência e de sua nulidade. Pois confessando efetivamente que, apesar de toda sua eficácia, a vontade permanece entretanto livre, ou seja, indecisa, oscilando entre o bem e o mal, ela confessa que não é absolutamente capaz, não quer nem deseja formar a vontade, ou seja, — uma vez que esta é a verdadeira raiz do próprio homem —, formar o homem ele mesmo, e que ela considera tudo isso simplesmente impossível (*apud* VINCENTI, 1994, p. 102).

Para Fichte, ao que parece, o professor deve exercer um papel de enquadrar os alunos em determinados moldes. Na direção inversa de Fichte, Regina Zilberman afirma:

A educação compartilha com a fantasia e a literatura a perspectiva utópica a que essas apontam. [...] educação deixou de consistir num processo, presente em várias das atividades sociais e culturais, para se apresentar como instituição, com estrutura, organograma, agenda, calendário e orçamento. Originalmente tão fluida como a fantasia, hoje evidencia sua consistência e onipresença; mas não pode negar sua incapacidade de preencher o ideal de que dependeu sua criação e legitima sua continuidade (1990, p. 35).

Entre uma coisa e outra, o tempo histórico e suas consequências. Mas se é hoje fácil ver

o que há de ideologicamente problemático na formulação de Fichte, isso não quer dizer que as concepções atuais estão livres das pressões históricas presentes em uma sociedade de classes. E a escola em *Enigmalião* apresenta vários enquadramentos da opressão marcada pela Ditadura Militar. Dinorath do Valle o demonstra, tanto no sentido punitivo quanto nas experiências que faz com o uso da linguagem, com seus discursos fragmentados, alternâncias e paralelismos, com o desmembramento da narradora em diferentes vozes que foca os que fazem parte da escola. Seu uso de diferentes linguagens e enquadramentos não é denunciativa aos olhos desatentos. Numa dessas vozes se nota um foco ou outro:

Os alunos tiveram chamada, os professores tiveram livro-do-ponto, quem não apareceu está chateando os médicos em busca de um atestado, os mais espertos estão nos consultórios dentários, de dentista também serve. Os alunos ausentes serão suspensos. Não por uma corda, **evidentemente apesar de ser 21 de abril**³⁷, mas por três dias de aulas. Ou um. Ou uma semana, conforme a reincidência. [...] Na retaguarda, o poder coercitivo e operacional, a dupla Diretora-Vice. (*Enigmalião*, 1980, p. 64-65 – destaque meu)

Ali é tudo velho: a Diretora, o prédio, a organização, o muro divisor com seu duplo nazismo (não entra quem ficou de fora, não deixa sair quem ficou de dentro). Das 8 às 12. Agora são 8h45 e aquelas ovelhas de cascos duros serão minhas durante quase uma hora. Sou professor há 28 anos, não sei dar aulas há dois anos. Antes sabia tudo, inclusive dar aulas. Fizeram-me nas férias uma “reciclagem”, os alunos passaram a ser “**clientela escolar**”, as provas, exames de arguições viraram “avaliação”. Os insucessos, “recuperação”. Não devo mais lançar números na caderneta, por Deus! O aluno merece mais que isso! Uma escola que prepara para a vida se utiliza de “gabaritos”, notas não, “conceitos”. Meu dez vira C, meu zero vira A mas não devo me referir a esse ato primário meu. Se eu fosse mulher, daqui a dois anos estaria aposentado. Minha condição de macho me exige mais sete anos de aulas em vez de dois. (*Enigmalião*, 1980, p. 18 – destaque meu).

Para encerrar à leitura de *Enigmalião*, chamo a atenção para o fato de o hino nacional ser

³⁷ Em alusão ao enforcamento de Joaquim José da Silva Xavier, popularmente conhecido por “Tiradentes”, em 21 de abril de 1792. Desde a República no Brasil (1889), Tiradentes é considerado herói nacional. A ideia de que foi um “mártir” foi alimentada pelos republicanos com a intenção de ressignificar a identidade brasileira. No Brasil é um feriado nacional, mas na escola em *Enigmalião* tem aula e faltar é um grande risco.

cantado nos três turnos de aula e, em um dos comunicados da escola, o regimento se fazer claro:

ONZE — Participo aos senhores professores efetivos, estáveis e contratados que, por determinação da XPTO **no próximo dia 31 de março** deverá ser condignamente comemorado, com bel elaborado programa, o aniversário da Revolução Brasileira. As comemorações serão realizadas nos três períodos de aulas. (*Enigmalião*, 1980, p. 70 – destaque meu)

A direção e demais detentores de “poder” da escola exigem um programa bem elaborado para comemorar o dia 31 de março e punem alunos e professores faltantes no dia 21 de abril. Importa dizer que da mesma forma que alguns feriados eram destacados na novela *Enigmalião* por atenderem valores ideológicos daqueles que detinham o poder após o Golpe de 1964, quem não os respeitassem eram punido; em *Dois Irmãos*, romance de Milton Hatoum, que também passeia por um ambiente escolar quando trata da formação de suas personagens, também revela perseguições aos professores e ainda expõe a morte de um deles em praça pública.

Assim os fatos que antecedem a morte do professor Laval são narrados:

Foi humilhado no centro da praça das Acácias, esbofeteado como se fosse um cão vadio à mercê da sanha de uma gangue feroz. Seu paletó branco explodiu de vermelho e ele rodopiou no centro do coreto, as mãos cegas procurando um apoio, o rosto inchado voltado para o sol, o corpo girando sem rumo, cambaleando, tropeçando nos degraus da escada até tombar na beira do lago da praça. Os pássaros, os jaburus e as seriemas fugiram. A vaia e os protestos de estudantes e professores do liceu não intimidaram os policiais. Laval foi arrastado para um veículo do Exército, e logo depois as portas do Café Mocambo foram fechadas. Muitas portas foram fechadas quando dois dias depois soubemos que Antenor Laval estava morto. Tudo isso em abril, nos primeiros dias de abril (*Dois irmãos*, 2008, p, 142)

O romance *Dois irmãos* é um dos que permitem estudar a escola. E a escola em plena Ditadura Militar. Ele difere de *Enigmalião* e de *Alegres Memórias de um Cadáver*, que também estão ancorados no mesmo período político, por ter sido publicado com uma distancia relativamente segura do período ditatorial. Enquanto *Enigmalião* e *Alegres Memórias de um Cadáver* são trabalhados na estratégia ficcional fazendo alegoria ou sátira, *Dois irmãos* narra a truculência a que estavam expostos professores e alunos no período militar. Percebo nos dois

primeiros em relação ao terceiro uma necessidade de dizer sem escancarar, no caso de *Enigmalião* a densidade do conteúdo adere a uma forma também muito densa e que exige conexões não tão fáceis de serem recuperadas. Também em *Memórias de um Cadáver* o autor faz uso de diferentes modos de narrar, de uma certa forma ele esconde o que mostra ao fazer uso da personagem cadáver. Enquanto isso, apesar de também inserir situações graves da época da ditadura, o romance de Hatoum explícita a violência, deixando a cruza e a violência expostas à luz do dia. Não sei se me engano, mas penso que Hatoum é explícito por escrever sobre o contexto da ditadura, mas não no momento em que ela acontece. Quero dizer com isso que tanto Dinorah do Vale quanto Roberto Gomes estavam correndo risco de serem bem lidos pela censura e serem punidos por suas ficções.

Sobre *Dois irmãos* o estudioso Marcos Reigota aponta em “A floresta e a escola em Milton Hatoum”:

A escola e o processo de escolarização são temas recorrentes em *Dois irmãos*. As diferenças fundamentais entre as personagens vão sendo marcadas através de objetos e livros escolares, relação com os professores, cotidiano escolar de colégios católicos, privados e públicos de Manaus e de São Paulo e da Escola Politécnica da USP.

Através das trajetórias escolares de Yaqub e Omar fica evidenciado o ódio entre eles e a caracterização das relações sociais e afetivas no interior da casa e na sociedade amanauara. (2003, p. 121)

Para Vera Helena Picolo Ceccarello no artigo “Aspectos da Ditadura Militar presentes nos romances *Dois irmãos* e *Cinzas do Norte* de Milton Hatoum” a presença da Ditadura Militar em *Dois irmãos*:

pode ser entendida como um ponto fundamental para a compreensão da construção narrativa de Nael. Antenor Laval foi professor de literatura francesa de Omar e posteriormente de Nael. Além disso, era poeta e um crítico ferrenho da ditadura sendo, por isso, considerado um subversivo. O episódio de sua prisão e morte pelo regime militar foi representativo não apenas para demonstrar os efeitos da ditadura no Norte do país (2012, p. 191)

Cinzas no Norte, assim como *Dois irmãos*, tem um motivo escolar também. *Cinzas no Norte* não representa aqui só mais uma obra sobre o assunto. Por conta do período em que

Raimundo estuda no colégio e o papel dessa instituição na história da Ditadura brasileira, é preciso pensar no silêncio dos seus alunos³⁸. Por isso *Cinzas no Norte*. Nele a narrativa sobre o personagem Raimundo (Mundo) se inicia no ginásio Pedro II logo após o golpe de 1964. Mas, após Mundo ter feito um desenho e deixado sobre a carteira para que seus colegas pudessem vê-lo faz com que ele precise mudar de colégio e o segundo capítulo já tem início com Raimundo estudando no Colégio Brasileiro. E ainda será levado para o Colégio Militar para ter “formação moral, caráter”. Não se trata da qualidade do ensino.

Antes disso acontecer, o narrador informa que no Colégio Brasileiro Mundo poderia desenhar à vontade. Destaco dois fragmentos dessa obra para demonstrar o quanto está incorporada na sociedade a violência em nome da educação dos jovens estudantes.

Só fui tornar a encontrá-lo em meados de abril de 1964, quando as aulas do ginásio Pedro II iam recomeçar depois do golpe militar. Os bedéis pareciam mais arrogantes e ferozes, cumpriam a disciplina à risca, nos tratavam com escárnio. Bom bom de Aço, o chefe deles, mexia com as alunas, zombava dos mais tímidos, engrossava a voz antes de fazer a vistoria da farda: “Bora logo, seus idiotas: calados e em fila indiana”. (*Cinzas do Norte*, 2010, p. 9).

Farda é o uniforme usado pelos alunos. Mundo não era nada exemplar ao apresentar-se para as aulas, de uma certa forma rejeitava as regras e fica perceptível que se trata de um aluno resistente à coerção social da escola, seus desenhos demonstram essa resistência, no futuro Mundo morrerá sem ter abandonado as artes (seu pai chegou a prendê-lo em um porão por conta de um desenho aos cinco anos) e as possibilidades de expressar sua revolta. Um novo trecho da obra nos traz outra vez a morte, dessa vez de um aluno:

No meio da semana seguinte, as aulas da faculdade de direito foram canceladas em protesto contra o assassinato de um aluno da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. A imprensa falara pouco e de forma obscura, mas os informes enviados pela Ordem dos Advogados acusavam os militares. Além da revolta, medo. Diziam que um dos professores era agente do governo federal. Estudantes se juntavam nas escadarias, e o presidente do grêmio já começava a discursar, quando vi Mundo no jardim da praça dos Remédios. (*Cinzas do*

³⁸ Sobre a situação durante a Ditadura Militar nesse colégio recomendo a leitura do artigo “O Colégio Pedro II durante a Ditadura Militar: O silêncio como estratégia de subordinação”, de Licia Maciel Hauer. Disponível em: <<https://revistas.ufjf.br/index.php/rce/article/view/1553/1402>>. Consultado em 15 dez 2017.

Norte, 2010, p. 119)

Assassinato de aluno. Militares acusados. Imprensa obscura. Suspeita de agente federal na condição de professor. A lista parecia interminável mas, no momento em que o narrador declara ter visto o amigo Mundo, a narrativa passa a ser sobre esse e anuvia-se a tensão prevista na reunião dos estudantes (com manifestações de urros e vaias). Na sequência, o narrador aponta a agressão sofrida por Mundo, situação que possibilita apresentar e, ao mesmo tempo particularizar, outro tipo de violência, essa dirigida a ele.

A respeito de *Cinzas do Norte*, a pesquisadora Ceccarello formaliza:

[...] as referências à ditadura militar são mais complexas e vastas [comparadas com *Dois irmãos*]. São diversas as passagens em que Lavo narra, desde relatos de guerrilhas em Manaus, perseguições aos subversivos, discussões na faculdade sobre os abusos do regime, protestos em vários lugares do Brasil, até comentários das pessoas nas ruas sobre o fim da ditadura. Porém, o que faz com que ela tenha um efeito estrutural no romance está para além disso. A forma como a relação de Mundo e Jano é construída nos remete a diversos outros conflitos implícitos, seja através da postura de cada um diante da arte e da política, seja através da violência e repressão do pai [de Mundo] semelhantes à maneira como o regime costumava agir. Em outras palavras, a violência apregoada pelo governo militar pode ser sentida em diversas esferas sociais dentro do romance, seja em casa, na rua ou na escola. (2012, p. 199)

Por fim, realço o artigo “Dos temores ao encanto: o cotidiano escolar na literatura brasileira”, em que os autores Heloísa Helena Pimenta Rocha e Pedro da Cunha Pinto Neto, se respaldam nas seguintes obras para tratar do temor e do encanto presentes na expressão da escola. São elas: *Casa de Pensão* (1884), de Aluísio Azevedo; *O Ateneu* (1888), de Raul Pompéia; *A Normalista* (1893), de Adolfo Caminha; “Tenho esperanças que...” (1918), crônica de Lima Barreto; e *Infância* (1945), de Graciliano Ramos. Dois pontos me chamam a atenção, o primeiro da obra *Casa de Pensão* e o segundo de *A Normalista*. No primeiro o professor garante o medo dos alunos, no segundo garante a admiração. Sobre *Casa de Pensão* os autores destacam:

O medo e o horror, como elementos que marcam a iniciação na vida escolar,

também estão presentes no romance *Casa de Pensão*, do autor maranhense Aluísio Azevedo, publicado pela primeira vez em 1884. Os relatos da infância de Amâncio, protagonista do romance, são modulados pelo surgimento da figura do temível professor (ROCHA; PINTO NETO, 2012, p. 40).

No segundo caso: “a admiração pela capacidade de oratória, pela sapiência e pela habilidade na forma de conduzir a disciplina, tornando-a mais interessante, uma vez que recorria aos detalhes pitorescos e fazia uso de pilhérias para fechar seu discurso.” (ROCHA; PINTO NETO, 2012, p. 54)

No artigo em questão seus autores pautam as obras dentro de alguns enfoques, tais como: *Os medos da escola*, *O fim da infância*, *A leitura e os bons hábitos*, *A doce lembrança da primeira professora*, *O encanto do aprendiz* e, no último deles, *Imagens que se eternizam*, concluem:

Alegrias e tristezas, dores, angústias e expectativas também marcaram a trajetória escolar de muitos dos que hoje são educadores. A inquietação, o medo, a alegria e outros tantos sentimentos também estiveram presentes nas experiências de ingresso na escola e nas cenas cotidianas vivenciadas por muitos dos que atualmente ocupam lugares de destaque na gestão das instituições escolares. Situados nesses lugares e premidos pelas urgências do cotidiano, em que se vem continuamente exigidos a intervir, resolver, responder, encaminhar de forma satisfatória, eficiente e adequada, algumas vezes parece se impor a esses educadores o silêncio e o esquecimento, como se mergulhassem em “nuvens espessas”, sombras “quase impenetráveis”, de vez em quando “cortadas por vagos clarões”, que iluminam fragmentos da experiência escolar e insistem em repor na ordem do dia algumas indagações: qual o papel exercido pela escola em nossa constituição como sujeitos? Como vivenciamos as experiências escolares? Como nos apropriamos dos tempos, dos espaços e das regras impostas pela escola? O que a escola fez de nós? E o que fizemos e estamos fazendo da escola? (ROCHA; PINTO NETO, 2012, p. 55)

Como já dito, as obras apresentadas objetivam pensar um tema tradicional na literatura brasileira: o sistema educacional. Com essa finalidade a definição desse *corpus* visa à constituição de uma amostra dos universos de formação institucional do mundo da escola em contextos diversos. É claro, a análise exige pensar o problema da escola em perspectiva política,

histórica, sociológica: 1) Verificar como a escola é ficcionalizada nas obras do *corpus*: quais concepções de escola estão formuladas e aparecem ou transparecem na literatura?; 2) Avaliar o juízo que é literariamente formalizado nessas obras a respeito do papel que a escola assume, sobretudo quanto a suas tendências alienantes e emancipatórias, nas relações sociais e políticas que estruturam a sociedade brasileira e 3) Interpretar essas obras — *O desertor* (1774); *O seminarista* (1872); *São Bernardo* (1934) e *Alegres memórias de um cadáver* (1979) —, particularmente no que concerne à formalização literária dos processos e relações sociais envolvendo a escola, avaliando seu significado político, social, histórico.

3. Colônia – Período Pombalino (1759-1822) — *O desertor* (1774), de Manuel Inácio da Silva Alvarenga

O que eu quero — e que todo o escritor sério tem o direito e quase a obrigação de querer — é ser estudado com atenção, obter o juízo sincero dos competentes, mesmo que eles sejam um pouco severos. O que acharia triste e desolador seria ver apenas mencionado, e vagamente louvado, em notícias banais da imprensa diária, um livro feito com amor, e que diz e vale alguma cousa.

Machado de Assis³⁹

*O Desertor*⁴⁰ (1774) de Manuel Inácio da Silva Alvarenga é um poema herói-cômico⁴¹ e a razão de sua escolha se dá por em seu poema o autor defender uma crítica a educação dos jesuítas e ao mesmo tempo celebrar a reforma de Pombal⁴².

Qual a fundamentação para buscar lá em 1774 uma obra (*O desertor*) que não parece

³⁹ Correspondência de Machado de Assis com Magalhães de Azeredo. Ed. Prefaciada por Carmelo Virgílio. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1969, p. 157 *apud* LAJOLO; ZILBEMAN, 2003, p. 75.

⁴⁰ A edição usada é a preparada por Ronald Polito (2010).

⁴¹ “Composição em verso, de alto burlesco, isto é: simulando o modo épico ou o seu estilo no tratamento, deliberadamente incongruente, de assunto trivial ou mesquinho. Simulações análogas se podem encontrar noutros âmbitos (histórico, por exemplo). A comicidade referida no termo não advém da ridicularização do estilo heróico ou sublime, mas da visada desadequação do seu uso para assunto pouco elevado”. Fonte: SALES, José Batista de. s.v. “Poema Herói-Cômico”. E-Dicionário de Termos Literários (EDTL), coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9. Disponível em: <<http://edtl.fesh.unl.pt/encyclopedia/poema-heroi-comico/>>, consultado em 19-12-2018

⁴² “Os especialistas no estudo das reformas pombalinas são unânimes em afirmar que, de modo geral, as mudanças não foram radicais. Uma das razões para isto foi, naturalmente, a queda de Pombal após a morte de D. José I em 1777. Sem o patrocínio do ministro, o movimento reformista perdeu vigor e regrediu. Outra razão foi mais profunda. O conteúdo humanista da reforma dos estudos menores não abria mão da importância das Letras Humanas (línguas, retórica e poética) como base de todo o conhecimento. Apesar da influência de Locke, de seu utilitarismo e experimentalismo, sobre Verney, teria sobrevivido, segundo Joaquim de Carvalho, o arcabouço expositivo do pensamento escolástico”. (CARVALHO, 2000, p. 133)

“É importante lembrar que embora o iluminismo esteja presente na Europa do século XVIII, Pombal não pode ser considerado um defensor do mesmo, pelo menos não do iluminismo que pregava a autonomia. Ao contrário, como estadista que era, considerava as ideias iluministas dos demais países da Europa perigosas à autoridade real. Não obstante, sentia a necessidade de colocar Portugal a altura das demais nações esclarecidas da época, mas sobre o controle de um forte poder centralizador. Esse esclarecimento sobre as ações do Marquês de Pombal, por quem se introduziu o iluminismo no império português, é importante para compreender que diferentemente da maior parte dos governantes Iluministas, mais preocupados com a teoria do que com a prática, Pombal geralmente atingiu seus objetivos. E não menos pela reforma educacional, por meio da qual abriu as portas a um florescimento da ciência e da filosofia portuguesas em fins do século XVIII, mas pelas relações entre o Iluminismo e o exercício do poder do Estado. Não foi por espírito libertador e igualitário que Pombal empreendeu a reforma educacional por meio de mestres e professores seculares, mas pela necessidade, além de preencher o extenso vazio deixado pela expulsão dos jesuítas, preparar homens suficientemente capazes para assumir postos de comando no Estado absolutista.”. “Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira”. 2006, p. 4-5. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html>

dialogar com as três próximas obras? Ao longo do trabalho essa resposta se concretiza. Ao buscar a lógica do ensino público no Brasil é preciso pensar a partir do papel desempenhado pelo Marquês de Pombal. Faço a inclusão dessa obra representativa do período colonial por esta permitir um diálogo em que me é possível avaliar a temática da educação na literatura e pensar nas defesas de Silva Alvarenga enquanto ilustrado e, ao mesmo tempo, a luz da história⁴³, entender as possibilidades via educação que estavam relacionadas à formação do estudante coimbrão e ao mesmo tempo como isso contribui para pensar à formação da nação. Importa frisar que esse poema opõe dois tipos de leitura que possibilitam a formação dos estudantes. A personagem desertora, Gonçalo, representa as obras consideradas, pelo narrador do poema, impróprias para a formação universitária; enquanto isso o narrador faz referências de obras apropriadas, demonstrando possuir uma formação alicerçada nas obras clássicas. Essa oposição das leituras de Gonçalo e as menções de leituras adequadas, apontam para um leitor ideal, esse é o que dará conta de perceber o quanto é densa a sátira que o poeta elabora. Também serve para situar a imensa Ignorância de Tibúrcio, este, diante das leituras de Gonçalo, não é capaz de perceber o quanto elas são fáceis, primárias e reage como se fossem leituras sérias e, ainda assim, Tibúrcio avalia que os livros não servem para mudar o mundo. Fato esse que corrobora a sátira por serem obras, na visão do narrador, incapazes de mudar qualquer coisa.

Outra situação que merece ser pontuada é o fato de a universidade estar preparada para adentrar aos terrenos férteis como água cristalina, mas é incapaz de penetrar em terrenos não preparados, ou seja, a universidade “não é água que bate em pedra dura até furar”, ela só produz algum efeito quando encontra o discípulo pronto. Por si só ela não o produz.

Essas zombarias do narrador demonstram o quanto há de política nessa sátira. Penso que vale destacar que tal qual Gonçalo deserta da universidade, a meu ver Silva Alvarenga, também estudante em Coimbra, deserta da tradição da forma. Tanto um quanto o outro sabem o que estão fazendo e não estão dispostos a dizer amém para as tradições, o primeiro de obedecer ao

⁴³ Faço uso de uma reflexão didática, publicada em 2010, pelo professor Antonio Manoel dos Santos Silva. “[...] do lado da Literatura, a ficção (a diegese, a verossimilhança), e do lado da História, a realidade (o mundo histórico, a verdade); do lado da Literatura, o compromisso estético por parte de quem a produz, e, do lado da História, o compromisso científico de quem a apresenta pela escrita; do lado da Literatura, teorese, do lado da História, episteme; daquele lado, imitação, deste lado, reprodução racionalmente seletiva; daquele, criação, e deste, demonstração subordinada aos dados; lá, tendência à construção mediante o jogo da imaginação, e aqui, observação e análise; na primeira, função poético-expressiva sempre e, ocasionalmente, função didática, enquanto na segunda, função referencial sempre e quase sempre, função didático-persuasiva. Basta buscarmos a precisão conceitual desses elementos polares, para verificarmos quão escorregadios são, mas o que não se pode negar é o fato de que todos os estudos preocupados com esta relação só se justificam quando se concebe a arte da Literatura como a expressão, pela palavra, da representação da verdade. Outras concepções da literatura ou da arte alienam-se desta perspectiva interdisciplinar” (Silva, 2010, p. 59). Fonte: **Ilha do Desterro**. Florianópolis no 59. p. 039-083. jul./dez. 2010

Tio, que tal qual o Marquês de Pombal é autoritário e não permite que o sobrinho rejeite o traçado por ele; o segundo por conhecer a forma e a implodir.

Em “Retrato da educação no Brasil império”, a perspicaz interpretação dos autores traduz visão que, na minha leitura, expressa o quanto a juventude de Silva Alvarenga o prendeu a lutas perdidas. No fragmento abaixo fica claro que não houve um projeto de formação para os novos educadores:

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a educação da colônia sofreu um golpe que abalou sua estrutura. Ruiu sua organização que apesar de apresentar problemas como, por exemplo, excesso de aulas ligadas às ciências sociais ensino voltado para as elites, cumpria seu papel. A organização dos níveis de estudo desapareceu e o currículo foi elaborado para satisfazer desejos individuais. Entre a expulsão dos jesuítas e a chegada de Dom João VI no país, um grande hiato se formou na educação brasileira. Com a justificativa de que o ensino jesuítico não atendia aos interesses de Portugal, a eliminação radical da educação escolástica acabou piorando o que já era ruim. Como herdeiros da educação jesuítica, os novos professores tentam manter as mesmas atividades da instrução desenvolvidas pelos padres, da organização curricular até o uso das normas disciplinares. (ETCHEBÉHÈRE JUNIOR; BRANDÃO PINTO, 2009, p. 5)

Muda-se o nome, mas as aulas são as mesmas já que falta formação adequada para o novo projeto educacional. Ainda assim, não há dúvidas de que Pombal representa mudança para o Brasil, mas são mudanças autoritárias e sem preocupação com os reais resultados para a educação. Pombal representa a educação nas mãos do Estado, mas sem os devidos investimentos. Com as lentes do último século o papel desempenhado pelas mudanças efetuadas pelo Marquês alerta para os desejos de mudança a qualquer preço e sem preparação que possa ser testada em uma particularidade.

A reforma pombalina recebe um outro estudo e, nele, a síntese aponta:

A reforma de ensino pombalina pode ser avaliada como sendo bastante desastrosa para a Educação brasileira e, também, em certa medida para a Educação em Portugal, pois destruiu uma organização educacional já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional.

Portanto, a crítica que se pode formular nesse sentido, e que vale para nossos dias, refere-se à destruição de uma proposta educacional em favor de outra, sem que esta tivesse condições de realizar a sua consolidação. (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 475)

As lições dessa reforma ainda estão por ser assimiladas. Desde então a “desconsideração com os problemas educacionais foi tão grande que se confirma com a lei de 15 de outubro de 1827 que teve vigência até 1946 como a única lei geral para o ensino elementar.” (PIANA, 2009, p. 61).

Em “A Formação do homem público no Portugal setecentista: 1750-1777” a estudiosa Ana Rosa Cloclet da Silva objetiva

fixar as reformas pombalinas orientadas por este sentido de formação ideal do homem público luso-brasileiro – supostamente qualificado para a execução dos projetos “modernizantes” –, relacionando-as aos diagnósticos e propostas formulados pelos primeiros ilustrados portugueses, acerca da peculiaridade do “velho Reino”, no contexto de fermentação intelectual e transformações concretas assistidas pela Europa setecentista. Além das reformas do ensino – que alteraram especialmente a orientação pedagógica da Universidade de Coimbra, ambiente no qual formou-se toda uma geração de intelectuais luso-brasileiros arregimentados pelos governos seguintes [...] (2003, p. 3)

Qual é o perfil de formação ideal do homem luso-brasileiro? Será possível encontrá-lo ficcionalizado na obra do ilustrado? O percurso efetuado pelo herói-cômico Gonçalo permite antever um ideal projetado que atenda a essa demanda?

A mesma autora defende que a ideia de formação do homem luso-brasileiro;

[...] vinha carregada de toda uma significância impingida pelas experiências políticas daqueles primeiros ilustrados setecentistas, definindo-se, em grande medida, fora da esfera meramente acadêmica e num contexto de preocupações ditadas pelas próprias especificidades de Portugal no plano das relações internacionais. (SILVA, 2003, p. 4)

Silva Alvarenga representa nas esferas acadêmica e literária o seu culto ao projeto

pombalino⁴⁴ e debita na conta dos jesuítas o papel exercido pela ignorância. Na prática a situação se resolveu diante de um atropelo. Extirpado o ensino existente resta preencher a lacuna com o projeto do “ideal de homem”.

Foi em 28 de junho de 1759 que o rei de Portugal D. José exarou o Alvará que contemplava certamente a primeira reforma de ensino no Brasil: os jesuítas eram drasticamente expulsos, nos termos daquilo que teriam prescrito os autores do iluminismo⁴⁵ português. Pretendia o Estado, liderado pela ação do Ministro, uma renovação da ambiência cultural portuguesa e um controle sistemático da ação educativa por parte do Estado, criando um sistema de organização e controle de uma escolarização de Estado. Note-se que, acerca do tema, a ação pombalina era predecessora do grande debate com o qual a Revolução Francesa abordaria a matéria do ensino público e gratuito dirigido pela ação do Estado, tendo em vista formar a alma da nação. (BOTO, 2011, p. 46)

Chamo a atenção para o seguinte fato: “os jesuítas eram drasticamente expulsos”.

[...] No Brasil, sob o controle dos jesuítas, havia 25 colégios, 36 missões e 17 faculdades e seminários. O alvará que expulsava os jesuítas determinava que o estudo não deveria principiar pelo latim, sendo vedado ao professor falar o latim nas classes iniciantes. A ideia da Reforma era a de fortalecer a língua portuguesa, recomendando, para tanto, inclusive alguns compêndios escolares, que deveriam ser adotados nas escolas. Acreditava-se que um dos aspectos que dificultava o aprendizado dos alunos era a necessidade, expressa pelo regulamento jesuítico de que os jovens aprendessem a gramática da própria língua, valendo-se, para tanto, de uma língua morta. Era em latim que os jesuítas ensinavam as normas gramaticais da língua portuguesa. Para os ilustrados do período, tal método seria, antes de tudo, irracional. Por isso a ênfase na

⁴⁴ Conforme Ivan Teixeira: Em 1772, Silva Alvarenga escreveu uma ode à reforma pombalina do ensino, intitulada “À Mocidade Portuguesa, por Ocasão da Reforma da Universidade de Coimbra”, que teria motivado o interesse de Pombal por ele, conforme Joaquim Noberto de Sousa Silva (1864, 38). Mais adiante, o mesmo pesquisador afirma que Basílio da Gama se incumbira de tornar Silva Alvarenga conhecido na Corte (1864, 39). Antonio Candido ratifica a informação de Joaquim Noberto, especificando que foi Basílio quem “o aproximou dos círculos pombalinos” (1959, 315). (TEIXEIRA, 1999, p. 482).

⁴⁵ “Luzes, esclarecimento, Iluminismo ou despotismo esclarecido? Muitos já tentaram definir o Marquês de Pombal. Para nós, educadores brasileiros do princípio do século XXI, a certeza que temos é a de que, nos territórios que geriu, foi ele o criador da escola pública de Estado – precisamente há 250 anos. O modelo de escola pública que Pombal gestou tinha – vale dizer – características próprias: tratava-se de um artefato organizador da força e da potência do Estado”. (BOTO, 2010, p. 284)

necessidade de se aprender a língua vernácula⁴⁶, em primeiro lugar, valendo-se dela como método. Apenas isso já abreviaria o tempo destinado ao aprendizado e proporcionaria maior eficácia nos estudos. (BOTO, 2011, p. 47)

Tempo é eficácia. O nosso jovem ilustrado Silva Alvarenga estava em acordo com o que entendia ser a nova reforma.

Analisar *O desertor* possibilita trazer uma contribuição efetiva para o estudo do lugar e função da escola na estrutura social brasileira, e da expressão cultural desse lugar e função — ideológica e crítica.

Silva Alvarenga, ainda quando era estudante de Cânones na Universidade de Coimbra, posicionou-se favorável às reformas educacionais do reinado de D. José I. Sua atuação enquanto ilustrado estendeu-se à atividade de Professor Régio, nomeado em 1782, assim como à sua participação na fundação da Sociedade Literária do Rio de Janeiro. Para o poeta, tratava-se, no final das contas, de contribuir para o processo de modernização de Portugal e seus domínios, o que se associava à difusão das ciências modernas. Se motivações práticas, decorrentes de interesses econômicos, levaram a medidas que possibilitassem o desenvolvimento do conhecimento científico, esbarrava-se, contudo, nas contradições inerentes à sociedade portuguesa. Diante disso, torna-se ainda mais interessante a atitude pedagógica, especialmente, quando o poeta encontra na poesia espaço para o elogio das ciências e dos homens públicos comprometidos com o progresso (DAFLON; ANTUNES, 2016, p. 63)

Silva Alvarenga, ao adotar um modelo de criação literária considerado empenhada em uma causa, posiciona-se contra a ignorância e registra endosso ao programa de Pombal ao defender que havia limitações no projeto educacional dos jesuítas⁴⁷ e a reforma de Pombal era

⁴⁶ A língua vernácula era o Nheengatu.

⁴⁷ “*A Ratio Studiorum*, que sintetizava a experiência pedagógica dos jesuítas, assumiu sua forma definitiva no começo do século dezoito. Estabelecia regras para os cursos, programas, métodos e disciplinas usados nas escolas da Sociedade de Jesus. Por meio de um conjunto de regras explícitas de ensino, ditou as normas não só para o nível educacional inferior mas também para o universitário. O conhecimento era completamente sistematizado; no cume da pirâmide estava a teologia, ensinada de acordo com Tomás de Aquino, seguida pela filosofia ensinada de acordo com o aristotelismo tomista.

O objetivo maior era preservar o conhecimento tradicional e impedir qualquer possível inovação epistemológica. Os jesuítas não se opunham a novas informações ou técnicas, mas não toleravam o ponto de vista filosófico mais amplo e as instituições intelectuais inovadoras que haviam surgido em algumas partes da Europa. As questões que os professores deviam levantar, e os textos que os estudantes deviam ler estavam sujeitos a um controle estrito. A obediência às autoridades religiosas devia ser respeitada em todas as questões relacionadas com a disciplina e o

a saída emergencial para as limitações:

A reforma de Coimbra, em 1772, representou a fundação de uma universidade inteiramente nova. Escolas, instituições de treinamento prático, programas e métodos de estudo, sanções e medidas disciplinares, edifícios, livros de texto — tudo isso foi profundamente renovado, quando não recriado. A maior parte dos professores eram escolhidos e nomeados pelo próprio Pombal, que recrutou mestres renomados do exterior, especialmente italianos. Foram criadas duas novas escolas, de matemática e filosofia, esta última orientada para o que era então conhecido como “filosofia natural”, com base no conhecimento aplicado. A educação secundária passou também por uma mudança total. A universidade ganhou um jardim botânico, um laboratório de física e química, um dispensário farmacêutico e um laboratório de anatomia. (SCHWARTZMAN, 2001, p. 17)

Na universidade anterior os estudantes deveriam ler “*Summa Theologica* de São Tomás, às obras filosóficas de Aristóteles, comentários selecionados e livros orientados para cultivar as humanidades”. (Schwartzman, 2001, p. 13)

Tendo por pressuposto que os europeus foram os primeiros a construir um conhecimento formal referente à educação no Brasil, recorro a *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, para amparar meu propósito de observar a formação da sociedade brasileira representada nas demais obras escolhidas e como nelas estão configuradas as concepções e a ideologia em torno de escola, como foram construídas e reproduzidas suas intenções pedagógicas.

Em *Raízes do Brasil*, Sérgio Buarque de Holanda explicita os tratamentos dados pelas América portuguesa e América espanhola:

O afã de fazer das novas terras mais do que simples feitorias comerciais levou os castelhanos, algumas vezes, a começar pela cúpula a construção de edifício colonial. Já em 1538, cria-se a Universidade de São Domingos. A de São Marcos, em Lima, com os privilégios, isenções e limitações da de Salamanca, é

estudo; nas explicações, nenhuma referência era feita a autores ou livros não autorizados; nenhum novo método de ensino ou de discussão devia ser introduzido, e a ninguém se permitia levantar novas questões, ou apresentar uma opinião que não fosse de um autor qualificado, a não ser quando devidamente autorizado a fazê-lo”. Fonte: SCHWARTZMAN, Simon. “A herança do século dezoito”. In: **Um espaço para ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Tradução de Sérgio Bath e Oswaldo Biato. Brasília: MCT - Ministério de Ciência e Tecnologia, 2001. 276 p. Disponível em: <<http://livroaberto.ibict.br/handle/1/757>>. Consultado em 23 jan 2019 — (2001, p. 13)

fundada por cédula real de 1551, vinte anos apenas depois de iniciada a conquista do Peru por Francisco Pizarro. Também de 1551 é a da Cidade do México, que em 1553 inaugura seus cursos. Outros institutos de ensino superior nascem ainda no século XVI e nos dois seguintes, de modo que, ao encerrar-se o período colonial, tinham instaladas nas diversas possessões de Castela nada menos de 23 universidades, seis das quais de primeira categoria (sem incluir as do México e Lima). (2008, p. 98)

Se assim foi nas conquistas espanholas, se Lima e México tiveram sua primeira universidade apenas 20 anos após sua conquista, ou seja, já no século XVI, o Brasil só terá a sua primeira universidade no início do século XX. Ainda, o processo político e educacional que, exercido no e pelo aparato estatal, tende a ser legitimado, nos discursos oficiais, como "primordial" porque instrumento de manutenção de um funcionamento "pacífico e ordeiro" da vida social.

Passemos a obra e vejamos como a crítica recebeu a obra de Silva Alvarenga.

Em 1905, em *Tratado de Versificação* de Bilac e Passos, o autor é mencionado:

O mais antigo poema herói-cômico, que se conhece, é a famosa *Batrachomimachia* (combate dos ratos e das rãs), atribuído ao ciclo homérico, mas que deve ter sido composta no 6º ou no 5º século antes de Cristo. São poemas herói-cômicos o *Lutrin*, de Boileau, em França; o *Hissope*, de Diniz, em Portugal; *O desertor das Letras*, de Silva Alvarenga, e o *Reino da Estupidez*, de Domingos Caldas Barbosa⁴⁸, no Brasil. (2014, p. 113)

Em 1915 José Veríssimo publicou *História da Literatura Brasileira* e, nessa obra, ao tratar dos "Aspectos literários do século XVIII" apresenta Silva Alvarenga como um dos autores que merecia ser destacado:

[...] com qualidades que lhes asseguram um lugar à parte, aqueles a quem, não obstante não passarem de seis, me proponho a chamar englobadamente de plêiade mineira: Santa Rita Durão, Cláudio Manoel da Costa, Basílio da Gama, Alvarenga Peixoto, Tomás Gonzaga e **Silva Alvarenga. Estes merecem lugar separado nesta História.** (1963, p. 89 – destaque meu).

⁴⁸ Na página 5 da obra a autoria de *O Reino da Estupidez* é atribuída a Francisco de Melo Franco.

Ter um lugar separado na História pode significar que a obra não é de consumo rápido e por isso perdurarão os seus efeitos para darem a conhecer a própria história.

Ao tratar da plêiade mineira, Veríssimo, novamente, reafirma o reconhecimento de Silva Alvarenga entre os líricos:

Em Portugal relacionou-se com alguns patricios, como Alvarenga Peixoto e Basílio da Gama, mais velhos do que ele e também poetas. Do último, parece, foi grande amigo. Celebrou-o mais de uma vez, e efusivamente, em seus versos. No círculo destes e de outros brasileiros dados às musas, ter-se-ia primeiro feito conhecido. Em 1774 publicara em Coimbra o poema herói-cômico. *O desertor* (8., 69 págs.), **metendo à bulha o escolasticismo coimbrão, pouco antes desbancado pelas reformas pombalinas, e celebrando estas reformas. Franco é o mérito literário deste poema. Não é, todavia, despiendo como documento de um novo estado de espírito, mais literal e desabusado, da sociedade portuguesa sob a ação de Pombal, e do caminho que havia feito em espíritos literários brasileiros o sentimento pátrio, manifestado no poema em alusões, referências, lembranças de cousas nossas.** (1963, p. 106 – destaque meu).

Veríssimo pontua que Silva Alvarenga foi “um dos mais fecundos e melhores poetas da plêiade mineira. Desde *O desertor* das letras, o seu poema herói-cômico contra o carrancismo do ensino universitário, não cessou de versejar” (1963, p. 107). Segundo a defesa de Veríssimo, Silva Alvarenga deu “azo às hipóteses e imaginações” e foi o mais moderno do seu grupo, o mais livre e ao mesmo tempo consciente da “emancipação produzida em certos espíritos pela política anti-jesuítica do Pombal”.

Em 1962 Silva Alvarenga recebe um olhar mais detido, apesar de ainda me parecer exíguo, de Antonio Candido em *Formação da Literatura Brasileira*. O autor apresenta o poema satírico e herói-cômico para, em seguida, tratar em um mesmo curto capítulo, de duas obras: *O desertor* e *O Reino da Estupidez*⁴⁹, atribuído a Francisco de Melo Franco. Desconfio que o

⁴⁹ A autoria de *O Reino da Estupidez* foi atribuída a António Ribeiro dos Santos no estudo “Sobre uma versão desconhecida de *O Reino da Estupidez*”, de Ofélia Paiva Monteiro. Nesse estudo minucioso publicado em 1982 a pesquisadora desmonta a autoria anteriormente conferida a Francisco de Melo e Franco, ao mesmo tempo em que ampara seus argumentos evidenciando a razão da nova autoria. A pesquisadora apresenta inúmeras apreciações para depois concluir:

crítico faz uso de ironia na apresentação já no primeiro parágrafo de “*O desertor e O reino da estupidez*”:

[...] destes dois poemas herói-cômicos, feitos para defender a reforma da Universidade e atacar o ensino escolástico, formando os três [*Uraguai, O desertor e O reino da estupidez*] uma espécie de tributo às medidas transformadoras, **como se um gênio oculto insinuasse aos rapazes ultramarinos que elas abriam perspectivas favoráveis à superação do estatuto colonial, que ia se tornando um outro arcaísmo.** (CANDIDO, 2000, p. 149 — destaque meu)

Candido parece-me ironizar o “poder” da pena dos três autores. Infiro que seja porque a história tenha permitido a ele julgar o passado com as ferramentas do presente. De qualquer forma, destaco, desse trabalho de Candido, a informação nova em relação aos leitores anteriores desses autores, a afirmação da correspondência ao pombalismo em duas vertentes: a educacional e a literária. Esse aspecto a mim chama atenção principalmente por analisar no objeto literário a presença da educação e a obra em questão dá início ao que se pode fluir da história relacionada à formação da nação por apresentar uma sátira à pedagogia da Escolástica⁵⁰ e adesão à reforma da Universidade de Coimbra. E também por entender *O desertor*⁵¹ como um marco dessa temática.

O mesmo crítico, ao abordar *O desertor e O Reino da Estupidez*, se manifesta comparativamente e trata do pombalismo educacional:

Do mútuo apreço que os uniu inequívocas provas nos restam: António Ribeiro dos Santos mandou copiar e conversar na Biblioteca Nacional, quando a dirigiu, alguns originais do Bispo de Angra, cujas obras louvou encarecida mente, tentando exortá-lo a publicá-las, quando D. Frei Alexandre, seu profundo admirador, lhe solicitou uma opinião sobre a sua validade, antes de as entregar à censura oficial que precedia a impressão. [...]
Serão estes argumentos bastantes para julgar António Ribeiro dos Santos o autor do *Reino da Estupidez*? Esperemos que novos dados venham confirmar ou infirmar as hipóteses que aqui ficam consignadas. (MONTEIRO, 1982, p. 252-253)

Fonte: MONTEIRO, Ofélia Milheiro Caldas Paiva. “Sobre uma versão desconhecida de *O Reino da Estupidez*”. In: *O Marquês de Pombal e o seu tempo. Revista de História das ideias*. Volume 4, Tomo 2. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Instituto de História e Teoria das Ideias. Faculdade de Letras. Coimbra, 1982, pp. 199-253.

⁵⁰ Não no sentido original, mas o uso que se fazia na escola da filosofia.

⁵¹ Sobre esse poema o crítico afirma que “celebra a instauração da reforma e manifesta confiança esperada no poder da ciência para demolir a rotina; daí o otimismo que fura por entre os versos e o bom humor sadio das peripécias” (CANDIDO, 2000, p. 149). Não é com essa chave que leio *O desertor*: Devo dizer que ainda pensando na leitura de Candido, quando se trata de esperança logo se vê que falta base para demolir o que já está instaurado. A esperança envelhece por viajar em outro recurso do tempo.

N' *O Reino da Estupidez* em vão procuraremos trechos análogos de poesia repousante: dominam os valores de prosa, visados então pela poesia de cunho didático. O verso é pobre, seco, não raro malsoante; mas a invenção, embora limitada, é viva e ferina. Extravasando muito mais que *O desertor* a convenção do poema herói-cômico, entra pela sátira, pelo panfleto ideológico, alvejando com humor sarcástico a Universidade, novamente rotinizada após a sacudidela da Reforma, violenta, mas breve e incompleta. (CANDIDO, 2000, p. 151).

Deduzo que para o crítico em questão *O desertor* não se sustenta enquanto poema herói-cômico, não se comparado a *Uraguai* e *O Reino da Estupidez*. Aliás, cotejar as duas obras parece sustentar o trabalho crítico de uma porção de estudiosos. Mais à frente se dará a ver que Zilberman e Lajolo também tratam dos dois em um mesmo tópico. Antes disso, porém, Candido (1985), em *Literatura e Sociedade*, no capítulo “Letras e ideias no período colonial”, publicado três anos depois de *Formação*, novamente trata de *O desertor* usando o mesmo método:

Algo moderno parecia acontecer; e os escritores do Brasil se destacam no ciclo do pombalismo literário, com o *Uraguai*, de Basílio da Gama, justificando a luta contra os jesuítas; *O desertor*, de Silva Alvarenga, celebrando a reforma da Universidade; *O reino da estupidez*, de Francisco de Melo e Franco, atacando a reação do tempo de D. Maria I. (CANDIDO, 1985, p. 96)

Não posso negar que antes desse trecho, no mesmo parágrafo, há uma crítica que atinge todos eles: “para uma Colônia habituada à tirania e carência de liberdade, pouco pesaria o despotismo de Pombal” (1985, p. 95). Vale dizer que o despotismo só é sentido em quem não se sujeita, nunca em quem se identifica, em quem defende as mesmas ideias e até recebe para manifestá-las. Sendo Alvarenga progressista e pombalino, só vai ficar desprotegido após a queda de Pombal, mas ele era convicto dos seus ideais. Em defesa de Silva Alvarenga, afirmo que errar com convicção é ainda uma saída nos dias de hoje quando se defende mudanças na educação.

Candido⁵² pontua sobre o autor de *O desertor* que ele “apoia a reforma da Universidade, atacando os velhos métodos escolásticos: e, pela vida afora, mesmo após a reação que sucedeu

⁵² Algumas informações trazidas por Candido já estavam presentes em Veríssimo, por exemplo, o histórico sobre o gênero narrativo de *O desertor*. Entendo que ele amplia, mas não esgota as possibilidades de leitura do poema.

a queda de Pombal, continuou fiel as suas tendências ilustradas, em poemas didáticos” (1985, p. 100).

Em 1970 quando Alfredo Bosi publica *História concisa da Literatura Brasileira*, ao tratar da “Arcádia e Ilustração”, distingue dois momentos: o poético e o ideológico, sendo a *Arcádia* o momento poético e a *Ilustração* o momento ideológico dos autores setecentistas. Antes, Bosi afirma: “E é sempre necessário distinguir um nativismo dinâmico, que integra o ambiente e o homem na fantasia poética (Basílio da Gama, Silva Alvarenga, Sousa Caldas)” (1994, p. 12). E ao discriminar “poético” e “ideológico” Bosi (1994, p. 55) pontua o engajamento pombalino da época e conclui que Silva Alvarenga faz uma sátira política aberta em *O desertor*. Tendo em mente Silva Alvarenga e outros autores dos temas árcades, esclarece: “E sem dúvida foram as teses ilustradas, que clandestinamente entraram a formar a bagagem ideológica dos nossos árcades” (1994, p. 59). Ao tratar dos árcades ilustrados Bosi o faz comparando Gonzaga, Silva Alvarenga e Alvarenga Peixoto. O tratamento dedicado a Silva Alvarenga fica restrito a obra *Glaura* e o rondó. E *O desertor* é mencionado na nota de rodapé bibliográfica: “[...] defendeu com ardor a nova política educacional do Marquês, como testemunha o seu poemeto heróico-cômico, *O desertor*, sátira da rançosa pedagogia coimbrã” (1994, p. 78). Na concepção de Benedetto Croce, usada por Bosi, “a rigor, entre a *Glaura* de Silva Alvarenga e os *Primeiros Cantos* (1846) de Gonçalves Dias não veio à luz nenhuma obra que merecesse plenamente o título de poética. (1994, p. 80). Opinião reafirmada algumas páginas depois: “[...] de *Glaura* de Silva Alvarenga aos *Primeiros Cantos* não se escreveu no Brasil nada digno do nome de poesia” (1994, p. 105).

E o século XXI trouxe um outro olhar para a obra do jovem poeta. Eis que Paulo Giovani de Oliveira se debruça sobre *O desertor* e faz uma leitura apurada que contribui para entender contextualmente vários momentos da narrativa. Em seu trabalho o pesquisador procura:

Rediscutir a desqualificação votada ao poema heróico-cômico *O desertor* por meio da identificação das normas que regiam as práticas discursivas que regravam a sua produção é o que se pretende neste trabalho. A desconsideração do poema diz mais de quem a produziu do que do próprio poema, que no momento de sua produção encenava os valores racionalistas do governo pombalino, desempenhando funções utilitárias de afirmação de todo o conjunto e estrutura do corpo político do Estado. Se, ao lidar com essa encenação, os críticos românticos não se reconheceram nela, desqualificando-a, cumpre agora reconstituir a funcionalidade de sua escrita propondo, na trilha aberta pelos

trabalhos de Hansen, Pécora e Teixeira, procedimentos que buscam reconstituir o sentido do poema no momento de sua enunciação. Assim, compreendendo o que o texto dizia da própria época, talvez possamos desconstruir as interpretações erguidas sobre os alicerces comprometidos pelos interesses idealistas dos românticos de primeira cepa. (OLIVEIRA, 2002, p. 84-85)

No decorrer do trabalho Oliveira (2002) consegue superar partes das leituras dos críticos consagrados que analisaram o poema-cômico. Retomo o trabalho do estudioso com a advertência que ele faz aos leitores da obra:

Não se deve lê-lo, enfim, como um decalque realista da “realidade” entendida como algo exterior a ele, mas como uma encenação de temas e de preceitos poéticos válidos contemporaneamente para o autor e seu público como critérios úteis para representar assuntos políticos e pedagógicos de interesse cívico, como o fortalecimento do Estado figurado na apologia das reformas de Pombal. (OLIVEIRA, 2002, p. 87)

De fato, pensando em *O desertor*, o leitor que não se interessar por “critérios úteis para representar assuntos políticos e pedagógicos”, que não se interessar por questionar esses assuntos políticos e pedagógicos, é melhor que leia as obras lidas por Gonçalo, ou similares a elas.

Uma das contribuições que somam ao percurso analítico seguido por Oliveira é a interpretação da Ignorância na pele de Tibúrcio. Isto porque:

A seriedade dos estudos implementada pelas reformas pombalinas é invertida e classificada como ruim, num recurso retórico que, vindo da personagem viciosa que o profere, não tem nenhuma autoridade, evidenciando-se para o leitor como um elogio às ações do ministro de D. José I. O antijesuitismo toma ares de crítica à credence extrema quando Tibúrcio promete a felicidade e o ócio na região — “fértil em queijos, fértil em tremoços” — da Mioselha, onde poderiam viver do que lhes ofereceria graciosamente a natureza e ocupar seu tempo “(...) de romaria em romaria”. Sem maiores dificuldades para convencer o interlocutor, Tibúrcio já o vê persuadido a abandonar os trabalhos estudantis. (OLIVEIRA, 2002, p. 93)

Certamente Tibúrcio é o reforço que Gonçalo precisava, ele estava tão tomado pela preguiça que carecia de ajuda, alguém mais empenhando na mudança de ares. Até para desertar é preciso ter coragem. E sem as garantias de Tibúrcio que o ajudaria defendendo-o, era perigoso Gonçalo continuar entre os muros e tornar-se doutor, por pura falta de iniciativa.

Na mesma linha de Bosi, em “*Homens de ciência a serviço da coroa: os intelectuais do Brasil na Academia Real de Ciências de Lisboa: 1779/1822*”, o acadêmico Péricles Pedrosa Lima afirma sobre autor e obra:

Foi um dos grandes defensores da reforma pombalina do ensino universitário concretizada em 1772. Antes de formado escreveu *O desertor das Letras* (1774), **um poema herói-cômico de escasso valor** que ressalta a reforma universitária de Pombal e critica o sistema vigente até à renovação a Universidade. (2009, p. 94-95 — destaque meu).

No trabalho desenvolvido por Lima (2009) o objetivo maior é “identificar os acadêmicos de origem brasileira que fizeram parte do quadro de sócios da Academia Real de Ciências de Lisboa a partir de sua fundação em 1779 até o ano de 1822”, mas o autor também informa que faz “uma interpretação das obras que a Academia Real de Ciências de Lisboa publicou”. E nessa interpretação, tem-se apenas o resultado: “um poema herói-cômico de escasso valor” (LIMA, 2009, p. 94). Na contramão, em “Hermenêutica, retórica e poética nas letras da América Portuguesa”, Ivan Teixeira já havia publicado em defesa de *O desertor*:

Esse poema, contendo uma riquíssima alegoria cultural, decorre do propósito histórico de celebrar a reforma da Universidade de Coimbra (1772). Mal lido pela crítica romântica, seria depois sistematicamente acusado de limitação temática. A leitura afirmaria, então, que a crítica do século XX sequer pensou na hipótese de que Silva Alvarenga, escrevendo para o seu tempo, atualizava o princípio horaciano segundo o qual a arte deveria integrar-se à dinâmica do discurso social do momento de elocução. Assim, não podendo satisfazer aos anseios das abstrações universalizantes dos temas românticos e neo românticos, *O desertor* seria praticamente apagado da história literária. (2003, p. 157)

Muitos foram os que escreveram sobre a obra de Silva Alvarenga, dos mais antigos aos mais recentes, parecendo perdurar uma repetição de olhares sem que, no entanto, esses olhares sejam expostos e fundamentados. Não se pode dizer, apesar da crítica quase sempre negativa e

sem aprofundamento, que *O desertor* não seja uma obra relativamente mencionada.

Francisco Topa, estudioso de Silva Alvarenga, formaliza uma crítica à ignorância do papel desempenhado pelo autor na poesia brasileira. É decisivo ao expor que:

[...] embora Alvarenga tenha praticado quase todos os gêneros da poesia neoclássica, e a sua obra seja talvez a mais diversificada desta fase de formação da poesia brasileira, escassa atenção tem sido dedicada a aspectos tão importantes da sua poesia como as reflexões sobre questões de teoria e crítica literária ou a defesa de princípios ilustrados, geralmente associada ao elogio da ação reformadora do Marquês de Pombal. (1998, p. 14)

Vinte anos após a consideração de Topa não é possível, ainda, refutar essa afirmação de que a obra de Silva Alvarenga recebe pouca atenção.

O pombalismo apontado por Candido está presente na leitura de Francisco Topa:

A marca mais evidente dessa orientação [um cunho de certo modo militante, adequado ao espírito ilustrado da época] será provavelmente o seu pombalismo, traduzido sobretudo no apoio às reformas conduzidas pelo ministro de D. José no campo educativo e cultural. Dois textos o exemplificam de forma muito clara: a ode *À Mocidade Portuguesa por ocasião da reforma da Universidade de Coimbra* (publicada pela primeira vez – e este é um dado novo – em 1782⁵³, embora sem indicação de autoria, mas seguramente composta dez anos antes) e *O desertor*, publicado em 1774⁵⁴. (1998b, p. 72)

Topa contribui para defender o comprometimento de Silva Alvarenga com a reforma. É do meu interesse o fato de esse poema abrir uma possibilidade de leitura a partir do ocorrido em Portugal na segunda metade do século XVIII para pensar o Brasil que ainda nem sequer vislumbra sua primeira universidade.

Enquanto isso, se pensarmos a partir da “Vida intelectual na América Espanhola e no Brasil”, de Sérgio Buarque, a diferença dos processos colonizadores já pode delimitar o quanto a exploração imposta ao Brasil o marca em relação a instituições acadêmicas desde a sua

⁵³Miscellanea Curiosa, e Proveitosa, ou Compilação tirada das melhores obras das nações estrangeiras, traduzida, e ordenada por ***C.I.; vol. IV, Lisboa, Typografia Rollandiana, 1782.

⁵⁴*O desertor*. Poema Heroi-comico por Manoel Ignacio da Silva Alvarenga, na Arcadia Ultramarina Alcindo Palmireno, Coimbra, Real Officina da Universidade, 1774

origem.

Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman, em *O desertor*, “[...] A crítica à falta de instrução e seus efeitos sobre os letrados [...] celebra a ascensão de Pombal, que encurralou a ignorância e a obrigou a buscar outro refúgio” (2002, 34). Para mim a Ignorância não foi encurralada, ao contrário, teve sua morada garantida nas escolhas que as personagens fizeram. Tirar a Ignorância da Universidade seria vencê-la em seus muros, internamente, a deserção dos alunos que a representam só faz com que a Ignorância vá residir em outro espaço.

Interessa frisar que na comparação com *O reino da estupidez*, as autoras afirmam que o novo refúgio não se concretiza, atestam elas:

A crítica à universidade elaborada por Silva Alvarenga retorna em *O reino da estupidez*, poema igualmente satírico [...] Melo Franco e Silva Alvarenga combatem inimigos comuns: a ignorância, a má vontade para com os livros e o atraso do ambiente intelectual português. Dirigem sua atenção para **um foco até então ausente ou pouco assíduo em termos de matéria literária: a universidade ou o ensino de modo geral**, aspecto pelo qual se irmanam mais do que nunca a Pombal e à reforma em curso. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p. 37 – destaque meu)

Parece-me que ler *O desertor* dialogando com *O reino da estupidez* possibilita a leitura esperançosa de que por um momento a Ignorância foi vencida enquanto Pombal detinha o poder, mas creio tratar-se só de um desejo; a Ignorância fora da universidade em *O desertor* não se trata de esperança, mas de recusa ao projeto de Pombal.

Dois desses inimigos comuns — ignorância e má vontade com os livros — representam a matéria-prima da interpretação de *O desertor* que virá adiante. Outra razão é a defesa da ciência e o direito à educação crítica, a visão de que basta reformular as instituições que as mudanças positivas acontecerão. Tanto um autor quanto outro verão que esse “atraso” é alimentado politicamente e usado como barganha.

Silva Alvarenga e Melo Franco parecem acreditar que o atraso português pode ser superado por meio da reformulação das instituições acadêmicas, convicção também presente no programa de reformas proposto por Pombal. Porém, cada um presenciou uma fase desse projeto, de modo que **a substituição do otimismo do primeiro**, expresso quando o marquês dominava o quadro

político, pelo desapontamento do segundo, que registra, após a queda do ministro, o retorno da estupidez, agora incontestada, testemunha, de ponta a ponta, o processo histórico ocorrido em Portugal durante a segunda metade do século XVIII. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p. 38 — destaque meu)

Esses dois autores, ao adotarem um modelo de pombalismo literário engajado, registram o endosso ao programa de Pombal e revelam as limitações do projeto educacional, revelam as questões políticas envolvidas, a disputa de poder e a queda de braço: Pombal cai e cai consigo sua reformulação. No entanto, sobre *O desertor*, prevê-se que o atraso não será facilmente superado, haja vista que a deserção corrobora a ler uma recusa ao novo programa e um apego ao velho.

Quase dois séculos e meio depois de ser publicado *O desertor*, o poema herói-cômico recebe uma edição que possibilita novas leituras da obra. Trata-se de prova de que, estudado com o necessário rigor, *O desertor* pode reverter em grande extensão o entendimento crítico dominante de que essa obra foge de um contexto literário de valor. Ronald Polito e Joaci Pereira Furtado apresentam um trabalho minucioso voltado para a história e a crítica dessa obra.

A recepção crítica do poema também não é homogênea, ressaltando-se três posições mais frequentes: as que negam ao poema praticamente qualquer validade estética; as que adotam um meio-termo e verificam nele alguma relevância estética ou histórica; as que tentam retirá-lo do limbo a que foi lançado, buscando afirmar sua importância. De longe, a primeira postura é a mais frequente, tanto quanto são raros os que pertencem às outras orientações. (2010, p. 16)

A introdução de Polito é bastante generosa, rica em informações e esclarecimentos. Da investigação apresentada por ele, nessa introdução, também destaco:

O desertor, de Silva Alvarenga, tem o mérito de ser **o primeiro poema especificamente herói-cômico que tematiza a vida estudantil**. Evidentemente, não foi elaborado por acaso, mas seguindo já uma pequena tradição da produção satírica dos estudantes da Universidade de Coimbra que, no mínimo desde 1746, passaram a publicar poemas, vários deles macarrônicos, ironizando a vida do universitário coimbrão. (2010, p. 29 – destaque meu)

Alegra-me saber que existia uma tradição de publicação ironizando a vida do universitário coimbrão. A ironia significa muito em uma produção acadêmica. Dizer o contrário do que se quer dizer é uma tarefa que envolve algum discernimento e não seria possível a um desertor das letras. Trata-se de uma obra sobre a vida estudantil que acontece fora dos muros da universidade e uma demonstração negativa do papel do estudante coimbrão. Sobre a reforma da Universidade de Coimbra a pesquisa de Polito afirma que:

[...] gerou diversas reações. Um delas foi o elogio do projeto de Pombal, expresso em mais de um autor do Arcadismo luso-americano. Não apenas Silva Alvarenga homenageia a reforma, como também Antônio Diniz da Cruz e Silva o faz em vários poemas, nos quais se posiciona contra a filosofia peripatética e defende o experimentalismo no ensino. (2010, p.30)

Bem sabemos que sempre há quem defenda e sempre há quem acuse. Nesse caso específico, para os representantes da Igreja, não houve tempo de se defender, foram logo expulsos os jesuítas e tiveram os seus bens confiscados. E, na língua da Igreja, Pombal foi o vencedor enquanto Deus quis.

Gustavo Henrique Tuna, ao buscar compreender em que medida Silva Alvarenga pode ser considerado um representante do ideário ilustrado na América portuguesa, excursiona pela obra do autor e pelos rastros deixados por sua vida. Com esse trabalho voltado para a busca de um representante das luzes na América Portuguesa, o estudioso expõe:

Os estudos que abordam a filiação de Silva Alvarenga aos preceitos dos ideários ilustrados propostos pelos estatutos da Reforma da Universidade de Coimbra de 1772, comumente remetem, com mais ênfase, ao poema herói-cômico *O desertor*, publicado em 1774. No entanto, *À mocidade portuguesa por ocasião da Reforma da Universidade de Coimbra*, uma composição anterior a *O desertor*, merece especial atenção por antecipar a atmosfera de entusiasmo em relação ao novo escopo de alterações da Universidade versada em *O desertor*. O poema *À mocidade portuguesa* foi publicado em 1782, numa coletânea editada em Portugal. Francisco Topa, no entanto, afirma com segurança que a composição do poema remonta a dez anos antes, ou seja, no ano em que os Novos Estatutos da Universidade foram aprovados. Apesar de Topa não explicar a razão que o leva a realizar tal assertiva, a forma tímida através da qual o poeta refere-se às alterações no campo do saber propostos pela Reforma

sugere o seu conhecimento a respeito de seus rumos. Apesar de ter aparecido sob a forma impressa somente em 1782, é crível propor que o poema de Silva Alvarenga possa ter circulado sob a forma manuscrita, prática frequente no Reino e que alimentava a sociabilidade literária portuguesa no século XVIII. Diferentemente de *O desertor*, no qual ele demonstra total familiaridade com os rumos pretendidos pela Reforma da Universidade, em *À mocidade portuguesa* Silva Alvarenga entusiasma-se com as mudanças que parecem estar traçadas para ela e indica sua esperança em relação às suas prováveis consequências. (2009, p. 55-56)

Não receberá destaque aqui *À mocidade portuguesa por ocasião da Reforma da Universidade de Coimbra*, porém a informação de que a temática já fora explorada por Alvarenga se faz relevante. Também por existir a informação de que essa obra foi escrita anos antes de *O desertor*. Sobre esse, o crítico assinala:

O poeta, ao fazer o elogio do “sábio” e “justo” reitor Francisco de Lemos Coutinho na última estrofe de sua composição, ressaltando os “aprazíveis campos” que seriam fecundados com a Reforma e dos quais brotariam novos frutos ao reino, **posiciona Gonçalo como um desertor das letras e, por conseguinte, como um indivíduo que se esquivou de ser parte ativa de uma instituição que se modificava para melhor executar a sua função de coração do Estado.** (TUNA, 2009, p. 63 — destaque meu)

A situação de Gonçalo de fato é de recusa ao projeto de Pombal. Creio, porém, que ler a ausência dele na condição de esquiva a uma universidade modificada ainda é pouco no sentido complexo que essa personagem abarca. Dado que a luz da sabedoria defendida não é capaz de iluminar a escuridão que a ignorância denuncia. Fosse o projeto do Marquês de Pombal de fato pensado para levar “luzes” a essa escuridão alimentada pela ignorância, o iluminismo presente não seria mais um poder ao Estado: a educação nas mãos do Estado. Quanto a sua função de coração do Estado? Não se trata de fisiologia cardíaca. Porém, o sangue que precisa ser bombeado tem que permitir mais eficiência e agilidade à máquina administrativa do Estado. Não só, é preciso aumentar a arrecadação e isso implica cobrar os impostos devidos ao Estado. Importante lembrar que a expulsão dos jesuítas era vital para o Estado português, era a eles atribuída a resistência dos indígenas brasileiros. Na interpretação de Carlota Boto

Pombal desejava a miscigenação para estabelecer o povoamento brasileiro, sem que, para tanto, ocorresse uma grande emigração dos portugueses. Era preciso, por todas as razões, retirar os jesuítas do controle das terras e das nações indígenas. Era necessário traçar a fronteira brasileira. O Estado necessitava disso. A coesão do Brasil significava naquele momento a força de Portugal. (2010, p. 296)

Em “A reforma pombalina dos estatutos da universidade de Coimbra: concepção de ciência e estratégia pedagógica”, Carlota Boto volta a questão:

Pombal reformulou os Estatutos da Universidade e, além disso, jubiloou muitos dos seus antigos professores. É inegável o valor histórico e documental que possuem - promulgados em 1772 - os Estatutos da Universidade de Coimbra, compilados em três volumes, constituindo o que Gauer (1996, 2001, 2004, 2006) considera ser arcabouço da modernidade portuguesa do século XVIII em matéria de educação. (2012, p. 56)

Há uma pedagogia do ensino universitário que pode ser depreendida da orientação dos documentos pombalinos, bem como das reflexões pedagógicas anteriores, levadas a cabo pelos homens da Ilustração portuguesa. (2012, p. 61)

Como defende Candido, “[...] é no passado imediato e remoto que percebemos as linhas do presente” (2000, 142). Vejamos. A base conceitual é “a forma como sedimentação do conteúdo” ou, com as palavras de Antonio Candido, como a dimensão sócio-histórica se internaliza em forma estética. Isso estabelecido como direcionamento de minha análise, a pergunta seguinte deve ser: qual é a forma dessa obra de Silva Alvarenga? Parto do seguinte pressuposto: trata-se de uma narrativa e de uma narrativa em verso. Trata-se de um poema herói-cômico⁵⁵. No entanto, preciso pontuar, a questão do gênero literário de *O desertor* tem

⁵⁵ “Até os anos 1750, as realizações poéticas circunscreviam-se à obediência de um código retórico rígido, de caráter prescritivo, de forma que a imitação dos modelos consagrados pela tradição era o objetivo a ser alcançado por todo poeta interessado no reconhecimento por seus pares. Dentro deste ambiente estético e ideológico, o poema épico representava um fenômeno de legitimação das regras, valores e costumes de determinada sociedade e respectivo poder.

Enquanto o épico se constitui na narração de um fato grandioso e de claro interesse nacional e social (*Os Lusíadas* – 1572), o poema heróico é a narração de um fato menos grandioso ou de importância e interesse apenas nacional, como o *Caramuru* (1781), de Santa Rita Durão (1722-1784). Nestes casos, a diferença reside na abordagem ou amplitude do assunto ou tema objeto do canto épico, pois que no plano estrutural não há diferença a ser apontada. O poema herói-cômico, por sua vez, caracteriza-se como imitação satírica ou paródica de matéria heróica da

recebido olhares interpretativos que questionam essa afirmação.

Hênio Tavares assim define Poema Herói Cômico: “É uma composição em estilo solene e heroico que encerra um assunto banal e ridículo” (1991, p. 265). Entendo, no caso de *O desertor*, o fato de o estilo ser solene, mas penso que Silva Alvarenga ao banalizar e ridicularizar os jovens que rejeitam a universidade, produz um efeito inverso: a valoração da universidade. Destaco que Tavares também reproduz opinião negativa a respeito do mérito da obra. Diz ele:

‘O desertor das Letras’, de Silva Alvarenga. [...] encerra uma sátira aos modelos ultrapassados, então em voga, que se aplicavam no ensino da Universidade, antes da reforma de Pombal. O poema foi publicado por ordem de D. José. É **uma obra em decassílabos brancos e sem nenhum mérito literário, conforme unanimidade da crítica.** (1991, p. 266 – destaque meu).

Salvo engano, não há nenhum crítico dessa tal “unanimidade” que após uma leitura apurada dessa obra de Silva Alvarenga se dispôs a demonstrar, a partir de um estudo analítico do poema, essa tão famigerada crítica de que não há **nenhum mérito literário** em *O desertor*. Bato nessa tecla por entender que os leitores críticos que condenavam Silva Alvarenga estavam presos a forma tradicional do poema e não aceitaram as inovações apresentadas por ele em *O desertor*.

Resta fazer, quase dois séculos e meio depois de sua publicação, um “estudo analítico do poema” que apresente os fundamentos (sonoridade; ritmo; metro; verso), as unidades expressivas (figura; imagem; tema; alegoria; símbolo), a estrutura (princípios estruturais e organizadores; sistemas de integração), os significados (sentido ostensivo e latência; tradução ideológica; poesias ‘direta’ e ‘oblíqua’; clareza e obscuridade) e a unidade de *O desertor*.

Ou então, fazer o que foi feito em “Poesia e Estado: o louvor às reformas educacionais

epopeia, ao transformá-la em assunto banal, porém mantendo a linguagem sublime e elevada, na sátira; ou, em linguagem vulgar e chula, na paródia. Se no poema burlesco, deuses e heróis são apresentados de forma trivial em linguagem comum, no poema herói-cômico, abordam-se temas comuns e heróis ridículos de modo solene e em tom (linguagem) épico. Ou, dito de outra forma, o gênero trata um sujeito e uma matéria fúteis e ligeiros com tom solene, elevado, na linguagem própria do poema épico. Deste contraste nasce o riso.

No século XVIII, o poema herói-cômico adquiriu conteúdo de sátira social, política, ideológica e anticlerical, e serviu como instrumento de classe para a burguesia criticar o governo absolutista dos nobres e a igreja católica, latifundiária e legitimadora da ideologia oficial.

O poema herói-cômico resultaria da valorização do virtuosismo verbal promovido pelo Barroco, no século XVII, que permitiu, na criação de uma forma nova de sátira, a mescla do burlesco e do épico. O texto inaugural possivelmente se originou na literatura italiana, nomeadamente de Alessandro Tassoni (1565-1635), com o *La secchia repta* (1622).” Fonte: SALES, José Batista de. s.v. “Poema Narrativo”. E-Dicionário de Termos Literários (EDTL), coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <<http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/pnarrativo/>>, consultado em 19-12-2018

pombalinas encenado na obra de Manuel Inácio da Silva Alvarenga”. Desse estudo faço uso da leitura do pesquisador que tem base no seguinte fragmento do poema:

[...] Ah deixemos,
Deixemos duma vez estas paredes,
Onde co próprio sangue escrita deixas
De teu trágico amor e breve história.
É já outro o Mondego: a liberdade
Destes campos fugiu, e só ficaram
A dura sujeição, e o triste estudo. (*O desertor*, 2010, Canto I, p. 87-88, vs 328-334)

Seguido da análise que o acompanha:

A referência à poesia de Camões é óbvia, na paródia efetuada nessa fala. Pois, nela, a melancolia de Rodrigo, aplicada a falar de temas do estilo alto, “trágico amor”, “breve história”, “campos do Mondego”, lembrando no leitor episódios como os de Inês de Castro, em *Os Lusíadas*, ou a contemplação amorosa dos sonetos camonianos, é evidentemente desmentida pela sua situação de fala movida por finalidades de gênero baixo: Rodrigo fala de “trágico amor” para defender a preguiça. Depois desses incidentes funestos, a paródia da viagem heróica da epopéia continua, pois o bando se põe a caminho da sonhada Mioselha, lugar onde pretende, enfim, ver-se livre das obrigações do estudo e do trabalho. A exaltação do trabalho no poema — feita por oposição, quando se caracterizam os personagens viciosos como mandriões — imita as imagens de governo diligente propagadas por Pombal. (OLIVEIRA, 2002, p. 95)

Quanto à clareza e à obscuridade relevantes ao significado da obra de Silva Alvarenga, destaco contribuição relevante de Lucas Bento Pugliesi em “Clarezas (e obscuridades) d’*O desertor* de Silva Alvarenga⁵⁶”:

⁵⁶ Pugliesi resume sua proposta de trabalho: “a relação entre público e obra na invenção de *O desertor* de Inácio da Silva Alvarenga (1749-1814), a partir da imitação dos modelos retóricos de longa duração que concorrem no momento de escrita do poema durante o mecenato pombalino. Assim, propõe-se que contra certa ortodoxia das doutrinas de arte de um Cândido Lusitano, Alvarenga produz liames de obscuridade em seu poema herói-cômico que, pela natureza mista, fala também a um público misto (o especializado do ambiente acadêmico, no qual a obra foi gestada, e o amplo, idealizado pelo projeto civilizatório pombalino).”

O poema de Silva Alvarenga ao imitar, sobretudo, o modelo épico grego na disposição dos versos brancos e na proliferação de epítetos que Lusitano veria como desnecessários para a economia da boa razão do poema, mas também ao imitar *O Uruguai* de Basílio da Gama que havia feito o mesmo antes dele, torna possível carregar consigo algo desses traços reprováveis, se não bastasse já a emulação paródica de gênero misto cuja teorização é esparsa, potencialmente infringindo as regras do bem fazer da poesia. (2018, p. 83)

Interpreto os resultados apontados por Pugliesi (2018) como um elogio ao poeta. Ao conhecer as regras e deliberadamente infringi-las, o poeta está testando os limites do fazer poesia e ao fazer uso dessa infração também ele deserta das regras e demonstra ao fim e ao cabo que as teorias podem e devem ser questionadas. Que os modelos dados podem ser subvertidos, por isso o poema apresenta uma narrativa em um caminho inverso: a deserção levará a lição que mostra o “ridículo” atingindo o “fim da verdadeira poesia”. Ao cantar a abolição dos velhos estatutos da Universidade o poeta também inova ao abolir as leis do “verdadeiro caráter” de um poema. Nesse sentido, Silva Alvarenga rompe com a forma tradicional do poema assim como o Marquês de Pombal rompe com a Universidade de antes. O resultado é similar. Da mesma forma que os alunos da Universidade rejeitaram as inovações impostas pelo Marquês de Pombal, porque elas os privavam de liberdade; a obra de Silva Alvarenga, por libertar-se da forma “fechada”, dos versos, das rimas e estrofes tradicionais, também será criticada por aqueles que não estavam preparados para as mudanças na forma que ele apresenta. Esta nova forma já compõe, a meu ver, um elemento dialético.

As clarezas e obscuridades apontadas por Pugliesi são significativas:

Em alguns momentos do poema, o esquema narrativo recorre ao detalhe, à minúcia da *ekphrasis* que obscurece a leitura, quando a proposta do encômio produz descontínuo na fábula desafiando a lógica retilínea de decomposição da imagem condilacquiiana. As clarezas se multiplicam também quando o amplo quadro à inteligência se refunde em câmara de proveitos, em cenas sucessivas de brilho e intensidade. Nessas passagens que atravancam a leitura e a interpretação, perfaz-se, contra as luzes, obscuridades. [...] *O desertor* ao não se desfazer por completo das doutrinas retóricas seiscentistas, produzindo, por vezes, metáforas agudíssimas engendra o público culto dos formandos em Coimbra, capazes de experimentar o deleite da maravilha obscura. Contudo, no esquema geral do poema, permanece a clareza do projeto didático e

civilizador que deverá evidenciar ao “povo”, unidade inventada no século XVIII, os vícios e as virtudes. (2018, p. 89)

O projeto didático é a luz da Verdade. A Ignorância corresponde a escuridão a ser vencida ao fim da viagem.

Meses depois da publicação de Pugliesi, Samuel Carlos de Melo — que já havia apresentado estudos da obra de Silva Alvarenga —, publica: “Ambiguidade nas luzes: Silva Alvarenga e o poema herói-cômico no século XVIII”. Nesse trabalho o autor retoma o trabalho publicado em 2016 e reapresenta análise das tensões observadas por ele na obra:

O desertor, cunhado como um poema herói-cômico, por característica do próprio subgênero, já carrega uma tensão. Tensão esta que se instala, primeiramente, como já se disse, a partir de sua configuração estrutural contrastante, que se dá na preservação de elementos prescritos para a narração de feitos de um herói grandioso em um poema clássico diante de uma matéria narrativa baixa, fútil. **Esta estruturação já compõe uma dialética em que, de um lado, está a ideologia clássica, de afirmação do pensamento aristocrata, representada pelos elementos narrativos do poema épico e, de outro, o anti-herói, avesso à manutenção dos costumes clássicos, da qual, como síntese, tem-se o riso, que, por sua vez, pode ser de sentido plural.**

O herói-cômico de Silva Alvarenga, entretanto, não se contenta, apenas, com a sua “natural” tensão entre discurso e ação. Ao mesmo tempo em que tem, declaradamente, as configurações já estabelecidas do herói-cômico com modelo em sua construção, *O desertor* carrega alterações significativas em elementos de sua economia, afastando-se. É o que se observa, por exemplo, no distanciamento do preceito herói-cômico **ao não abordar uma futilidade, mas, ao contrário, questionar vícios, como a preguiça e a ignorância, defendendo o valor do estudo e da transformação da universidade, buscando corrigir e orientar.** (MELO, 2018, p. 152 – destaques meus)

Tenho dúvidas e por isso não reafirmo Melo quando esse observa um distanciamento “**ao não abordar uma futilidade**”. Vejamos. No meu percurso de leitura a viagem é uma futilidade quando o seu contraponto é a Universidade, essa sim é de utilidade para a transformação de Gonçalo e seus companheiros de viagem. Sendo a base da narrativa a viagem, entendo que Silva Alvarenga aborda sim o fútil para chegar ao útil. E nesses termos o fútil ainda abarca todos

vícios e o útil todas virtudes. Um dos vícios que destaco aqui é o do Gonçalo leitor. Afinal, como é a relação de Gonçalo com os livros? Como pensar esse jovem que deserta da universidade do Marquês de Pombal?

Primeiro há a indagação do “por que Gonçalo renuncia os livros”. Nesse momento, os livros são os da universidade e ele está desertando. Depois Tibúrcio chama a atenção de Gonçalo por estar lendo e em tom acusativo indaga: “Que esperas tu dos livros?” Não bastasse, os livros lidos por Gonçalo não garantem a ele a superação dos vícios, principalmente o vício de leitor, daquele que faz repetidas vezes a mesma leitura e não se permite adentrar a terreno desconhecido.

Gonçalo, que foi sempre desejoso
Da mais bela instrução, lia, e relia
Ora os longos acasos de Rosaura,
Ora as tristes desgraças de Florinda. (*O desertor*, 2010, Canto I, p. 80-81, vs
128-131)

Ao pensar no processo que Gonçalo efetua na condição de leitor é preciso pontuar que ao buscar sempre as mesmas obras, lendo-as e relendo-as, significa que ele ainda não assimilou todo o conteúdo dessas obras, por isso os mesmos livros; aparentemente na perspectiva de assimilar todos os aspectos, ou, como se trata de um jovem e inexperiente leitor universitário, fazer com que as fantasias permitidas por tais romances possibilitem vivências e experiências conforme a quantidade de leituras que ele repetidamente faz. Se esse é o leitor Gonçalo, o universo do qual ele foge não faz, de fato, muito sentido a ele.

A viagem dos jovens estudantes caracteriza a preocupação com a ação pedagógica que pode levar ao esclarecimento e, ao mesmo tempo, com as instituições educacionais que assumem as ações pedagógicas. No primeiro caso a viagem (fútil por fugirem do conhecimento) passa a ser uma ação pedagógica, no segundo (o útil) só a reforma pombalina garante que seja possível vencer a Ignorância. Afinal, a Ignorância seduz os estudantes por ser facilmente alcançada; basta juntar a Ociosidade e a Preguiça, que a Ignorância se mantém. O poema, assim como a viagem, são instrumentos educativos e estão aliados aos princípios de desenvolvimento científico defendidos pelos ilustrados.

A conclusão de Melo aponta sobre *O desertor*:

[...] foi possível observar que o efeito de sentido que deriva da articulação dos

elementos que compõem sua estrutura está relacionado com a peculiaridade da “ilustração católica”, sendo o movimento ambíguo uma representação formal desse contexto de coexistência de princípios contraditórios. Além disso, notou-se que a tensão na economia de *O desertor* pode ser entendida a partir da nova configuração estética instaurada por Basílio da Gama ao reunir poetas brasileiros com o intuito de exaltar o Marquês de Pombal. (2018, p. 156)

Sem me prender totalmente à forma nem ao conteúdo, a pergunta que nasce é: existe um conflito entre tom e matéria?

No Canto I do poema herói-cômico o autor fez uso de 18 blocos, não há uma constância no número de versos, desses, para exemplificar, 9 blocos possuem menos de 10 versos e 5 blocos possuem mais de 30 e os 4 blocos restantes ficam acima de 13 e abaixo de 24 versos, todos decassílabos heroicos. De modo conciso o poema apresenta: 5 cantos, 70 blocos e 1.439 versos.

Qual o tom? Qual a matéria? É possível confiar no discurso do poeta? Assim se defende Silva Alvarenga em seu “Discurso sobre o poema herói-cômico” que antecede o poema:

[...] também o hábil Poeta deve escolher para a sua imitação ações conducentes ao fim que se propõe: por isso o **Épico, que pretende inspirar a admiração, e o amor da virtude, imita uma ação na qual possam aparecer brilhantes o valor, a piedade, a constância, a prudência, o amor da Pátria**, a veneração dos Príncipes, o respeito das Leis, e os sentimentos da humanidade. [...] enquanto o **Cômico acha nas ações vulgares um dilatado campo à irrisão, com que repreende os vícios**. (2010, p. 72 — destaque meu)

O tom adotado é uma mistura da forma do épico com o conteúdo do cômico. Dado esse fato o Canto I começa com uma invocação, seguido da dedicatória e depois tem início a narração no 3º bloco do Canto I. Se no épico as ações positivas seriam cantadas, no caso de *O desertor* canta-se a ignorância, o abuso, a preguiça, a soberba, a gula, a discórdia, a desordem, a traição.

A encenação das paixões, da ira, do vitupério, enquanto procedimento retórico, é persuasiva e educativa. Na verdade, a sátira tem aspecto moralizante, uma vez que o cômico está a serviço da ordem. De fato, embora ataque incisivamente membros particulares dos poderes constituídos da época, a sátira não se constrói como oposição a esses poderes. Na verdade, a rebeldia da persona satírica

defende o costume, mostrando-se pedagógica na exposição do vício.
(DAFLON, 2011, p. 68)

São os vícios que delimitam as pautas das personagens, algumas virtudes estão presentes no desenvolvimento da narrativa do percurso feito por elas, mas aparecem desvirtuadas, aparecem por ausência. Destaco a relevância do papel político de Silva Alvarenga ao ter-se empenhado em defender a bandeira que acreditava ser inerente à modernização da sociedade: o desenvolvimento das ciências.

A atuação do poeta na condição de ilustrado apresenta, em *O desertor*, um caráter didático, e o caminho natural para falar e demonstrar a necessidade do conhecimento da ciência se dá durante a viagem. O título dado a essa obra é apontado como pouco claro e por isso em diversas ocasiões, ao se referirem a esse poema, assim o chamavam: *O desertor das letras*. Bilac e Veríssimo, para ficar em dois já citados nesse trabalho, assim o fizeram. Do título faço uma leitura óbvia: o poema tematiza a viagem de um grupo de jovens alunos que abandonam a universidade para irem para Mioselha. O lugar para o qual vão é da família do herói-cômico, Gonçalo, ao encontro do Tio dele. O verbo desertar é muito mais forte se comparado ao verbo abandonar devido ao fato de o primeiro ser muito usado para tratar de assuntos de guerra. Por si só já possui uma conotação negativa. Aquele que deserta não tem honra, não é responsável pelos compromissos assumidos. Desertar é crime. Quando se trata de um desertor das letras, essa deserção só deixará de ser um desvio de conduta se o desertor reassumir seu posto. No caso o posto de aluno. Ninguém deserta e fica no lugar, por isso a viagem a Mioselha, por isso a fuga em bando. Por isso, ainda, a punição a um desertor das letras é voltar aos bancos da Universidade. Mas, esperava-se que a viagem dos jovens desertores pudesse representar uma possível chance de aprender que a real “punição” é estar fora dos muros da Universidade. Não bastasse a deserção das letras, os desertores ainda padecem de um outro problema: o interesse por leituras desvalorizadas perante a academia.

Vejamos, no entanto, como Ronald Polito trata do título do poema:

Com respeito ao título do poema, ele se distancia das formas cômicas adotadas em outros poemas herói-cômicos, como *Os burros* (animais), *O Hissope* (um objeto) ou *O reino da estupidez*, que operam uma clara inversão do valor do título da poesia épica, em que geralmente se adota o nome do herói ou do lugar em que se desenrola a ação, num registro grave. O título *O desertor*, ainda que carregue na aparência conotações negativas, não move imediatamente ao riso,

sendo mesmo enigmático a princípio. Silva Alvarenga também parece se distanciar, em parte, do preceito herói-cômico referente à futilidade do tema básico. Pelo contrário, **um dos objetivos do poema é precisamente a defesa do valor do estudo e da reforma da universidade, como bem observou Antonio Candido.** (2010, p. 39 — destaque meu)

Concordo que a ideia do jovem poeta era defender o valor do estudo, defender a reforma da universidade. Mas, o que o poeta faz, é mostrar como um grupo de alunos foge da universidade que ele defende e lá não volta nem sequer após serem escorraçados. Sendo o objetivo de Silva Alvarenga “a defesa do valor do estudo e da reforma da universidade” creio que o jovem autor comete um desacerto com o uso d’*O desertor*. Esse desacerto já foi antecipado em partes quando tratei da forma tradicional e da universidade tradicional, mas há um outro elemento que preciso pontuar. O que faz com que Gonçalo e seus colegas desertem? Desertar, apesar de ser associado a uma certa covardia, é um ato de ruptura com o pacto, seja ele implícito ou explícito. Gonçalo quando rompe com a possível formação acadêmica que a universidade do Marquês de Pombal possibilita, demonstra que existem outros modos de viver sem ser aquele que a sociedade coimbrã defende. Desse modo, ao mesmo tempo que o poema exalta a reforma do Marquês de Pombal, também exalta a coragem daquele que deserta de algo que não corresponde ao que deseja e está ali apenas para cumprimento do esperado pelo outro; no caso de Gonçalo, esperado pelo Tio dele, personagem que não tem nome, mas a quem é conferida o medo de Gonçalo. Quando Gonçalo apanha e segue defendendo a Ignorância, mesmo após ter sonhando e sentido “a suave força da Verdade” (v. 180, p. 112), é possível entender que essa luz de suave Verdade é mais funesta e autoritária do que as sombras:

Esses muros, que a pérfida Ignorância
Infamou temerária com seus erros,
Cobertos hão de ser em poucos dias
Com eternos sinais de meus triunfos.
Eu sou quem de intrincados labirintos
Pôs em salvo a Razão ilesa, e pura.
Eu abri aos mortais os meus tesoiros:
Fiz chegar aos seus olhos quanto esconde
No seio imenso a fértil Natureza.
Pode uma destra mão por mim guiada
Descrever o caminho dos Planetas:

O mar descobre as causas do seu fluxo:
A Terra... mas que digo? Que ciência
Não fiz tornar às margens do Mondego,
Ou dentre os braços da Latina Gente (*O desertor*, 2010, Canto IV, p. 110-111,
vs 134-148)

Essa truculência, essa empáfia de que basta mudar de cima para baixo e tudo passa a ser como os poderosos presumem, é renegada por Gonçalo. Com a recusa do estudante entendo que, apesar de ser um estudante fraco na academia, de alguma forma ele sabe que não se enquadrará nos novos muros. Serão muros ainda, são sempre muros. E sendo a razão ilesa e pura e as ciências não só para às margens do Mondego mas também para os braços da “latina gente”, é irônico que os filhos da “latina gente” brasileira que frequentaram às margens do Mondego, se deram conta de que a razão “lesava” os cofres da colônia e a isso era preciso dar um basta.

Quanto ao preceito herói-cômico, o poeta está amparado para mudar a forma ou quebrar a expectativa quando anuncia em seu “Discurso sobre o poema herói-cômico”:

Uns sujeitaram o poema herói-cômico a todos os preceitos da Epopeia, e quiseram que só diferisse pelo cômico da ação, e misturaram o ridículo, e o sublime de tal sorte, que servindo um de realce a outros, fizeram aparecer novas belezas em ambos os gêneros. Outros omitindo, ou talvez desprezando algumas regras, abriram novos caminhos à sua engenhosa fantasia, e mostraram disfarçada com inocentes graciosidades a crítica mais insinuante, como M. Gresset no seu *Ververt*. (ALVARENGA, 2010, p. 73)

A inocente graciosidade de Silva Alvarenga é defender a universidade fazendo desertar dela os alunos. Vamos lá: no verso 147 do Canto I o poeta alertou: “*Forma*, e mais *forma*: tudo enfim se acaba”. Aqui começa o problema pois *O desertor* constitui uma forma escolhida ancorada na tradição, a obra permite entender uma alusão às práticas retóricas. Há uma valoração do que já passou, ainda que essa superioridade formal esteja prestes a servir de anteparo ao que se acaba. O que a forma está sedimentando é, em primeiro lugar, essa camada histórica. Na qual se observa um conflito (formal, por suposto) entre o tom grandiloquente (exaltação) e a matéria baixa (personagens sem grandeza moral, destituídas das marcas de heroicidade como aquelas que se observam nas tragédias e nos poemas épicos ou simplesmente

heroicos como *O Uruguai* de Basílio da Gama ou *O Caramuru*, de Santa Rita Durão, ou, até, *Vila Rica*, de Cláudio Manuel da Costa).

Este conflito entre tom e matéria, tem essa primeira sedimentação, que, no caso de *O desertor*, estará afetada, em sua espessura, por outro componente, que diz respeito ao tempo histórico projetado pela obra. Trata-se de uma característica que se desvia do modo herdado, ou seja, da composição sonora preferida pelos narradores poéticos dominantes (especialmente nas literaturas em língua portuguesa, Camões), ou seja o uso da oitava real ou oitava heroica (estrofes com oito versos cada uma, com a seguinte distribuição das rimas: ABABABCC).

Ao ler *O desertor*, fica claro que os versos se agrupam de modo continuado, formando grandes blocos, não formam estrofes reais e, além disso, se ligam sem rimas totais ou até mesmo sem rimas de espécie alguma, com ocorrência esporádica de rimas parciais vocálicas, que podem ser assonantes ou toantes. As rimas toantes são usadas desde o nascimento da língua portuguesa e, por serem bastante anciãs, de acordo com Hênio Tavares, “os romances antigos em versos acusam sua presença” (1991, p. 215).

Silva Alvarenga de fato rompeu com a tradição. São pouquíssimas rimas. Destaco duas ocorrências de rimas parciais vocálicas em *O desertor*:

Pobre resto de míseros vassalos
Não há mais que esperar. Já fui rainha:
Já fostes venturosos: não soframos
As injúrias, que o vulgo nos prepara: (*O desertor*, 2010, Canto I, p. 79, vs 83-86)

Forma, e mais *forma*: tudo enfim se acaba,
Ou se muda em pior. Que alegres dias
Não foram os de Maio, quando a estrada
Se enchia de Arrieiros, e Estudantes! (*O desertor*, 2010, Canto I, p. 81, vs 147-150)

Também tem a presença de hipérbato, encadeamento, aliteração e assonância. No fragmento abaixo observo as duas últimas:

Menos o puro amor, que a Deus se deve.

Aparecei famosa Academia⁵⁷

De humildes, e Ignorantes, Eva, e Ave,

Báculo pastoral, e Flos Sanctorum,

E vós, ó Teoremas predicáveis,

Não tomeis o lugar, que é bem devido, (*O desertor*, 2010, Canto V, p. 124, vs 138-143)

Academia de humildes e Ignorantes; Eva e Ave; Báculo pastoral e Teoremas predicáveis, conforme Polito (2010), são todos títulos de obras impressas por volta de 1600. No mesmo ano em que Polito faz destaque para as obras nomeadas por Silva Alvarenga, um outro pesquisador tratou da importância delas:

O empenho e a citação nominal das obras julgadas perniciosas para o novo modelo de ensino que se instaurava ressalta a virulência com que o poeta ataca as manifestações do saber incluído no domínio jesuítico, o que torna o poema um importante instrumento de propagação do ideário das reformas do ministro de D. José I. (OLIVEIRA, 2002, p. 110)

Após o trabalho de Polito (2010) a questão das obras mencionadas no poema e a relação com a biblioteca primorosa de Silva Alvarenga, corrobora a crítica que ele faz no poema.

Na leitura do pesquisador:

Gonçalo chega enfim à casa do tio, que o tenta demover de seus princípios relaxados. Seus projetos, contudo, estão tão firmes quanto o “Pão de Assucar, /Namorado da formosa cidade, velho e forte”. O tio, vendo baldadas as suas tentativas, além de lhe negar guarida, desfere-lhe duros golpes, que o deixam quase morto no chão. Depois de tantos trabalhos e aflições, quando esperava encontrar o descanso e o ócio, O desertor das Letras tem apenas no seu peito a glória de “trazer consigo a derrotada e estúpida ignorância”. *A persona* arremata o poema exaltando uma vez mais a proteção “de um prelado ilustre/Prudente, pio, sábio, justo e firme/Defensor das sciencias, que renascem (...)”, num procedimento que evidencia que o louvor encenado no poema não é apenas dirigido à pessoa de Pombal ou ao rei, mas aos movimentos da própria

⁵⁷ Na edição de Ronald Polito essas palavras estão em itálicos. Utilizo grifo apenas para diferenciar das marcações feitas por mim.

Monarquia em suas ações para modernizar seu aparelho educacional e burocrático. (OLIVEIRA, 2002, p. 111)

Nada é gratuito na construção da matéria. Façamos uma ponte para a Ignorância marcada já no Canto I:

Musas, cantai O desertor das letras,
Que, depois dos estragos da Ignorância,
Por longos, e duríssimos trabalhos
Conduziu sempre firme os companheiros
Desde o loiro Mondego aos Pátrios montes.
Em vão se opõem as luzes da Verdade
Ao fim, que já na ideia tem proposto:
E em vão do Tio as iras o ameaçam. (*O desertor*, 2010, Canto I, p. 75, vs 1-8)

Nesse primeiro bloco já se apresenta uma discordância traçada no curso de vida escolhido por Gonçalo em relação ao esperado pelo Tio⁵⁸. Infirmo que exista aí uma oposição mais moço e mais velho, cabendo ao mais velho a Ira em relação ao comportamento do sobrinho por este desprezar a oportunidade de vencer a Ignorância. Em outro momento, o já envelhecido Ambrósio, profetiza que os jovens pecam por não aproveitar os estudos. Diz ele:

É crível, que entre vós jamais se encontre
Um gênio dócil, sério, e moderado?
Isto deveis às letras? respondi-me,
Ou insultai também os meus cabelos

⁵⁸ Chamo a atenção aqui para o fato de Ronald Polito (2010, p. 43) nomear o Tio de Gonçalo: “[d]escrivendo a estante de livros de Tibúrcio, tio de Gonçalo, o narrador cita algumas [...]”. Creio que Polito está enganado, o Tio de Gonçalo em nenhum momento é nomeado e, nesse momento, trata-se do Tio de Gaspar:

Mostra Gaspar vaidoso a livraria,
Donde o Tio Doutor sermões tirava.
Mau Gosto, que à razão não dás ouvidos,
Vem numerar as obras, que ditaste:
Seja a última vez, e eu te asseguro
Que não vejas fumar nos teus altares
Do Gênio Português jamais o incenso.

Geme infeliz a carunchosa Estante
Co peso de indulgentes *Casuístas*,
Dianas, *Bonacinas*, *Tamburinos*,
Moiás, *Sanches*, *Molinas*, e *Larragas* (*O desertor*, 2010, Canto V, p. 123-124, vs 124-134)

Da triste, e longa idade embranquecidos.
Julgais acaso, que o saber se infunde
Deixando o vosso nome assinalado
Pelos muros, e portas da Estalagem?
Ó néscia mocidade! é necessário
Muito tempo sofrer, gastando a vista
Na contínua lição, e sobre os livros
Passar do frio Inverno as longas noites. (*O desertor*, 2010, Canto II, p. 92, vs
107-118)

Trata-se aqui do estereótipo de que os mais velhos sabem o que é bom para os jovens. Ao dizer como era em sua época de estudante e não ter alcançado nenhuma glória, possibilita aos jovens viajantes projetarem-se no tempo e deduzir os resultados:

E quando já tivésseis conseguido
De tão bela carreira os dignos prêmios,
Muito pouco sabeis, se inda vos falta
Essa grande Arte de viver no mundo,
Essa, que em todo o estado nos ensina
A ter moderação, honra, e prudência.
Eu também já na flor da mocidade
Varri coa minha capa o pó da sala:
Eu também fui do rancho da carqueja,
Digno de fama, e digno de castigo.
Era então como vós. Jamais os livros
Me deveram cuidado, e me alegrava
Das noturnas empresas, dos distúrbios:
Os dias se passavam quase inteiros
Nos jogos, nos passeios, nas intrigas,
Que fomentam os ódios, e as vinganças.
Por isso estou no seio da miséria:
Por isso arrasto uma infeliz velhice
Sem honra, sem proveito, sem abrigo.
Tempo feliz da alegre mocidade!
Hoje encurvado sobre a sepultura
Eu choro em vão de vos haver perdido! (*O desertor*, 2010, Canto II, p. 92-93,

Ambrósio representa o lugar a chegar. É a fotografia do futuro de Gonçalo e seus companheiros revelada pelo caminho. A contraposição com Tibúrcio, jovem, destemido ao ponto de garantir amparo a Gonçalo quando esse tem receios de como será recebido pelo Tio, revela-o agora, a ação em curso e que precisa mudar para não terminar na condição de Ambrósio. Mas, no percurso da viagem narrativa, quais foram as tempestades colhidas por Gonçalo que resultaram no inverso do esperado por ele? Como “a nova herança dum morgado” (*O desertor*, 2010, Canto I, p. 85, v 266) termina por ser o “puxão” de orelha do Tio? A quem serve a lição que recebeu Gonçalo?

“A imitação da Natureza, em que consiste toda a força da Poesia, é o meio mais eficaz para mover, e deleitar os homens” (ALVARENGA, 2010, p. 71). A viagem dos desertores move a Ignorância e traduz-se na “glória”, no deleite de vencer a “estúpida Ignorância”. Nada é gratuito. A viagem de Gonçalo o ensina no caminho inverso e o resultado do aprendizado serve a quem pode fazer a mesma viagem lendo *O desertor*. Dito de outro modo: a narrativa defende que a rejeição ao novo modelo universitário, o apego aos livros que não possuem muita credibilidade acadêmica, a possibilidade de consciência resultante das dificuldades encontradas durante a viagem, levam-no a admitir que estava no caminho errado. Não é desertando que alcançará Mioselha. Esse lugar é a recompensa para os que não desertaram, como o Tio de Gonçalo.

Certamente essa leitura de *O desertor* dificilmente será possível a boa parte dos estudantes universitários de hoje. Em "Abaixo dos pés as tempestades: o desafio interdisciplinar", Claudete Daflon e Alexandre Antunes, ao explorarem criticamente “As Artes” (1778), de Silva Alvarenga, deixam a peteca ao meu alcance para pensar *O desertor*. Daflon e Antunes defendem a atualidade de Silva Alvarenga:

A escolha de obra setecentista visou expor como conexões entre o conhecimento científico e a prática poética da época conferem complexidade e atualidade ao texto escolhido ainda que escrito há mais de 200 anos, relacionando-o a demandas vividas pelos estudantes no âmbito escolar. (2016, p. 57)

O seguinte fragmento é testemunho da dimensão esperançosa de Silva Alvarenga. Em “As Artes” o poeta cantava: “Vejo por terra a estúpida e maligna/ Coorte da Ignorância: e se ainda restam/ Vestígios de feroz Barbaridade,/ O Tempo os vai tragando: assim as folhas/

Murchas e áridas caem pouco a pouco/ Dos próprios ramos [...]” (ALVARENGA, 2005, p, 123). Na contramão do efeito esperado pelo poeta as folhas de fato caem, fortalecem a terra para produzir outras folhas, verdes, viçosas e bandeirosamente se tornam amarelas. E a barbárie alimenta a terra, manipula a ignorância, fazendo-a vicejar ainda hoje.

Em *O desertor* há uma sucessão de fatos que realmente avançam para um fim na medida em que se desenvolve o percurso da viagem: a denuncia da condição calamitosa do ensino e o aprendizado das letras, a recusa dos livros da universidade, o apreço pelo produto de fácil consumo. É da universidade portuguesa pré-pombalina que Gonçalo deserta e esse ato demonstra que mesmo onde reinava a Ignorância ele não se destacava na condição de aluno.

Os que aprendem o nome dos autores,
Os que lêem só o prólogo dos livros,
E aqueles, cujo sono não perturba
O côncavo metal, que as horas conta,
Seguiram as bandeiras da ignorância
Nos incríveis trabalhos desta empresa. (*O desertor*, 2010, Canto II, p. 90, vs 43-48)

O que faz com que um leitor de prólogos (ou orelhas!) que dorme em sala perceba que essa bandeira só vence as batalhas da escuridão e não da ciência? Gonçalo se acovarda diante dos livros da Verdade, vacila diante da ideia de deixar Narcisa, foge diante da gente armada no episódio convocado por Guiomar, tem receios do que o Tio vá fazer com ele e só prossegue diante do apoio de Tibúrcio, finge de morto para fugir da batalha e necessita da intervenção de Gaspar para sair com vida. E é dessa sucessão de fatos e atos covardes que

Gonçalo então, cansada a fantasia
Sobre os meios, e os fins de seus projetos,
Pouco a pouco se esquece, e pouco a pouco
Cerra os olhos, boceja, dorme, e sonha.
Quando voa do leito, onde deixava
Nos braços do Descanso ao Pai da Pátria
A brilhante Verdade, e lhe aparece
Numa nuvem azul bordada d’oiro.
A Deusa ocupa o meio, um lado, e outro
A severa Justiça, a Paz ditosa. (*O desertor*, 2010, Canto IV, p. 109-110, vs 114-

Acordado ele não seria capaz de suportar os olhos da brilhante Verdade! Precisa ser revelada em sonho para que seja aconselhado a olhar e ver:

Gonçalo viu, e pondo as mãos nos olhos

Receia, e teme de encarar as luzes.

Abre os olhos, mortal, (assim lhe fala

Do claro Céu a preciosa filha)

Abre os olhos, verás como se eleva

Do meu nascente Império a nova glória.

Esses muros, que a pérfida Ignorância

Infamou temerária com seus erros,

Cobertos hão de ser em poucos dias

Com eternos sinais de meus triunfos.

Eu sou quem de intrincados labirintos

Pôs em salvo a Razão ileisa, e pura. (*O desertor*, 2010, Canto IV, p. 110, vs 128-139, — destaque meu).

Atualizando. A esperança não é uma estratégia. Séculos se passaram e a Razão não está salva, nem a Ignorância saiu dos edifícios das universidades. Muitas vezes a Ignorância se fantasia de Natureza e faz campo fértil às margens do Mondego, às margens do rio Pinheiros, às margens do rio Guamá, às margens do lago Paranoá... Mesmo à margem, ainda se planta — na tentativa de alguma vicejar —, semente de resistência, de indignação, de enfrentamento, de crise. No entanto, os tais sinais de triunfo, a meu ver só serão vistos se e quando a educação não tiver a competição como princípio pedagógico. Gonçalo sonhou enquanto dormia, Silva Alvarenga enquanto vivia. E aí de nós se não sonharmos com a Ignorância afogada no Pinheiros, no Guamá, no Paranoá ...

Ao criticar a escolástica do meio universitário português, ao fazer elogio à ação de Pombal na reforma, ao cantar em decassílabo — “**Do meu nascente Império a nova glória**” — a Universidade de Coimbra novamente criada, o poeta acredita que apresenta a solução para todos os problemas que a educação anterior a Pombal alimentava: “**Eu sou quem de intrincados labirintos / Pôs em salvo a Razão ileisa, e pura.**” Ou seja, “a Filosofia Racional sem os enredos dos silogismos Peripatéticos” (*O desertor*, 2010, p. 110) garante a salvação da Universidade de Coimbra. A salvação das Letras.

Em *O desertor* a oposição escuridão e luz está sempre muito marcada pelo narrador influenciado pelo Iluminismo predominante da época. Se há pouco chamei atenção para Ambrósio, faço agora um chamado para Tibúrcio. Este, por ser mais importante que Ambrósio para a sucessão de fatos na narrativa, está presente desde o Canto I, Tibúrcio é uma das expressões da Ignorância, seja na forma de célebre Antiquário, seja no seu sebastianismo obstinado.

A narrativa de *O desertor* deixa claro um vínculo de sangue e amizade entre Gonçalo e Tibúrcio. Este somente não aparece no Canto III, nos demais sua presença contribui para o desenrolar das ações. A apresentação dele é uma das mais detalhadas:

Toma a forma dum célebre Antiquário
Sebastianista acérrimo, incansável,
Libertino com capa de devoto.
Tem macilento o rosto, os olhos vivos,
Pesado o ventre, o passo vagaroso.
Nunca trajou à moda: uma casaca
Da cor da noite o veste, e traz pendentas
Largos canhões do tempo dos Afonsos.
Dizem que o tempo da mais bela idade
Consagrou às questões do Peripato.
Já viu passar dez lustros, e experiente
Sabe enredos urdir, e pôr-se em salvo.
Entra por toda a parte, e em toda a parte
É conhecido o nome de Tibúrcio. (*O desertor*; Canto I, p. 80, v 114-127)

Sabe enredos urdir, e por-se em salvo. Não só a Gonçalo ele consegue libertar como também os outros companheiros que foram presos. Sua primeira ação é garantir ao Gonçalo que não precisa temer ao próprio Tio. Ao encontrar Gonçalo lendo Tibúrcio faz uma defesa das ciências dos antigos, as “postilas, e os Cadernos”, lamenta que o método escolástico já não existe mais. Tibúrcio não vê esperança nas invenções que ficaram no lugar das ciências dos antigos e recrimina as leituras de Gonçalo.

Tudo leva a crer que Gonçalo verdadeiramente não era dos mais desejosos de instrução; afinal, ele lia e relia sempre as mesmas histórias, normalmente romances muito conhecidos e não obras consideradas importantes para adquirir instrução. O próprio conceito de instrução

pode ser problematizado; afinal, Silva Alvarenga é contra a falta de desejo de instrução da época, a falta de interesse nas reformas feitas por Pombal. Os livros renunciados por Gonçalo não são estes dos quais Tibúrcio precisa lamentar a leitura. O lamento de Tibúrcio no caso desses romances poderia até ser compreendido se o objetivo de Gonçalo fosse mesmo adquirir instrução. Mas não é o caso.

As obras mencionadas no poema servem muito mais de alimento aos carunchos das estantes⁵⁹ do que de leitura crítica. *O desertor* exige do leitor atual uma pesquisa profunda das leituras vigentes na época em que Silva Alvarenga escreveu o poema por serem essas obras aludidas ou mencionadas pelo autor importantes na construção da trajetória fabular. O aspecto do riso que o poema deve ter provocado nos leitores da época dificilmente tem como ser recuperado hoje, a menos que o leitor possa pensar em outras obras com funções similares, mas ainda assim seria necessário conhecer as obras referidas para fazer uma ponte com o que se lê hoje. Polito (2010) faz uma observação importante quando afirma que alguns dos livros mencionados no poema possam ser, “com alguma imprecisão, [chamados] de ‘literatura de cordel’”. Essa imprecisão deve ser pautada se considerarmos “O novo público leitor” de Arnold Hauser quando trata da questão da leitura na Europa, mais precisamente Inglaterra e França.

A única espécie de livro que tinha um público mais vasto no século XVII e começos do XVIII era o opúsculo religioso de fundo edificante; a ficção secular formava apenas uma fração insignificante da produção total de livros. O afastamento do público leitor dos livros devocionais, em favor das *belles-lettres* seculares que, até cerca de 1720, ainda tratavam principalmente de assuntos morais e só mais tarde passavam a se ocupar de temas mais prosaicos [...] (1995, p. 539-540)

Em um salto de pouco mais de 100 anos, com os efeitos da Revolução Industrial já iniciados, ao tratar “d’O Romance Social na Inglaterra e na Rússia”, Hauser apresenta:

Dickens [1812-1870] era um fornecedor de ficção ligeira para as massas, o continuador da **antiga novela sensacionalista barata** e o inventor do moderno *thriller*, em suma, o autor de livros que, independentemente da sua qualidade literária, correspondiam em todos os aspectos ao conceito atual de *best-sellers* (1995, p. 851 — destaque meu).

⁵⁹ Para tratar da estante de livros do Tio de Gaspar, recomendo o trabalho de Polito (2010).

A imprecisão destacada por Polito (2010) ao procurar situar os tipos de livros lidos por Gonçalo e os livros pertencentes as estantes do Tio de Gaspar, talvez recaísse em menor imprecisão se fosse possível abandonar “literatura de cordel” e se aproximar “da antiga novela sensacionalista barata”. Ou “romance barato” (1973, p. 1004) como aparece em outra tradução da obra de Hauser. Sabendo que na Europa havia um nicho desse mercado de livros, é natural que ele tenha sobrevivido do século XVIII para o seguinte, aliás, até os dias de hoje. E permanece recebendo o mesmo olhar crítico apontado por Silva Alvarenga quando trata das leituras que servem à Ignorância no seu berço esplêndido. É certo que o leitor Gonçalo, na condição de representante do aluno universitário, diz muito sobre as condições de trabalho que o professor enfrenta quando precisa que os alunos façam leituras e, a partir delas, sejam capazes de emitir parecer crítico.

Silva Alvarenga ao começar seu poema já com o desfecho da história da viagem de Gonçalo antecipa que das ações fúteis não resultarão consequências grandiosas:

Musas, cantai O desertor das letras,
Que, depois dos estragos da Ignorância,
Por longos, e duríssimos trabalhos
Conduziu sempre firme os companheiros
Desde o loiro Mondego aos Pátrios montes.
Em vão se opõem as luzes da Verdade
Ao fim, que já na ideia tem proposto:
E em vão do Tio as iras o ameaçam. (*O desertor*, 2010, Canto I, p. 75, vs 1- 8).

A viagem já aconteceu. Gonçalo não foi demovido de sua ideia. Façamos o seguinte percurso da narrativa:

O desertor enfim cansado chega
À presença do Tio formidável,
E a teimosa Ignorância, que se aferra,
E que afirma, somente porque afirma,
O coração de novo lhe endurece.
A sofrer o trabalho dos estudos
O Tio o anima, roga, e ameaça,
Mas o Herói inflexível só responde,

Que não há de mudar do seu projeto.
Não é mais firme a carrancuda roca,
Com que Cintra soberba enfreia os mares:
Nem tu, ó Pão de Açúcar, namorado
Da formosa Cidade, Velho, e forte,
Que dás repouso às nuvens, e te avanças
Por defendê-la do furor das ondas.

Então falando o Tio em torpes crimes,
E em furtadas donzelas, ergue irado
Coa mão inda robusta o pau grosseiro,
E a paixão desabafa: a longa idade
Proíbe-lhe o correr; mas não proíbe
Que o pau com força ao longe acompanhe.
Ai, Gonçalo infeliz, que dura estrela
Maligna cintilou quando nasceste!
Depois de mil trabalhos insofríveis,
Onde o gosto esperavas, e o sossego,
Viste nascer estragos, e ruínas.
Assim depois dos últimos combates,
Que as margens do Scamandro ensanguentaram,
O Rei potente d'Argos, e Micenas,
Esperando abraçar saudoso os Lares,
Abraça o ferro de uma mão traidora.
Fechadas tem o experto Tio as portas:
Volta Gonçalo, encontra novos golpes,
E jaz enfim por terra. Ferve o sangue
Da boca, e dos ouvidos: sem acordo,
Apenas se conhece que inda vive;
Mas tem glória de trazer consigo
A derrotada estúpida Ignorância.
Ela reina em seu peito, e se contenta
De ter roubado aos muros de Minerva
De fracos Cidadãos o preço inútil.

Goza, Monstro orgulhoso, o antigo império

Sobre espíritos baixos, que te adoram; (*O desertor*, 2010, Canto V, p. 127-128, vs 217-259).

Ao voltar ao fragmento que destaquei do Canto I o que temos é o resultado dessa viagem. Os desertores não aprenderam nada que era desejado para quem se propõe a estudar em uma universidade, não aprenderam no antigo sistema de ensino, não aprenderam com os conselhos de Ambrósio, não aprenderam com a surras que receberam durante o percurso do Mondego até Mioselha (ou a casa do Tio de Gonçalo). E, se por um momento uma leitura desejosa de que de alguma forma *O desertor* pudesse aprender, isso também não se deu com a recepção na base da pancada do Tio dele.

A experiência com a viagem orquestrada dará a ele a confirmação de que não foi contagiado pelas luzes: “Mas tem a glória de trazer consigo/ A derrotada estúpida Ignorância”. (*O desertor*, 2010, Canto V, p. 128, vs 235-254). A glória de Gonçalo é manter a Ignorância viva, de ser o templo dela, ainda que isso represente ser um espírito baixo. A nova universidade continuará sendo para os desertores sujeição e fadiga e a Ignorância associada a liberdade. Não a liberdade da ciência, da Verdade que fora instalada em Portugal após os 200 anos de sebastianismo esperançosos. Essa associada a “paterna liberdade” (*O desertor*, 2010, Canto I, p 77, v 46) está de volta:

Enquanto à vista de um Prelado ilustre,
Prudente, Pio, Sábio, e Justo, e Firme
Defensor das Ciências, que renascem,
Puras as águas cristalinas correm
A fecundar os aprazíveis campos. (*O desertor*, 2010, Canto V, p 129, v 260-264)

Novamente a Ignorância associada a liberdade me permite enxergar a defesa da universidade e o reconhecimento de que as luzes implicam a ausência de liberdade. Chamo a atenção para a facilidade que as ciências encontram para fecundar as mentes dos estudantes. Já estão puras, cristalinas e penetram nos campos aprazíveis.

Por fim, cabe a Gonçalo tentar sobreviver em meio ao que sobra após as águas cristalinas e os campos aprazíveis estarem juntos da defesa das Ciências, do Prudente, Pio, Sábio, e Justo. Não parecem boas as opções:

Possa a robusta mão, que o Cetro empunha,

Lançar-te num lugar tão desabrido,
Que te sejam amáveis os rochedos
Onde os coriscos de contínuo chovem. (*O desertor*, 2010, Canto V, p 129, v
269-271)

Não resta muito para Gonçalo, este foi aconselhado por Ambrósio, foi aconselhado em sonho pela Verdade e, ainda mais temido por ele, o próprio Tio o aconselhou e ainda usou de força corporal. Nada fez efeito, as luzes da Verdade continuaram apagadas. Ou seja, o poema não trata da nova universidade mas sim de sua não aceitação pelos alunos, tanto que a violência acontece fora da universidade. Não trata da violência como ferramenta para converter discípulos, mas sim da recusa a um projeto universitário que nada significa para Gonçalo, mesmo apanhando, mesmo correndo o risco de ficar sem a herança do Tio. Tio esse, assim como o Tio de Gaspar, que não recebem nomes e um se opõe ao outro. O Tio de Gonçalo defende que ele volte para a universidade e termine o que começou. O Tio de Gaspar serve para demonstrar que não só Gonçalo e Gaspar se recusam as luzes, mas também o Tio de Gaspar. Essa sentença fica clara quando os livros do Tio são elogiados por Gaspar mas a estante está tão carunchada quanto as obras que nela estão, ou seja, só o caruncho pode se servir daquilo.

É possível pensar nos propósitos das reformas pombalinas assimilados pela Universidade? Sim. Mas na época os conflitos se davam de dentro dos grupos da elite letrada (conservadores de um lado, que defendiam os privilégios estabelecidos desde o século XVI (tanto aristocracia, quanto alta burguesia do comércio)) e da burguesia ilustrada, aquela que seguia mais ou menos fielmente os iluministas franceses e que desejava outra forma de ensino que também tirasse o Brasil do atraso em que estava Portugal.

Sobre o projeto iluminista destaque:

Para o ideal iluminista, a nova sociedade exige um novo homem que só poderá ser formado por intermédio da Educação. Assim, apesar de o ensino jesuítico ter sido útil às necessidades do período inicial do processo de colonização do Brasil, já não consegue mais atender aos interesses dos Estados Modernos em formação. Surge, então, a ideia de Educação pública sob o controle dos Estados Modernos. Portanto, a partir desse momento histórico, o ensino jesuítico se torna ineficaz para atender às exigências de uma sociedade em transformação. (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 471)

Maciel e Shigunov Neto ainda asseveram que para a educação brasileira:

As consequências do desmantelamento da organização educacional jesuítica e a não-implantação de um novo projeto educacional foram graves, pois, somente em 1776, dezessete anos após a expulsão dos jesuítas, é que se instituíram escolas com cursos graduados e sistematizados. (2006, p. 475)

Silva Alvarenga publicou *O desertor* dois anos antes de a educação no Brasil estar minimamente encaminhada. Na condição de um jovem aluno, é bom deixar destacado. Mas, quinze anos de desmantelamento deveria causar nele algum questionamento, ainda que fosse um fervoroso defensor de Pombal, do Iluminismo. Defensor das ciências. Talvez esse seja um caminho para entender a voz poética, o fato de o poeta não usar um tom grandiloquente ou exaltado para falar da ação de estudantes que defendem um novo ensino, ou para tratar dos feitos de D. José e do Marquês de Pombal (que só aparecem louvados como referências autoritárias), mas o poeta usa o tom grandiloquente para exaltar jovens inconsequentes e alienados políticos, o que torna o tom muito estranho e dissonante, isto é, parece contrário a si mesmo.

Por fim, qual seja a forma artística de *O desertor*, essa forma incorpora a realidade histórico-social da época por meio da inversão dos heróis (rebaixamento), dos altos feitos épicos (a matéria risível) e recusa o enquadramento camoniano dos versos. Essa forma também demonstra que o autor do poema, na época estudante em Coimbra, se recusa a seguir a tradição e almeja por inovações. Assim com Silva Alvarenga defende a inovação pelas mãos do Marquês de Pombal em oposição à educação jesuítica, ele apresenta uma sátira ao modelo da poesia tradicional e inverte não só as características esperadas para as personagens, como também recusa a forma tão em voga pelos seguidores dos clássicos.

4. Império (1822-1889) — *O seminarista* (1872), de Bernardo Joaquim da Silva Guimarães

A escola que eu frequentava era cheia de grades como as prisões. E o meu mestre carrancudo como um Dicionário; complicado como as Matemáticas; inacessível como OS LUSÍADAS de Camões! [...]

Ascenso Ferreira⁶⁰

A história registra que, menos de cem anos após serem expulsos pelo Marquês de Pombal, os jesuítas⁶¹ voltaram ao Brasil. A história também registra ter havido um certo caos com a expulsão prematura dos jesuítas em relação à educação na Colônia. Por isso, neste capítulo, é necessário abordar a educação dialogando com a formação preconizada nas instituições religiosas⁶². Em “A influência da religião europeia na cultura brasileira. Da religião mágica à religião crítica”, o teólogo Ney de Souza defende o fato de ser justamente a expulsão dos jesuítas que contribuiu para os jovens universitários brasileiros — que estudavam em Coimbra — perceberem o quanto o projeto de Pombal para o Brasil prejudicava os grandes proprietários que aqui eram enriquecidos pelo trabalho escravo.

Após referendar que “entre 1500 e 1759 os jesuítas controlaram todas as atividades culturais brasileiras” (SOUZA, 2015, p. 114), o teólogo argumenta que a expulsão dos jesuítas

⁶⁰ FERREIRA, Ascenso. *Catimbó*. Recife: Oficinas da “Revista do Norte”, 1927.

⁶¹ “Os jesuítas se organizavam hierarquicamente em linhas militares, em uma organização que ultrapassava as fronteiras nacionais. Até sua expulsão de Portugal, em 1759, controlavam a maior parte da educação no Império português, e se envolveram em um projeto visando a conquista do poder secular, que se estendia do controle doutrinário da Universidade de Coimbra à organização política, econômica e militar dos ameríndios, na região das Missões, na fronteira entre os impérios coloniais de Portugal e da Espanha. A grandiosidade e a ambição desse projeto explica o conflito entre os jesuítas e a Coroa portuguesa, que terminou com a Ordem expulsa do território português pelo Império”. Fonte: SCHWARTZMAN, Simon. “A herança do século dezoito”. In: **Um espaço para ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Tradução de Sérgio Bath e Oswaldo Biato. Brasília: MCT-Ministério de Ciência e Tecnologia, 2001. 276 p. Disponível em: <<http://livroaberto.ibict.br/handle/1/757>>. Consultado em 23 jan 2019 — (2001, p. 20)

⁶² “O Estado estava ligado à Igreja por meio de um acordo conhecido como o “padroado”, segundo o qual o governo tinha o direito de aprovar todos os documentos gerados pela Igreja antes que produzissem efeito no território brasileiro. Além disso, as autoridades civis participavam da nomeação de todos os Bispos brasileiros. Essa ligação entre Igreja e Estado significava que, na prática, as questões religiosas eram tratadas muitas vezes como simplesmente políticas, e a religião era usada com frequência para promover os objetivos do Estado. Se o Brasil fosse uma sociedade profundamente religiosa, esse arranjo teria criado um regime teocrático, com a hierarquia eclesiástica controlando plenamente tanto o Estado como a sociedade. O que aconteceu, porém, foi quase o oposto: o domínio pertencia ao Estado secular, e cabia à Igreja um papel de menor importância, aceitando sem questionar a autoridade civil e o *mores* menos cristão do povo em troca de alguma medida de autoridade e poder”. Fonte: SCHWARTZMAN, Simon. “A herança do século dezoito”. In: **Um espaço para ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Tradução de Sérgio Bath e Oswaldo Biato. Brasília: MCT-Ministério de Ciência e Tecnologia, 2001. 276 p. Disponível em: <<http://livroaberto.ibict.br/handle/1/757>>. Consultado em 23 jan 2019 — (2001, p. 19)

foi o principal obstáculo para a modernização da colônia.

Os jesuítas haviam sido até então absolutamente fiéis ao trono português, também haviam ajudado a moderar tendências separatistas difusas no meio dos colonos. Com a expulsão, a monarquia perdeu um poderoso aliado no exterior. O antijesuitismo era, portanto, um elemento fundamental na crise do projeto colonial.

No Brasil começou a se espalhar ideias iluministas e liberais. O mesmo em Portugal, devido ao absolutismo da monarquia e de um certo clericalismo, havia acumulado um crescimento aquém de outros estados. Os estudantes brasileiros que frequentavam a universidade de Coimbra foram contagiados pela nova mentalidade em vez de ver no rei um “bom pai” que estava preocupado com o destino de seus filhos, descobriram nele um déspota, interessado em saquear a colônia. (SOUZA, 2015, p. 116).

Segundo o teólogo, é a negação da permanência dos jesuítas no Brasil que fará com que os religiosos da “elite brasileira”, que tinham acesso a Coimbra para graduarem-se, percebam o engodo do projeto de Pombal para os bolsos dos saqueadores menores, ou seja, os apossadores das terras dos habitantes originais. Os grandes proprietários de terras e escravos eram os maiores prejudicados com as mudanças ocorridas após Pombal expulsar os jesuítas. Obviamente esse prejuízo é principalmente financeiro; fosse apenas cultural e provavelmente não haveria tanto estardalhaço. Afinal, os senhores das grandes fortunas podiam enviar os filhos para estudarem fora. E são eles, na defesa de Souza, os responsáveis por descobrirem o déspota, o saqueador das riquezas da Colônia.

Um vácuo foi deixado pela expulsão dos jesuítas para o projeto da escolarização. A educação estava centrada nas mãos deles. A supressão por decreto retira, mas não repõe a perda desses⁶³ formadores religiosos:

⁶³ No entanto, a situação, em boa parte do século XVIII, era outra em Minas Gerais:

A presença dos jesuítas nas Minas Gerais, ou no território que viria a formar a Capitania, foi constante em boa parte do século XVIII. Na verdade, a relação é mais remota do que se pensa. Desde muito cedo, os jesuítas foram os grandes exploradores dos “sertões” que compunham as imensas posses da Coroa portuguesa na América. As primeiras incursões jesuíticas no território das Minas datam do século XVI, com o padre Azpilcueta Navarro (1553) e o padre João Pereira (1574). São dessa época as primeiras notícias de uma “Serra das Esmeraldas” e de uma aldeia chamada “Mar Verde”, onde João Pereira erigiu uma igreja em 1574. Ambas as expedições penetraram no coração das Minas. (CATÃO, 2007, p.128-129)

Os jesuítas tiveram de ser substituídos por leigos ou religiosos de outras ordens e a partir do início do século XIX, o Estado teve de avocar para si a educação da colônia e principalmente depois da instalação da corte no Rio de Janeiro, a vida cultural brasileira começa a dar sinais de mudança. (ETCHEBÉHÈRE JUNIOR; BRANDÃO PINTO, 2009, p. 5)

Vejamos. Em 1820 os jesuítas ainda não tinham permissão para retornar as suas atividades educacionais, mas outras missões possuíam livre acesso a um projeto ideológico cristão. A exigência com a formação religiosa tem alicerce:

Numa sociedade em que o adulto impõe a sua vontade, a consequência é óbvia: Eugênio interioriza a mesma interpretação. [...] Impõem ao rapaz a vocação sacerdotal, pois ter um filho padre na família era, além de preservar a tradição, um meio de ascender socialmente. A carreira de padre era vista no século XIX como um ganha pão seguro e uma brilhante marca de prestígio, e essa imposição fica mais clara quando lembramos que a falta de colégios leigos favorecia a existência de um grande número de rapazes que se tornavam padres sem vocação. (GUSMÃO-Garcia; SILVA, 2005, p. 16-17)

No caso da personagem Eugênio, por ter nascido em um lar cristão e possuir uma condição financeira privilegiada, estudava no lugar correto para atender a demanda familiar, mas não era aluno com “vocação” espiritual suficiente para a carreira na qual se formou. Nem adulto o bastante para assumir e sustentar, à sua família e aos padres, que não possuía o dom para ser o eleito da igreja. Importa desse percurso formativo desta personagem o seu entrosamento com os estudos.

Em *A educação brasileira na primeira onda laica: do Império à República*, Luiz Antônio Cunha (2017) trata da raridade do ensino secundário no período imperial, fosse ele público ou privado. O autor expõe analiticamente a educação em três momentos:

Para a parte livre da população, o Estado brasileiro ergueu um edifício educacional escolar de orientação elitista, de cima para baixo. **Primeiro**

instituições de ensino superior, depois de ensino secundário⁶⁴. Para as elites, o ensino primário era ministrado em estabelecimentos exclusivos ou no âmbito doméstico, com professores particulares. **Para o povo, o ensino primário era ministrado num número reduzido de estabelecimentos públicos e privados.** (2017, p. 78 — destaque meu)

A clientela que precisa ser atendida em primeiro plano é a elite. O Império carece de Universidades⁶⁵, os grandes proprietários precisam educar os seus filhos. Eugênio é representante da elite. Após ter finalizado os estudos das primeiras letras é encaminhado para o seminário⁶⁶:

⁶⁴ Normalmente quando se lê sobre o ensino secundário, no período imperial, a referência mais encontrada é o colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Recorro a uma pesquisa que trata do ensino secundário, elaborada pela educadora Solange Aparecida Zotti. Nesse trabalho a autora objetiva “explicitar a partir do contexto socioeconômico-político e da realidade do ensino secundário nesse período, sua função social por meio da análise da organização de seu currículo”. Trata-se, no caso, do currículo do Pedro II. Destaco da pesquisa um fragmento sobre as origens da tradição do ensino secundário brasileiro:

[...] é anterior ao próprio termo que veio a designá-lo, “secundário”. Nossa tradição é clássica-humanista e tem por excelência os padres da Companhia de Jesus como representantes, que dão origem à história da educação brasileira. A educação provida pelos jesuítas foi predominante por praticamente todo o período colonial, estendendo-se sua influência também no Império. Num primeiro sentido isso significa a presença oficial dos jesuítas de 1549 a 1759, quando da instituição das Reformas Pombalinas e conseqüente expulsão dos jesuítas do comando da educação em Portugal e no Brasil. No segundo sentido, os pressupostos educacionais dos jesuítas perduram com as reformas pombalinas, pois “a formação humanista, clássica e europeizante tem continuidade nas disciplinas isoladas [aulas régias], visto que a maioria dos professores eram padres formados nas escolas jesuíticas” (Zotti, 2004, p.32). Essa tradição estende-se à organização do ensino no Império, caracterizando, especialmente, a função social e o currículo do ensino secundário. (ZOTTI, 2005, p 30-31)

⁶⁵ “A primeira universidade oficial brasileira foi criada no Paraná, e não teve vida longa. Surgiu em 1912 com a legislação liberal pouco duradoura que foi substituída, em 1915, pela chamada Reforma Maximiliano. Em 1920, sob a nova legislação, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, com a fusão das antigas escolas de engenharia, medicina e direito. Mas dessas primeiras universidades nenhuma foi mais do que um simples aglomerado de escolas profissionais reunidas sob um frágil reitorado, com poucas atribuições. É de abril de 1931 a primeira legislação federal delineando as características próprias de uma universidade: o que seria conhecido mais tarde como “Reforma Francisco Campos”, lembrando o autor desses textos legais, que dirigia o recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública, e tinha antes contribuído para a reforma da educação fundamental em Minas Gerais. [...] Em suma, a reforma Francisco Campos prometia muito e foi saudada pela maior parte das pessoas como um marco na história da educação superior brasileira. Mas ela surgiu quando um novo regime forte subia ao poder, e foi orientada claramente para paralisar o movimento favorável a um sistema universitário baseado em comunidades científicas organizadas de forma autônoma — ideia que era defendida na época por setores ativos da Academia de Ciência, e especialmente pela facção liberal da Associação Brasileira de Educação. Os entendimentos secretos de Francisco Campos com a Igreja, e o seu fascínio por Mihail Maniolescu e o fascismo europeu explicam em boa parte suas verdadeiras intenções.”

Fonte: SCHWARTZMAN, Simon. “A Revolução de 1930 e as Primeiras Universidades”. In: **Um Espaço Para a Ciência: Formação da comunidade científica no Brasil**. Disponível em: <<http://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/757/7/capitulo%205%20a%20revolu%20c3%a7%20c3%a3o.pdf>> Consultado em 06 fev 2019

⁶⁶ Local em que terá acesso ao que hoje conhecemos por ensino fundamental II e ensino médio, mas na época era ensino primário e ensino secundário.

Até a primeira metade do século XVIII, não existiam na América portuguesa seminários diocesanos (o de Mariana foi um dos primeiros). Cabia, pois, aos colégios da Companhia de Jesus a formação de quase todo o clero que atuava na Colônia, e não apenas o clero local. **Boa parcela dos filhos dos abastados estudava com os jesuítas nos colégios da Companhia ou no seminário de Mariana**, que, durante os seus primeiros anos, também foi dirigido e orientado pelos jesuítas. Era bastante significativa a penetração da Companhia de Jesus nas distintas partes da América portuguesa inclusive nos campos social e político, mesmo em Minas Gerais, onde sua atuação foi menos intensa. (CATÃO, 2007, 145-146 — destaque meu)

Em relação à cidade de Mariana, destaco o fato de os filhos dos abastados terem tido acesso ao seminário mesmo durante o período em que vigorou a expulsão dos jesuítas; esse fato não representa a liquidação sumária do seminário, pelo menos não nesse caso:

O Seminário Episcopal de Nossa Senhora da Boa Morte em Mariana foi fundado pelo primeiro bispo daquela diocese, D. Frei Manoel da Cruz, cuja intenção era passar sua administração para uma ordem religiosa como, por exemplo, os jesuítas. Tal fato não foi possível, pois a Companhia de Jesus havia sido expulsa. O seminário se manteve até 1842, quando foi fechado e seus alunos dispensados. (DOMINGOS, 2014, p. 111)

Bernardo Guimarães publica *O seminarista* em 1872, no entanto, sua narrativa está temporalmente localizada no começo da década de 30 do século XIX. E se passa na antiga Vila de Tamanduá⁶⁷, província de Minas Gerais. No ano da publicação do romance era conhecida por Cidade de Tamanduá, isso desde 04 out de 1862. No entanto, a partir de 19 out de 1882 torna-se Itapeçerica e assim é até hoje. A relevância dessa cidade para a época está associada aos rios nas suas proximidades.

A história contada no romance, conforme Ligia Cademartori em "Arrojos e clausura",

⁶⁷ "Vila de São Bento do Tamanduá (1789-1808). Criada em 1789, a *Vila de São Bento do Tamanduá* permaneceu até o final do período colonial com a mesma configuração territorial." Disponível em: BARCELOS, Mariana. "São Bento do Tamanduá". In: BiblioAtlas - Biblioteca de Referências do Atlas Digital da América Lusa. Disponível em: http://lhs.unb.br/atlas/S%C3%A3o_Bento_do_Tamandu%C3%A1. Consultado em: 19 de janeiro de 2019.

“iniciou em torno de 1830” (1999, p. 9). Destaco que as primeiras leituras do romance foram no formato folhetim. Em “Folhetins: uma prática de leitura no século XIX”, segundo Germana Maria Araújo Sales, o jornal *A Folha do Norte* publicava muitos autores que escreviam nesse formato e um desses autores é Bernardo Guimarães. A pesquisadora informa que o romance *O Seminarista* foi publicado “no período de 19 de novembro até o fim de dezembro – 1899” (2007, p. 50), em *A Folha do Norte*. Certamente foi publicado em Minas Gerais, Rio de Janeiro e outros estados, mas importa agora pensar nesse formato de publicação que era, muitas vezes, o único acessível aos leitores desse do século XIX.

Sobre o romance-folhetim:

Antonio Gramsci (1978) ensina que as derivações do romance-folhetim podem ser "meramente mecânica" ou "lírica". Para ele o "povo" é leitor da primeira derivação, a de intriga sensacional, porque esta provoca sensações "culturais" ou de "conteúdo". Na opinião de Gramsci "conteúdo" e "forma" podem assumir aproximações e, de acordo com o autor, "[q]uem insiste no 'conteúdo', na realidade, luta por uma certa cultura, por uma determinada concepção do mundo contra outras culturas e concepções do mundo" (1978: 367). Os folhetins, por esse raciocínio de Gramsci, tanto eram ferramentas dos autores para exporem suas crenças quanto desejo dos leitores/ouvintes de saírem da passividade e identificarem-se com os heróis folhetinescos. (CARVALHO, 2007, p. 22)

No entendimento da maior estudiosa do folhetim, Marlyse Meyer, tem-se:

A fórmula tem outra consequência: uma nova conceituação do termo folhetim, que passa então a designar também o que se torna o novo modo de publicação de romance. Praticamente toda a ficção em prosa da época passa a ser publicada em folhetim, para então, depois, conforme o sucesso obtido, sair em volume. É um modo de publicação que será também o de Alencar, Macedo, Machado, sem que, no entanto, tais romances sejam forçosamente romances-folhetins. Confusão muitas vezes praticada. É evidente que tal modo de publicação, com suas exigências próprias de cortes de capítulo, de fragmentos que todavia não destruam a impressão de continuidade e totalidade, haveria que influenciar a estrutura de todo romance a partir de então (1996, p. 63).

A própria concepção do romance de Guimarães é atraente ao leitor, além dos cortes de

capítulo, da temática, o uso que o autor faz dos diálogos com seus leitores cria uma cumplicidade. E, parece-me, que o estilo do autor revela uma escrita articulada para instrução do seu público-alvo, inicialmente os leitores dos rodapés⁶⁸ dos jornais. Na sequência destaco quatro momentos em que o narrador instrui, no percurso da leitura, as situações que eram importantes naquele momento de consumo da obra:

Talvez o leitor não creia nessas coisas que chamam abusões do povo; mas o certo é, [...] (*O seminarista*, 1999, p. 25)

Seu coração passava por uma crise violenta e profunda, como o leitor pode imaginar. (*O seminarista*, 1999, p. 59)

Mutirão! mas eu não sei se todos os meus leitores saberão a significação desta palavra, que talvez não poderão encontrar em dicionário algum. Portanto é necessário defini-la. (*O seminarista*, 1999, p. 72)

Isto para o padre diretor não era nenhuma novidade. Estava ele bem lembrado, e o leitor também não se terá esquecido, dos versos feitos a Margarida, [...] (*O seminarista*, 1999, p. 91)

Claramente que o leitor do século XXI sabe ou pelo menos já ouviu falar em mutirão. E se não souber, hoje é fácil solucionar essa demanda de sentidos. No entanto, na época da publicação do romance, os dicionários não eram tão fáceis de serem encontrados e o leitor do jornal poderia não compreender parte da narrativa por faltar esse conhecimento. Está dada a instrução, o próprio autor garante o entendimento do conteúdo pela forma. E a forma é instrutiva, pautada em uma didática, há um comprometimento com os problemas sociais.

Candido, ao tratar de “O triunfo do romance”, na parte em que analisa as “Novas experiências”, encerra afirmando: “n’*O seminarista*, senão análise conveniente, pelo menos esforço comovedor de análise *dum* caso moral, através da história de uma alma de adolescente” (2000, Tomo 2, p. 194 – destaque do autor).

⁶⁸ “De início, ou seja, começo do século XIX, *le feuilleton* designava um lugar preciso do jornal: *o rez-de-chaussée* – rés-do-chão, rodapé –, geralmente o da primeira página. Tinha uma finalidade precisa: era um espaço vazio destinado ao entretenimento. E pode-se já antecipar, dizendo que tudo o que haverá de constituir a matéria e o modo da crônica à brasileira já é, desde a origem, a vocação primeira desse espaço geográfico do jornal, deliberadamente frívolo, oferecido como chamariz aos leitores afugentados pela modorra cinza a que obrigava a forte censura napoleônica” (MEYER, 1996, p. 57)

Candido analisa

A disciplina do Seminário obriga-o [Eugênio], porém, através dos diretores espirituais, a capacitar-se da inviabilidade dessa fusão afetiva; da necessidade de distinguir, para separar e renunciar a um deles. É o ponto crucial, que o escritor localiza muito bem. A análise cria a noção da dualidade e, a partir daí, começa a luta para manter a integridade espiritual — ora o amor cedendo à mística, ora superando-a. Mas como na alma fraca de Eugênio não há energia para optar decididamente entre o amor de Margarida e o amor de Deus, a luta se prolonga até uma aparente unificação, rompida finalmente pela paixão recalcada e levando, nesta ruptura, à luz da razão. (2000, T2, p. 216)

Os fragmentos acima demonstram que a leitura de Candido (2000) está respaldada pelo conflito primeiro que a obra parece encetar: a situação clerical. Mas defendo que há um outro antagonismo que não se pauta na luta entre o amor a Deus e o amor à Margarida. Trata-se da oposição entre a educação formal e a educação informal. Não sou a primeira a valorizar esse aspecto do romance, em “A Educação claustral em *O seminarista* de Bernardo Guimarães” os autores já pontuaram esse conflito. Na mesma chave de leitura que eles efetuam, também defendo as afirmações sobre o romance. O caso moral é também aplicado aos comportamentos dos pais e padres responsáveis pela educação de Eugênio tanto no plano formal quanto no plano informal. A alma do adolescente não passara disso pelo fato de desde criança ter sido predestinado a ser o que efetivamente não se tornou. Ainda que a valoração dessa obra fosse apenas uma crítica ao que os Seminários incutiam em seus discentes, seria preciso questionar que formação era essa que ao fim e ao cabo revertia-se contra aquele que lá ficara enclausurado durante a maior parte de sua vida.

Destaco que essa chave de leitura que segue se refere à polarização que caracteriza a vida no internato:

A imagem que o romancista oferece ao leitor da vida no seminário fundamenta-se em antagonismos: de um lado a educação informal, o aprendizado da vida no contato direto com a natureza e com a manifestação que brota espontaneamente do indivíduo; do outro a educação formal, num ambiente escuro e sufocante. (GUSMÃO-GARCIA; SILVA, 2005, p. 11).

Esse ambiente escuro e sufocante, apontado por eles por remeter ao edifício em que

Eugênio é aluno, de uma outra forma remete ao ambiente que em *O desertor* era o ambiente da Ignorância. Lá Silva Alvarenga opõe claro e escuro e, todas as situações que remetem ao escuro tiveram por guia a ignorância, lugar de abuso e impenetrável pela luz dada a sua fortaleza.

Pela razão de a escola com sua instrução religiosa ser muito representativa na construção da formação de jovens estudantes brasileiros, a obra *O seminarista*⁶⁹ possibilita investigar questões importantes para o desenvolvimento do eixo temático crítico desse trabalho. A escola como formação religiosa imposta para um dos filhos representa, para a época, conduta de diversas famílias brasileiras que viam no serviço eclesiástico sua própria ascensão. A obra em questão normalmente é associada a uma crítica ao celibato clerical e Bernardo de Guimarães é um romancista pouco festejado pelos críticos.

José Veríssimo, por exemplo, assim se refere a ele na sua obra *História da Literatura Brasileira*: “É um contador de histórias no sentido popular da expressão, sem a ingenuidade, às vezes excelente, destes, porque em suma é um letrado, e as suas letras lhe viciam a naturalidade.” (1963, p. 210). Um pouco mais ferrenho Veríssimo ainda pontua: “Bernardo Guimarães escreveu mal, quero dizer sem apuro de composição, nem beleza de estilo. O seu é o de todo o mundo que não cuida do que escreve, a sua língua é pobre, a sua adjetivação corriqueira, o seu pensamento trivial.” (1963, p. 210). Também de Veríssimo é a informação mais biográfica:

Bernardo Guimarães encontrou, pois, uma tradição literária na família⁷⁰. Devia-lhe avultar a herança e comunhão da Sociedade Acadêmica de S. Paulo, cuja Faculdade de Direito, no tempo em que a frequentou, era um foco de atividade intelectual. Ali teve por colegas e companheiros Álvares de Azevedo, Aureliano Lessa e outros jovens poetas e escritores. Segundo a tradição constante, ele, como aliás tantíssimos outros dos nossos doutores, tudo fez menos estudar. (VERÍSSIMO, 1963, p. 209)

Ao que parece, na interpretação de Veríssimo, os jovens poetas e escritores possuíam a

⁶⁹ SOUZA, Luana Batista de. Grande é o poder do tempo: colação entre testemunhos de *O seminarista*, de Bernardo Guimarães. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. O trabalho de Souza demonstra por A + B que existe no mercado de divulgação da obra (*O seminarista*) tanto um apagamento quanto um acréscimo textual. Essas supressões ou acréscimos desvirtuam possíveis interpretações da obra. Diante desse fato, afirmo que o exemplar estudado para essa pesquisa não apresenta os problemas divulgados pela autora.

⁷⁰ “Era filho de Joaquim da Silva Guimarães, um desses muitíssimos poetas merecidamente esquecidos de que o Brasil é abundante. Além de versejar, o pai escrevia prosa; era pequeno jornalista provinciano”. (VERÍSSIMO, 1963, p. 209)

própria Mioselha, não precisavam recorrer ao Tio de Gonçalo. O que falta na análise de Veríssimo (1963) é a observação do caráter conformador típico da universidade contraposto a independência intelectual desses jovens em particular, cuja rebeldia os levava a estudar nos seus próprios termos sobretudo aquilo que os inquietava, não necessariamente aquilo que a instituição acadêmica deles demandava. Por essa razão, faço uso de uma das defesas do companheiro de Bernardo Guimarães, o muito jovem Álvares de Azevedo⁷¹. Recorro ao discurso do jovem poeta⁷², em maio de 1850, na sessão de instalação da Sociedade Acadêmica, na Faculdade de Direito de São Paulo, para pensar o tema dessa pesquisa:

E quando os governos se descuidam; quando a instrução pública é mais irrisão e escárnio, que a realização do preceito da lei; quando não há peias que se evitem à popularização do saber, quando se escasseia a instrução primária para as classes baixas, nega-se proteção e melhoramento para os colégios públicos, e não se quer dar caça aos obstáculos pecuniários que vedam a porta das academias às classes pobres — iludindo assim o princípio constitucional, as garantias de instrução feita ao povo; quando enfim, depois de 20 anos de existência livre, os governos não quiseram ainda realizar a promessa do lábaro das nossas liberdades, que nos garante universidades — tímidos talvez, como os olhos quebrados do doentio, que se dissipe a nuvem de ignorância, que é a parceira do despotismo; agora, senhores, vem muito a pelo esse compromisso pela realização de uma ideia de amor filosófico e avançada luminosa, como aquela espada valente do espírito, de que falava João Huss, o reformador. Os palpites de brasileirismo no coração dos nossos governos pode ser que se acordem à voz da mocidade, ao reclamo de toda uma geração nova, que se vá dos pés do altar das letras a perguntar-lhes ao leito do adormecimento: “o que é de tanta jura de patriotismo leal, de liberalismo profundo? E o que fez tanta gente de todas as crenças políticas, em tamanho tempo de governança?”

⁷¹ AZEVEDO, Álvares de. “Discurso pronunciado na sessão da instalação da Sociedade Acadêmica – Ensaio Filosófico a 9 de maio de 1850”.

⁷² “Manoel Antônio Álvares de Azevedo nasceu em S. Paulo em 1831. A infância passou-lhe no Rio de Janeiro. De menino revelou grande inteligência e curiosidade mental, estudando e tanto e tão bem que aos dezesseis anos completara com aproveitamento e brilho o curso do Colégio de Pedro II e recebia a carta de bacharel em letras. Mais que assíduo leitor, era um devorador de livros, ainda na idade em que a tal apetite não pode corresponder igual capacidade de assimilação. Em S. Paulo, para onde passou a estudar Direito, distinguiu-se pelo talento com que acaso supria a aplicação e pelo seu precoce engenho poético. A liberdade que lhe outorgava a vida de “acadêmico”, numa pequena cidade escolar onde os estudantes tinham graças de estado de que usavam e abusavam, a ausência do constrangimento familiar e as mesmas isenções que lhe conferia o renome de menino prodígio que levava do Rio, influíram-no a viver a vida romântica, realizando as idealizações dos poetas de que se achava saturado, Musset, Byron, Espronceda, George Sand, ou imitando a existência e vezes que lhes atribuía a eles ou tinham as suas criaturas”. (VERÍSSIMO, 1963, p. 217-218)

(AZEVEDO, 2000. p. 765)

O direito a ter instrução está sancionado⁷³, o projeto de “primeiras letras” para todos é pauta política⁷⁴. Alvares de Azevedo nasceu em 1831, em 1850 fez o discurso citado acima, morreu aos 21 anos de idade sem ter visto a realização do projeto nascido antes dele, Alvares de Azevedo nunca foi um desertor.

E se em *O desertor* estávamos diante de um escritor jovem, defensor do iluminismo, ao tratar de *O seminarista* não estaremos distantes de envolvimento similar. No Império é possível rever a questão do tema ilustrado presente na Colônia, ou seja, no capítulo anterior.

Apostando no avanço do espírito humano e do conhecimento, no progresso dos povos e na caminhada do gênero humano rumo a um indefectível percurso de aprimoramento – a que chamava perfectibilidade –, o Iluminismo foi também um movimento de fé: fé na razão, no futuro, na flecha de um tempo, no comércio entre os homens e, finalmente, fé na educação. (BOTO, 2010, p. 282)

Na avaliação de Faria Filho, “a questão da ilustração, da ciência e do iluminismo está

⁷³ “Convindo promover a instrução em uma classe tão distinta dos meus súbditos qual a da Corporação Militar, achando-se geralmente recebido o método do ensino mutuo pela facilidade e precisão, com que desenvolve o espírito, e o prepara para aquisição de novas e transcendentis ideias. Hei por bem mandar criar nesta Corte uma Escola de Primeiras Letras na qual ensinará pelo método do ensino mutuo sendo em beneficio não somente dos Militares do Exército, mas de todas as classes dos meus súbditos, que queiram aproveitar-se de tão vantajoso estabelecimento. [...] Paço, 1º de março de 1823.” (BRASIL, 1828, p. 86).

⁷⁴ “A preocupação do governo em relação à instrução pública pode ser verificada por meio do número de documentos legais sancionados após 1824. Na sessão de 26 de maio de 1826, ocorrida na Câmara dos Deputados, o representante da Bahia, Gonçalves Martins, ofereceu uma proposta de criação de escolas de ensino primário e pediu ao governo dados sobre a estatística da instrução pública no Império. Nessa mesma sessão, vários deputados denunciaram à Câmara, a carência de escolas em suas províncias. Depunha o Sr. Costa e Silva que em Alagoas havia apenas uma cadeira de primeiras letras, enquanto que no Amazonas não havia encontrado nenhuma escola. Outras denúncias foram feitas. Somente na sessão do dia 16 de junho de 1826, os Srs. Januário da Cunha Barbosa, Pereira Mello e Ferreira França, membros da Comissão de Instrução Pública, ofereceram à consideração da Câmara um projeto de ensino público integral, que, transformado em lei, foi sancionada no dia 11 de agosto de 1827. No início de 1827, na tentativa de garantir a instrução primária como declarada na Constituição, D. Pedro I decretou que as províncias tivessem auxílio das rendas gerais do Império, quando necessário, para o pagamento dos ordenados dos professores de primeiras letras, desde que em efetivo exercício de suas cadeiras.

No mês de junho de 1827, a Câmara Legislativa recebeu de sua comissão técnica um projeto de lei que propunha a criação de escolas primárias em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos da província, devendo adequar-se aos poucos, de acordo com seu saldo orçamentário. As escolas de primeiras letras seriam chamadas de pedagogias; seria de responsabilidade temporária dos presidentes de província, a função de demarcar o número de escolas e suas localidades, enquanto não fossem criados os Conselhos Gerais; determinava que a responsabilidade do professor fosse de ensinar a ler, escrever e cantar a gramática da língua nacional e os princípios de doutrina religiosa e de moral, proporcionando a compreensão. A fiscalização dessas escolas ficaria a cargo dos presidentes de província. Após 30 emendas, inúmeras sugestões e críticas da tribuna, o projeto foi aprovado com modificações na sessão de 28 de julho de 1827 e encaminhado ao Senado” (ZICHIA, 2008, p. 36-37)

marcadamente presente em toda a produção de Bernardo Guimarães” (2006, p.157). Ilustração, ainda, mas a obra de Silva Alvarenga e a de Guimarães que pautam essa tese possuem 98 anos de afastamento no tempo, um distanciamento quase secular. Faria Filho defende que

é n’*O seminarista*, ao falar da educação de Eugênio, que o autor vai produzir uma impressionante e, ao mesmo tempo, muito negativa visão da educação nos colégios internos, notadamente nos seminários. Como que estabelecendo um diálogo com as correntes higienistas da época [...] (2006, p.170).

Lembram da Ignorância? Ela ainda vive. E a arma para combatê-la e higienizá-la continua sendo para os ilustrados a educação. Escolas formadoras para quem paga a conta e escola de primeiras letras para quem mal consegue pagar o material escolar. Antecipo que meio século depois ainda será assim. Lima Barreto, sobre o colégio primário, em *A frequência escolar*, crônica datada de 30 de outubro de 1920, denuncia:

Os jornais se assanham em considerações por que se verifica uma diminuição na frequência das escolas públicas municipais desta cidade.

[...]

A municipalidade não dá mais livros, nem lápis, nem cadernos — não dá nada! Como é que os pobres pais pobres, ganhando o que mal dá para comer e morar, poderão arcar com as pequenas despesas da manutenção de seus filhos e filhas no colégio primário? Não podem.

A municipalidade não pode ir em auxílio dos pais nesse caso que é de benefício geral; mas pode votar verbas para bobagens de festanças venezianas que não interessam senão a meia dúzia de cabotinos e a outros paspalhões. (LIMA BARRETO, 2004b, 225)

A conclusão de Faria Filho em “Ilustração e educação: uma leitura de Bernardo Guimarães” ressalta que há:

[...] uma visão bastante crítica acerca da educação nos colégios religiosos. Tal educação, ao fim e ao cabo, acabava por mutilar a própria humanidade, não apenas impedindo a realização de legítimos projetos de vida dos sujeitos a ela submetidos mas, corroendo o caráter, a inteligência e a saúde física dos meninos. [...] Bernardo Guimarães utiliza-se de suas várias sensibilidades e

competências – de bacharel, de professor, de juiz, de literato, de jornalista, ... – para construir seus personagens, montar suas tramas e levar avante suas narrativas, ele participa também de todas as ambiguidades e contradições de seu tempo: a crença no progresso, na ciência e na ilustração de um modo geral, tem que conviver com a presença marcante da religião, as idas e vindas da vida política brasileira, a presença da escravidão... e de tudo o mais que marca aquele tão conturbado século XIX. Mais ainda: podemos dizer que, como literato, B. Guimarães, propôs formas peculiares de mostrar aquele momento e de compreender as relações sociais. [...] um autor profundamente comprometido com o seu tempo e, ao mesmo tempo, profundamente cindido sobre as relações, os valores, os desejos, as esperanças compartilhados e abraçados. Também por isso, seus personagens e suas histórias nos fascinam tanto até hoje. (2006, p.171).

Conviver pacificamente com uma ou outra, requer algumas habilidades, independente das conturbações de cada século. Enfrentá-las é uma exigência de si mesmo muito maior. A cisão se dá na própria construção do ser humano que decide pelo enfrentamento. Paga-se por isso, por omitir-se ou por aderir as lutas de cada tempo. Se a opção pelo enfrentamento acontece pela escrita, os julgamentos estão sempre sujeitos a novos juízes. Se é possível defender o tal fascínio que as histórias do autor causam ou causaram, depende do público e do seu interesse em narrativas.

O seminarista foi muito lido nas escolas brasileiras e também recebeu várias leituras de críticos. É um romance que à primeira vista contempla o amor juvenil de duas crianças que crescem juntas desconhecendo as diferenças de classe, as diferenças de oportunidades por nascimento, as motivações dos adultos. A naturalidade com que vivem é facilmente associada ao lugar em que vivem, apenas correndo os riscos que a vida campestre oferece e pajeados por uma jovem escrava que tem a tarefa de os vigiar para que nada aconteça com eles. Assim eles crescem até o dia em que é preciso seguir os rumos que suas origens de classe impõem (Margarida) ou demandam (Eugênio). Eugênio é enviado para o vilarejo mais próximo para estudar e Margarida, que também poderia frequentar a escola, por não ter as posses que Eugênio possui, fica restrita aos ensinamentos das duas mulheres mais próximas, a mãe e a mãe de Eugênio, sua madrinha. Enquanto a maioria das leituras dessa obra segue o percurso dos dois jovens que se amam e que são impedidos de ficarem juntos, por ter sido Eugênio obrigado a cumprir o desejo dos pais e dos padres de formar-se padre, o que é fato, sigo pelo caminho da

escola. Das possibilidades que Eugênio teve ao ir para o Seminário. Essa, a meu ver, é a questão mais importante da obra; primeiro por apresentar duas crianças em idade escolar mas só uma delas tem direito e oportunidade de ir a escola; segundo por entender que essa condição que inicialmente favorecia a formação do privilegiado Eugênio é que vai levá-lo a enlouquecer.

Muitos já deram testemunho das condições dos estudantes nos seminários: as incontáveis horas que passam estudando, enclausurados entre livros e padres, com pouco acesso à família, com pouco acesso à convivência normal de crianças. Essa reclusão a que os pais de Eugênio o submetem por anos a fio e que o mantém longe das coisas que ele verdadeiramente ama, são pelo menos tão formativas na vida de Eugênio quanto os ensinamentos que recebe no Seminário. Um jovem que cresceu solto em meio a terras e animais, passando o dia correndo e brincando, mas ao final da tarde tinha o aconchego do lar é violentamente arrancado de suas raízes e inserido em um outro ambiente, sem absolutamente nada do que o cercava antes. Na medida em que pensamos nos dois ambientes é perceptível que essa contradição entre liberdade e prisão fica associada. E, assim como Gonçalo foge dos muros que cercam a universidade para se sentir liberto, Eugênio é “sequestrado” do mundo em que era livre. Ou seja, uma obra baseada em métodos coercitivos, tanto na família quanto no Seminário e, uma escolarização totalmente desvinculada da experiência de vida do protagonista.

Por esse romance representar dois momentos escolares que antecedem o ensino superior, também pelo fato de ter sido publicado em 1870 mas narrar uma escolarização retratada nos anos 1830, ou seja, de 40 anos antes da obra, faço aqui um diálogo também na linha do tempo, mas quase 50 anos após *O Seminarista* ter sido publicado. Convido a essa viagem nas linhas de Lima Barreto publicadas em 13 de março de 1915, no *Correio da Noite* e com o título *Continuo...*

Disse anteontem alguma coisa sobre a instrução e não me julgo satisfeito.

O governo do Brasil, tanto imperial como republicano, tem sido madrasta a esse respeito.

No que toca à instrução primária generalizada, coisa em que não tenho fé alguma, toda a gente sabe o que tem sido.

No tocante à instrução secundária, limitaram-se, os governos, a criar liceus nas capitais e aqui, no Rio, o Colégio Pedro II e o Militar. Todos eles são instituições fechadas, requisitando para a matrícula de alunos nos mesmos exigências tais que, se fosse no tempo de Luís XV, Napoleão não se teria feito na Escola Real de Brienne.

Ambos, e, sobretudo, o Colégio Militar, custam os olhos da cara e o dinheiro gasto com eles dava para mais três ou quatro colégios de instrução secundária neste distrito.

Acresce ainda que o governo sempre se esqueceu o dever de dar instrução secundária às moças.

É um esquecimento de lamentar, porquanto toda a gente sabe de que forma a influência de uma educação superior da mulher iria influir nas gerações.

Toda a instrução secundária das moças está limitada à Escola Normal, também estabelecimento fechado em que se entra com as maiores dificuldades.

Se há alguma coisa a fazer em instrução que não seja a de fabricar doutores, é extinguir todos os colégios militares e o Pedro II, criando por todo o Rio de Janeiro liceus, ao jeito dos franceses, para moças e rapazes, de forma que os favores do Estado alcancem todos. (LIMA BARRETO, 2004, p. 181)

A crônica acima é sobre a realidade no Rio de Janeiro⁷⁵, na época capital do Brasil. O Colégio Pedro II existe até hoje e continua não acessível a toda a gente. Somente os alunos com formação mais alicerçada conseguem estudar nele. A crônica, no entanto, possibilita o debate por ser ela elucidativa da precariedade de oferta de ensino público, por elucidar também quem tinha acesso a instrução e, ainda, por essa crônica apontar que as críticas elaboradas no romance *O seminarista* ainda perduram quando Lima Barreto lança olhar para a mesma temática. Possibilita, principalmente, tratar da educação que Margarida (*O Seminarista*) não teve e para antecipar a dificuldade enfrentada por Madalena (*São Bernardo*) para se tornar professora na escola primária. Também é oportuno destacar a ironia com que Lima Barreto se refere ao papel do Estado, isso por não se tratar de favor, mas de direito do povo brasileiro. Os colégios militares não são representados nas obras que analiso, mas existe uma disciplina tão violenta quanto a disciplina militar nas escolas com concepção e formação religiosas, no caso aqui, o seminário em que Eugênio foi cativo por longos anos e sem muito contato com sua família.

No seminário, onde Eugênio é cativo, o narrador apresenta o contraste entre a vida com a família e a vida no seminário: “aquele filho do sertão, acostumado a percorrer os campos e bosques da fazenda paterna, não pôde a princípio deixar de estranhar a severa reclusão e imprescritível regularidade daquela vida monótona e compassada do seminário” (*O seminarista*, 1999, p. 34). Mas, como era um bom menino, acostumado a ser obediente, Eugênio ambientou-se.

⁷⁵ O Rio de Janeiro foi capital do Brasil entre 1763-1960.

Esse apagamento de Eugênio desde criança, acostumado a obedecer sem sequer questionar a autoridade dos pais ou dos padres, só será explorado quando for tarde demais. É apenas quando descobre que os pais mentiram e que os padres mentiram o tempo todo sobre Margarida que ele ousará omitir e depois mentir para os pais. Não defendo com isso que ele está liberto das opressões que sofrera nos dois ambientes, ao contrário, defendo que ele antes aceitava passivamente e agora dissimula, também passivamente. Tivesse ele recebido uma educação que fosse para levá-lo ao conhecimento, as luzes e, atitude dele teria sido outra. No mínimo ele deveria ter confrontado os pais a respeito do que ensinaram a ele e a forma como agiram. Esperavam um filho bom, honesto, obediente aos mandamentos de Deus e o colocaram em um Seminário para que assim acontecesse. Porém os meios que usaram para atingir tal resultado não correspondiam em nada com o que pregavam como conduta. A contradição está na raiz da sua educação formal e será mantida na sua educação informal. Isso porque o Seminário é um braço dos pais de Eugênio e, ainda, o olhar de Deus. Nem uma formação nem outra foi capaz de prepará-lo para o seu porvir.

Eugênio, temendo encontrar Margarida antes de saber que ele fora enganado pelos pais e padres, assim teme: “serei eu tão fraco, tão indigno e vil, que ainda consinta aninhar-se debaixo destas vestes sagradas um sentimento ímpio e profano! Não é fugindo do inimigo, mas travando com ele, que o soldado se torna digno de cingir os louros da vitória”(O seminarista, 1999, p. 124). Isso posto, reitero, Eugênio não foi preparado moralmente o suficiente para honrar seus temores, por isso deitara com o inimigo (Margarida) e travara com ele união corporal e o cingira dos louros do amor correspondido. E assim continuaria conjugando o amor ao sacerdócio e o amor à Margarida, não fosse ela a jovem morta a adentrar a igreja.

Em *Literaturas de Língua Portuguesa: Marcos e Marcas – Brasil* os autores defendem o fato de Bernardo Guimarães ser principalmente conhecido devido aos dois romances muito lidos: *O seminarista* e *A escrava Isaura*. E assim se posicionam a respeito do romance *O seminarista*:

o móvel da narrativa parece ser o celibato clerical mas uma leitura mais detida pode mostrar que o romance mostra o desajuste entre a educação do claustro e a que poderia ser proporcionada com outros métodos que articulassem a instrução com a realidade vivida, ou seja, a realidade do campo, com seus costumes (por exemplo o trabalho em mutirão) e abusões. (SANTOS; SANT’ANNA, 2005, p. 115)

Sim, o mutirão possibilitaria o trabalho coletivo, a parceria, o resultado em equipe. Enquanto o Seminário ensina para o individualismo e alimenta uma formação competitiva; outra contradição se pensarmos que é uma formação praticada por religiosos, situação que se esperaria, no mínimo que houvesse, a partilha, a comunhão. Afinal, defendiam os padres do seminário, serem os mestres que ofertavam (pagas as mensalidades) uma educação moral e intelectual.

Nem no pátio Eugênio tem sossego. No recreio a sua função é exercitar-se para cansar o corpo.

O estudante seguiu à risca todas as exortações e conselhos do padre. Na ocasião do recreio corria, saltava, lutava, jogava a bola e a peteca, sem dar um instante de repouso ao corpo.

Nas horas de repouso estudava a morrer, e quando já não tinha lição a estudar pegava em qualquer livro pio, e lia, lia incessantemente. Quando vinha a noite, achava-se fatigadíssimo, mas em vez de entregar-se ao descanso que a natureza reclamava, conservava acesa a sua lâmpada até horas mortas da noite, rezando ou estudando, e quando a apagava ficava ainda ajoelhado e de braços abertos sobre o leito, até que um sono irresistível o viesse prostrar.

No fim de algum tempo, Eugênio estava magro, pálido, alquebrado, que mais parecia uma múmia ambulante. (*O seminarista*, 1999, p. 51).

Chamo a atenção para o fato de Eugênio nunca ter participado de uma brincadeira no Seminário. Todos os momentos em que ele pode ser criança e, brincar, estão registrados no espaço da fazenda. Escola é lugar de coisa séria. Brincar não é currículo escolar. Os padres não defendem uma formação moral com brincadeiras.

Eugênio está na adolescência, e é no correr desse período difícil e no ambiente do seminário, que começam as grandes aprendizagens que permitem a adaptação, para não dizer submissão, à futura vida de padre. Mas o seminário produz descondições comprometedoras de desenvolvimento de personalidade e do sentimento de felicidade. Além disto, produz submissão e adestramento, ignora o indivíduo como tal, não permite diálogo e a cooperação; o diálogo aberto é abafado pela aprendizagem da obediência cega. O aluno deve organizar-se em torno de certas formas de conduta que têm, aos olhares vigilantes e severos dos padres, grande valor: como devotamento, piedade e

submissão. (GUSMÃO-GARCIA; SILVA, 2005, p. 13).

O diálogo aberto também é usado para repressão e abandono. Basta lembrarmos da confissão de Eugênio sobre não mais querer ser padre e as consequências dessa confissão.

Interessa-me o aspecto apontado por eles (SANTOS; SANT'ANNA, 2005, p. 115) quando levantam outras possibilidades de leitura detidas no aspecto do desajuste da educação. A questão da educação do claustro, para meninos e, a educação a que Margarida poderia ter acesso, mas não teve por ser de um poder aquisitivo em que sua condição de vida era a de agregada, não de filho de fazendeiro.

O romance publicado em 1872⁷⁶ apresenta uma narrativa acontecida por volta de 1830. A narrativa começa com as personagens em idade escolar. E a escola de primeiras letras ficava a “légua⁷⁷ e meia” de onde moravam⁷⁸. As duas crianças estavam em contato com o gado, possivelmente sabiam andar a cavalo, mas ainda que só soubessem caminhar, a Vila não estava tão distante ao ponto de ser impeditivo Margarida frequentá-la.

⁷⁶ Em “Retrato da educação no Brasil império: um olhar sobre a cidade de Bananal” os autores afirmam: “É importante destacar o papel do Imperador Dom Pedro II na história da educação do Brasil porque ele fez o papel de mecenas na condução da educação e cultura do país. Característica da época foi que o ensino primário particular acabou não sendo muito procurado pela falta de qualidade enquanto que o secundário alcançou qualidade superior. Também foi nessa época a instauração de escolas ligadas a algumas sociedades beneficentes que se utilizavam do trabalho docente voluntário. Essas escolas tinham como principal objetivo alfabetizar alunos em cursos noturnos e oferecer algum tipo de ensino profissionalizante. Na província de São Paulo, a Sociedade Propaganda da Instrução Popular, datada de 1873, tinha como meta *ministrar gratuitamente ao povo, conhecimentos necessários às artes, ao comércio, à lavoura e às indústrias*. Essa época também viu florescer iniciativas particulares cujas balizas eram os estudos científicos a respeito dos métodos de ensino para a criação de escolas-modelos que pudessem irradiar novas e melhores formas de ensinar. São exemplos desse tipo de instituição, a Liga de Ensino Brasileiro e Associação Promotora da Instrução, ambas no Rio de Janeiro. O incentivo do governo ao caráter experimental e inovador proposto por algumas autoridades educacionais do Império, teve como exemplo Abílio César Borges, Barão de Macaúbas que, tendo fundado o Colégio Baiano, o Colégio de Barbacena e o Colégio Abílio no Rio de Janeiro, este último imortalizado na obra *O Ateneu*, de Raul Pompéia. Esse educador disseminou inúmeras obras ligadas à didática em todas as regiões do país com a finalidade de dar oportunidade de os professores estudarem e aperfeiçoarem seus métodos de ensino. No Congresso de Instrução, realizado em 1883, Antônio Cândido da Cunha defendeu a ideia de *privatizar* a formação do professor”. (ETCHEBÉHÈRE JUNIOR; BRANDÃO PINTO, 2009, p. 6).

⁷⁷ 6.000 metros ou 6.600 metros. Disponível em: <http://doc.brazilia.jor.br/HistDocs/Medidas-antigas-nao-decimas.shtml>. No Brasil de hoje? “Leticia teria de caminhar três quilômetros de sua casa até o transporte escolar convencional, que perfaz outros dois quilômetros para chegar à escola. Ela acha que anda pouco porque a maioria dos colegas percorre uma distância maior – **até 10 quilômetros a pé** – para alcançar o velho ônibus urbano, inadequado para o transporte escolar. Por causa das pancadas na estrada de terra, o ônibus trafega sem para-choque.”

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31965-caminho-da-escola?start=40>. Consultado em 18 jan 2019. — destaque meu.

⁷⁸ No Brasil muitas crianças andam distancia até superiores para ir e voltar da escola mais próxima. Provavelmente por Margarida não ter suporte na Vila para ficar hospedada, não lhe foi possível, no momento em que Eugênio tem acesso a escola, também poder ter acesso às primeiras letras. Em pleno século XXI algumas crianças ainda andam até 10km a pé para pegar um ônibus para ir à escola. Obviamente que esse fato chegando aos dias de hoje só serve para demonstrar o quanto o Estado está desinteressado em garantir condições de as crianças frequentarem uma escola.

A educadora Tirsia Regazzini Peres, em seu artigo “Educação Brasileira no Império”, permite afirmar que a educação de Margarida deveria ter sido iniciada. Diz a educadora: “Após a Independência (1822), com o advento da monarquia constitucional e sob a influência das ideias liberais há muito infiltradas no Brasil, a educação, anteriormente concebida como um dever do súdito, passou a ser compreendida como um direito do cidadão e um dever do Estado” (2010, p. 1). O Estado não cumpriu seu dever com Margarida.

Peres esclarece que:

Nos debates a respeito da educação popular, houve denúncias sobre o atraso em que esta se encontrava, quer pela falta de mestres de primeiras letras e de Latim, quer pelos ordenados minguados que recebiam. Segundo convicção geral e em caráter de urgência, reivindicava-se a instrução popular em nome dos princípios liberais e democráticos que, associados ao movimento da independência, fundamentavam o novo regime então proclamado.

Retomava-se, em verdade, a ideia de José Bonifácio, apresentada às Cortes Portuguesas, em 1821, sobre a inviabilidade de governo constitucional sem a instrução do povo. (2010, p. 2)

Os ordenados minguados também chegaram ao século XXI, mas o pior que se mantém até os dias atuais é a falta de instrução do povo em um governo que foi eleito, até que seja provado o inverso, constitucionalmente. A inviabilidade tem sido uma regra.

Em estudo intitulado “Instituições Escolares no Brasil Colonial e Imperial”, as autoras apontam que o período de 1820-1830:

é considerado liberal, marcado por governar com constituição, porém limitado pelo poder Moderador que conferia ao imperador excepcionais poderes e levava a um governo efetivamente centralizador. A educação, sem uma política de educação e ensino, que não houve crescimento das oportunidades educacionais, onde a escola não estava presente, não houve mudanças, nas condições de trabalho do professor e as mulheres eram educadas em casa etc. (NASCIMENTO *et al*, *on line*, p. 25)

No fragmento acima temos a educação da mulher. Já fazendo uso da narrativa de Bernardo Guimarães, há a questão de classe. Sobre a educação da mulher é oportuno pensar — obviamente nesse caso não se trata apenas do aspecto financeiro —, no contraste da formação

dispensada a Margarida e ao Eugênio, da agregada e do herdeiro de gado e terras. Na própria construção do romance a educação de Eugênio tem precedência, é discutida pelas duas crianças (os dois em idade escolar, 12 ou 13 o garoto e a garota 9 ou 10, segundo o narrador) já no primeiro capítulo, enquanto ambos apartam os bezerros.

No terceiro capítulo a educação dos dois volta a ser mencionada, é quando o narrador entrega que “desde os cinco anos” — a mãe de Eugênio e boa madrinha de Margarida — “lhe pôs nas mãos a agulha e o dedal” (*O seminarista*, 1999, p. 26). Na sequência surge o contraste: “Eugênio tocava já aos seus nove anos, e um dia foi preciso mandá-lo morar na vila em casa de um parente, a fim de frequentar a escola de primeiras letras” (1999, p. 27). Certo, moravam em uma fazenda, não tinham acesso facilmente a escola, fossem de poder aquisitivo do agregado ou do fazendeiro. Mas a questão é: enquanto a menina é educada desde os 5 anos para uma demanda destinada ao papel da mulher, o garoto, com 9 anos, vai para a escola primária. Ela trabalha apartando os bezerros e ele apenas ajuda por gostar da companhia dela, não é a função dele. Cabe a ela, ainda aos 9-10 anos, “dar milho às galinhas... a costura” (1999, p. 29).

Em “A Educação Feminina do Século XIX: Entre a Escola e a Literatura”, destaco:

[...] a situação da educação feminina era mais grave do que a já precária educação primária, de modo que o preenchimento das vagas para professores seria por meio de concurso público e por pessoas do mesmo sexo que os alunos. O fato é que as mulheres tinham dificuldades de serem aprovadas nesses concursos, embora o nível de exigência para o professorado do ensino primário fosse somente o domínio de leitura, escrita e das quatro operações de aritmética. Tal orientação gerava um círculo vicioso, no qual as mulheres não tinham espaço para a ampliação de suas classes justamente pela falta de professoras qualificadas. (CUNHA; SILVA, 2010, p. 99)

No momento ainda estamos no Século XIX. No próximo capítulo entra em cena Madalena, professora das primeiras letras. No caso dela, qualificada. Existe meio século de intervalo entre a obra desse capítulo e a que virá no próximo. Considerando o fato de ser exigido tão pouco para que uma professora possa ser considerada qualificada para atuar no ensino primário e considerando que esse pouco não é atendido, a evidência denuncia pelo menos duas gravidades. A primeira diz respeito à mulher que não tem acesso a formação. A segunda representa o fato de a mulher que tem a formação exigida não atuar no mercado de trabalho. Provavelmente a segunda mulher possui uma formação por ter tido acesso ao ensino em seu

próprio lar, para isso tem que ser de família de poder aquisitivo pertencente a elite. Essa mulher dificilmente poderá exercer a profissão por estar inserida em uma sociedade patriarcal, mas os seus dotes formativos serão amplamente comemorados para garantia da educação em seu futuro lar.

Nas localidades mais distantes, mantinha-se a tradição: a educação feminina ficava a cargo da família da moça. Mas a criação das escolas régias adicionava uma nova perspectiva para as meninas, que teriam uma educação diferenciada, em classes separadas, contando com o ensino de professores do mesmo sexo.

Em agosto de 1827, no parlamento brasileiro, ocorreu uma discussão sobre os conteúdos que seriam úteis à formação feminina.

[...] As meninas pobres poderiam contar, além das Escolas de Primeiras Letras e das Escolas Normais, com instituições de caráter assistencial, que complementavam a sua formação. Essas instituições assistenciais, de caráter educativo, eram mantidas pelo Estado ou por Ordens Religiosas Femininas, porém também eram limitadas quanto aos conteúdos, direcionando o ensino às prendas domésticas, aos aspectos básicos de leitura, escrita e das operações básicas da matemática. Depois desse período de ensino básico, as alunas eram consideradas aptas a exercer o magistério público e privado. (CUNHA; SILVA, 2010, p. 98-99)

E o que sobra às meninas pobres? Sobra? A mãe de Margarida ensina-lhe o que sabe, o que não sabe pede a Eugênio que a ensine. Assim Eugênio será “preceptor” de Margarida. Caberá a ele ensinar-lhe no pouco tempo que sobra a ela por possuir vários afazeres domésticos. Uma vez mais Bernardo Guimarães demonstra sua preocupação com o ensino e pode-se ler no papel desempenhado por Eugênio a marca de um método⁷⁹ utilizado na época.

A utilização do método por Eugênio está fora do previsto na função inicial, mas o

⁷⁹ “[...] o ensino mútuo ou método lancasteriano não era uma invenção brasileira. Em Portugal, em 1815, e, no Brasil, desde 1820, já se tomava providência a respeito de sua aplicação dadas as vantagens que poderia trazer para a rápida e pouco onerosa difusão do ensino. Também chamado monitorial, o ensino mútuo surgiu na Inglaterra com Bell e Lancaster, nos fins do século XVIII, expandindo-se, depois, para numerosos países, sobretudo, França e Estados Unidos, com êxito até meados do século XIX. Foi principalmente Lancaster quem deu um caráter sistemático à velha prática escolar de utilizar monitores, isto é, alunos mais adiantados como auxiliares do professor. O método foi incorporado a um sistema racionalizado de organização da escola, envolvendo técnicas didáticas, arranjo de sala de aula com dimensões adequadas para cem ou mais alunos, uso de materiais de ensino apropriados e graduação cuidadosa de conteúdos a serem aprendidos. (PERES, 2010, p. 6-7). Fonte: PERES, Tirsia Regazzini. “Educação Brasileira no Império”. Publicado em 6 mai 2010. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/105/3/01d06t03.pdf>>. Consultado em 18 jan 2019

representa nas suas sutilezas.

— Pois mamãe sabia que a tia Umbelina me pediu para ensinar a ler à Margarida...

— Deveras, meu filho?... — interrompeu a mãe rindo-se muito. — Que galante mestrinho tem a minha afilhada! por Deus que não sei qual dos dois mais precisará de bolos, o mestre ou a discípula.

— Mamãe está caçoando!... pois é deveras, estou ensinando a ler à Margarida.

— Está bom, meu filho; mas para isso será preciso gastar todo o dia!... o teu mestre porventura te estava ensinando o dia inteiro?...

— Mas, mamãe, a tia Umbelina quer que ela aprenda depressa; e é preciso eu dar a ela duas, três e quatro lições por dia. Daqui lá é bem longe, eu não posso estar de lá para cá, e de cá para lá a toda a hora. (*O seminarista*, 1999, p, 29)

No caso de Margarida, pelo pouco tempo que Eugênio possui, os ensinamentos transmitidos a ela precisam ser concentrados. Por isso requer uma aprendizagem por imersão para que seja possível apreender as lições de leituras. Nesse envolvimento com as lições de leitura Margarida tem condições de vislumbrar um pouco do mundo para o qual Eugênio é preparado. O principal, no entanto, é que a ensinava “apontando-lhe as letras do alfabeto” (*O seminarista*, 1999, p, 30). Eugênio ensina da mesma forma que aprendeu.

Quanto aos bolos, eles eram naturalizados. A violência conhecida.

No ano de 1827, Baptista Pereira e Cunha Mattos, apresentaram emenda na reunião da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados para que não mais houvessem punições nas escolas; a essa proposta Hollanda Cavalcanti argumentou a favor do uso de palmatórias, por exemplo, alegando ser necessário usá-las para que os professores pudessem ensinar os conteúdos em sala.

Sobre a “Violência nas Primeiras Letras”, Gusmão-Garcia e Silva ampliam a visão:

Em 1839, o Presidente da Província de Minas Gerais, no desejo de melhor orientar a instrução, encarregou os técnicos Fernando Vaz de Melo e Francisco de Assis Peregrino do parecer sobre métodos e modificações a serem adotados. Peregrino, de volta da França, procurou descrever minuciosamente o chamado ensino simultâneo. Tratando da escola modelo, faz a lista dos instrumentos caídos em desuso. Entre estes se contavam os escritos de punição em quadros onde havia, com grandes caracteres, as palavras preguiçoso, falador, mentiroso,

brincador. Esses quadros se afixavam (quando ainda vigia o costume) no peito dos alunos que fossem julgados merecedores desses epítetos desmoralizadores. Em suas considerações, o relator discorre sobre o dever dos professores: cooperar pela boa saúde dos condiscípulos, desenvolver sua inteligência e dirigir sua moralidade. (1999, p. 45-46)

Cabe ao professor fazer uso dos métodos disponíveis. Voltando aos “bolos”, não eram uma prática ameaçadora somente nas escolas e, além da mãe de Eugênio tê-lo ameaçado em tom de brincadeira, Luciano⁸⁰ rirá de Eugênio desejando que leve uns “bolos”: “— Do capitão Antunes?... ah!... e o que vem ele aqui fazer?... decerto aqui veio fugido de casa, e há de ser bem feito que o pai lhe passe **uma dúzia de bolos**, quando souber que já anda metido em súcias...” (*O seminarista*, 1999, p. 77-78 — destaque meu).

Quando se trata da coerção dirigida a Eugênio, ela pode ser vista nos dois ambientes em que a narrativa se desenvolve. Primeiro na sua casa paterna, depois no seminário.

No artigo “A educação claustral em *O Seminarista* de Bernardo Guimarães” os autores analisam a formação educacional de Eugênio e sua relação com o processo de instrução desvinculado da experiência real. Chamam atenção para os aspectos da alienação pedagógica presente no sistema educacional da época da obra, para a instrução abstrata, os castigos e a vigilância a que Eugênio está submetido e pontuam a naturalização da violência⁸¹ à época. Antes de analisar o caso específico da personagem Eugênio os autores apresentam as condições reais às quais muitas crianças estavam submetidas.

Nas sociedades patriarcais, nas quais se enquadra aquela descrita em *O seminarista*, a criança era mantida a grande distância do adulto. Até os cinco ou seis anos era adorada como um “anjo”, mas dos seis ou sete anos aos dez, passava a ser considerada um “demônio”. Nessa segunda faixa da idade era apenas tolerada. Era-lhe exigido que não se aproximasse dos adultos; não

⁸⁰ “Era um moço que teria a rigor os seus vinte e cinco anos, de bonita e agradável presença, tropeiro bem principiado, que já tinha alguns lotes de burros no caminho do Rio, e que além de tudo se tinha em grande conta de bonito, de rico e de bem nascido, pelo que não deixava de ser sumamente ridículo, quando não era insolente.” (*O seminarista*, 1999, p. 75)

⁸¹ “No ano de 1867, houve uma disposição oficial em Minas Gerais proscurendo os castigos corporais usados durante muito tempo. A recomendação era a de só empregar a repreensão, o trabalho de leitura e de escrita fora das horas regulares, castigos que levassem o aluno ao vexame, a comunicação aos pais para castigos maiores e, por último, a expulsão da escola — reservada aos alunos comprovadamente incorrigíveis —, medida extrema adotada depois de esgotados todos os outros meios coercitivos”. (GUSMÃO-Garcia; SILVA, 1999, p. 45-46)

levantasse a voz na presença deles; desaparecesse da sala quando estivessem conversando; brincasse sem fazer barulho. Em suma, era tratada como criatura estranha (anjo ou demônio), a ponto de se usar o castigo para preservar a distância quando a criança tentava diminuí-la. A criança era castigada pelo pai, pela mãe, pelo padrasto, pela madrasta, pelo avô, pela avó, pelo tio-padre, pelo padrinho, pela madrinha, pela tia solteirona, pelo padre-mestre, pelo professor de gramática; e essa pedagogia, onde entrava boa dose de sadismo, teve seu prolongamento nos colégios de padre e nas aulas dos mestres-régios mesmo com a decadência do patriarcalismo. (GUSMÃO-Garcia; SILVA, 2005, p. 16)

Margarida não sofreu boa parte desses castigos vigentes na sociedade na qual vivia. No entanto, sua existência para Eugênio, por muitos momentos, foi marcada pela docilidade do bom anjo. Também os pais de Eugênio a receberam bem quando era “anjo”, mas a partir do momento em que Margarida brinca com uma cobra e já mais crescida se recusa a casar-se com outro, como era desejo da madrinha, passa de anjo a demônio e tem sua família expulsa do paraíso. Vale explicitar que também para Eugênio haverá um momento em que Margarida deixa de ser o anjo bom para ser o anjo mau. Tempos depois:

Oh, Margarida! Margarida! que fizeste!...ah!... tu eras mesmo a serpente; teus lábios destilavam veneno de morte... era o fogo do inferno que te incendiava os olhos... Com teu amor mostravas-me o paraíso, que era a porta do inferno!... com tua traição e falsidade me abres também o inferno nesta e na outra vida! Por toda parte tu és o anjo mau destinado a precipitar-me no abismo das torturas!... mas... que importa!... ah!... se continuasse a querer-me quem... sabe?... que valem sem ti o paraíso e todas as suas delicias?... eu te acompanharia de bom grado pelos ásperos e tenebrosos caminhos do desterro, como Adão acompanhou a sua Eva; suportaria alegre todos os trabalhos e tribulações da vida, se sentisse tua mão enlaçada com a minha, e o teu coração palpitando junto ao meu!... (*O seminarista*, 1999, p. 113)

Esta passagem serve não só para mostrar a mudança de anjo/demônio mas também para afirmar a confusão em que se encontrava Eugênio. Momento antes de saber da carta que informa falsamente que Margarida casou-se, Eugênio já havia concluído que iria seguir seus passos na religião. No entanto, ao considerar que Margarida traiu o compromisso de casar-se com ele, esquece o percurso que pouco antes havia sido por ele decidido.

Disponha-se Eugênio a ir dar conta ao seu diretor das grandes vitórias que ia alcançando sobre si mesmo, e manifestar-lhe a firme e inabalável resolução em que se achava de tomar ordens sacras e até de entrar para as fileiras dos filhos de S. Vicente de Paulo, quando recebeu um recado do mesmo diretor chamando-o ao seu cubículo. (*O seminarista*, 1999, p. 111)

Eugênio já estava resolvido a ser padre quando tem notícias da carta. O sermão e o sonho que tivera foram suficientes para fortalecê-lo, temporariamente, na sua fé. Se os pais e os padres não tivessem interferido com um controle coercitivo, teriam formado o padre Eugênio que tanto queriam.

Com base no romance, a propósito de Eugênio, os autores argumentam:

Em *O seminarista*, a ótica dos padres, com relação aos sistema educativo, é a mesma dos pais: demonstra o esforço de ambos no sentido de levar o jovem Eugênio a enfrentar os rigores e escrúpulos da vida claustral. Basta recordar que o pai de Eugênio, reenviando-o para o seminário depois das férias, escreve aos padres pedindo-lhes encarecidamente que procurassem dirigir a consciência do filho a fim de banir-lhe do espírito certa paixão que ia desviando-o de sua natural vocação e louvável propósito de ordenar-se. (GUSMÃO-Garcia; SILVA, 2005, p. 16)

Nesses espaços, o seminário e a casa na fazenda, Eugênio é cercado por uma vigilância que se torna determinante para o desfecho da sua vida. Arrisco-me a interpretar que Eugênio estava tão acostumado a ser tolhido e dirigido por esse controle vindo de fora que na primeira oportunidade de guiar-se por si mesmo não foi capaz e enlouqueceu. O que me leva a pensar nas cercas que o acompanharam durante sua pequena existência, no amparo condicionante que sempre teve. Mesmo Margarida o dirigia: “— Vamos, Eugênio. São horas... vamos apartar os bezeros e tocar as vacas para a outra banda.” (*O seminarista*, 1999, p. 18). Após um momento de conversa sobre a ida de Eugênio para o seminário é novamente Margarida que volta a realidade: “— Meu Deus! — exclamou ela — o que estamos aqui fazendo embasbacados? há que tempo o sol já entrou, Eugênio! está ficando muito tarde. Vamos! vamos... toca as vacas”. (*O seminarista*, 1999, p. 21).

Margarida também é responsável pela construção de outro espaço tão antagônico quanto

a fazenda foi e o seminário. Vejamos como o narrador apresenta o quarto dela: “via-se um lindo oratório dourado, diante do qual ardia uma vela de cera entre duas jarras cheias de viçosas e fragrantas flores. Parecia mais uma gruta mística e perfumada, um voluptuoso ninho de amor, do que o quarto de uma moribunda.” (*O seminarista*, 1999, p. 125-126)

Oratório. Gruta. Ninho de amor. Tivesse Eugênio feito uma escolha entre Margarida e o sacerdócio esse ambiente não o incomodaria, mas entre prostrar-se no oratório e consumir o que fora prometido:

[...] os dois amantes, pondo de parte toda a reserva e timidez, deram livre expansão aos seus afetos, e pela primeira vez falaram sem rebuço de amor, de casamento, de felicidade futura nos braços um do outro, e os beijos, aqueles beijos, que à luz do sol apenas esvoaçavam tímidos à flor dos lábios e morriam no limbo dos desejos, soltaram o vôo, encontraram-se através das grades, e imprimiram-se fêrvidos e trementes nos lábios de um e outro amante.

As meigas falas que ali se ciciaram em segredo, os arrulhos estremecidos, os suspiros abafados, que ali se exalaram, a noite e a solidão os receberam em seu seio segredoso, e os dispersaram nos ares de envolta com o sussurro da folhagem. (*O seminarista*, 1999, p. 71)

A pedido de Margarida, Eugênio prometeu que ela seria a primeira a poder confessar com ele. Nos braços de Margarida, Eugênio falou de casamento. Margarida conseguiu ser a primeira, talvez a única, nos dois sentidos da consumação.

Qual o sentido dessa digressão? As instituições de ensino são para formar os homens? Faz bem recordar um conselho: “faça-se forte aqui, faça-se homem. Os fracos perdem-se.” (*O ateneu*, 1997, p. 28). A imagem de Eugênio se fez fraca desde a aparência: “O rapaz era alvo, de cabelos castanhos, de olhar meigo e plácido e em sua fisionomia como em todo o seu ser transluziam indícios de uma índole pacata, doce e branda.” (*O seminarista*, 1999, p. 18)

Basta Eugênio voltar para a casa dos pais já sendo um sacerdote que o próprio pai confia nos resultados da formação do filho. Diz o senhor Antunes em consolo à esposa que estava preocupada com a existência de Margarida “— Ora, senhora!... deixe-se dessas alusões... pois um homem, um padre... um missionário.... nem sempre a gente é criança”. (*O seminarista*, 1999, p. 132-133)

Mas Eugênio não tinha essa segurança na sua formação, no primeiro momento em que precisa ser o senhor das suas decisões ele se vê em maus lençóis:

Como piloto fraco e inexperiente, que se perturba e desorienta em presença do perigo, **arrepentia-se mil vezes de ter tomado o timão, tão superior às suas forças, de uma nau pujante destinada a afrontar mares tão tormentosos.** A tonsura sacerdotal era uma coroa de espinhos, que se lhe enterravam no crânio, e lhe arrancavam bramidos de desespero. (*O seminarista*, 1999, p. 130 — destaque meu)

A índole pacata de Eugênio faz dele um padre, mas não faz dele um homem. Após ter “perjurado” diversas vezes nos seus propósitos será a primeira vez que cumprirá algo prometido à Margarida. Voltará ao quarto e se entranhara na gruta. Pagar essa promessa custar-lhe-á a própria sanidade. O longo período vivido no seminário não o preparou para a hipocrisia dos “homens de bem”, foi vencido pela morte da única que poderia dele ter feito um homem.

Um salto atrás para acompanhar a formação de Eugênio.

Após o retorno para a casa dos pais, após ter cumprido o tempo de estudo das primeiras letras, Eugênio toma conhecimento de sua ida para o seminário, fato narrado no primeiro capítulo.

[...] Os pais sorriam-se cheios de satisfação da ingenuidade do "mestrinho", como daí em diante o chamavam, e não lhe levavam a mal as suas longas e quotidianas ausências. Eugênio não mentia, quando disse a sua mãe que ensinava a ler a sua companheira de infância. [...] apontando-lhe as letras do alfabeto.

Eugênio era dotado de índole calma e pacata, e revelava ainda na infância juízo e sisudez superior à sua idade; tinha inteligência fácil e boa memória. Além disso mostrava grande pendor para as coisas religiosas. Seu principal entretenimento, depois de Margarida, cuja companhia preferia a tudo, era um pequeno oratório, que zelava com extremo cuidado e trazia sempre enfeitado de flores, pequenas quinquilharias e ouropéis. Diante deste oratório, o menino se extasiava fazendo o papel de capelão, rezando terços e ladainhas e celebrando novenas com a regularidade e com uma gravidade verdadeiramente cômica. Seus assistentes eram os crioulinhos da casa, e às vezes ele tinha por sacristão a Margarida, que com isto muito se encantava.

Em vista de tudo isto os pais entenderam que o menino tinha nascido para padre, e que não deviam desprezar tão bela vocação. Assentaram, pois, de mandá-lo

estudar e destiná-lo ao estado clerical.

Naquelas épocas de crença viva e piedade religiosa, ter um filho padre era um prazer, uma glória, de que muito se ufanavam os pais e as mães de família, e mesmo hoje, principalmente entre os nossos morigerados e religiosos fazendeiros, não falta quem pense que não pode haver carreira mais bonita, mais santa, nem mais honrosa. (*O seminarista*, 1999, p. 30-31)

Esse recorte do texto pelo conteúdo do texto é para que fique claro, depois, que esse fragmento da narrativa não poderá eximir aos pais de tê-lo mandado para o seminário. A conduta seguinte só reforça a ideia de que o mais importante, para eles, era ter filho padre.

Como cumprir uma responsabilidade para a qual não está preparado? Basta calar os seus anseios e atender aos desejos paternos? A história de vida de Eugênio e Margarida, criados juntos desde pequenos, era uma vivência segura devido ao fato de os familiares de Eugênio e inicialmente a mãe de Margarida, os verem crescendo como se fossem irmãos. Apenas no momento em que Eugênio precisa cumprir a determinação dos pais para que estude para ser padre-mestre os jovens percebem-se impedidos de manter a união estabelecida desde a fase da infância.

No momento em que Eugênio e Margarida passam a ser constantemente vigiados e tolhidos nas suas ambições e demonstrações de afeto, a irmandade deixa de ser segura e é preciso proteger o destino que os pais traçaram para Eugênio. A partir da ida para o seminário a vida futura de ambos já está traçada pelos pais de Eugênio; eles o querem padre.

No seminário, até as manifestações poéticas de Eugênio são censuradas por se tratarem de poesias dedicadas ao amor de sua infância e não a sua devoção religiosa. O seminário garante o acesso a uma educação e uma formação religiosa ao mesmo tempo em que separa por longos anos Eugênio de sua família o que também garante uma fiscalização intensa do comportamento de Eugênio. O formar-se padre não foi uma escolha de Eugênio mas sim uma imposição de sua família amparada e alimentada pelos padres do seminário.

O seminário, que nada tem de muito notável, é um grande edifício de sobrado, cuja frente se atravessa a pouca distância por detrás da igreja, tendo nos fundos mais um extenso lance, um pátio, e uma vasta quinta. Das janelas do edifício se descortina quase todo o arraial, e a vista se derrama por um não muito largo, porém formoso horizonte. (*O seminarista*, 1999, p. 33)

Esse cenário que em um primeiro momento parece tão acolhedor não faz Eugênio esquecer o amor a Margarida e seu desempenho passa a não corresponder “[a] os progressos que eram de esperar de sua boa memória e inteligência” (*O seminarista*, 1999, p. 37). Passados alguns anos Eugênio tem seus poemas descobertos por um dos padres que,

conquanto admirasse o precoce talento poético do menino, foi às nuvens com semelhante descoberta, e tratou logo de sequestrar e ir meter nas mãos do padre-mestre diretor aqueles execrandos papéis, à exceção de alguns poucos que como apreciador do talento de seu aluno quis conservar consigo. (*O seminarista*, 1999, p. 43)

Não me parece haver no romance um incentivo à vida literária, a vida de poeta. A menor demonstração de vida literária somente garantiu à personagem principal ser denunciada ao padre chefe. Por mais que sua produção tivesse algum valor — a ponto de alguns poemas terem sido roubados para deleite do denunciante —, não houve nenhum estímulo para que Eugênio pudesse desenvolver habilidade poética. E isso é sugerido enfaticamente pelo próprio narrador:

Aquelas definições e classificações tão frias e áridas, aquelas enfiadas enfadonhas de declinações e conjugações, como um bando de morcegos e corujas, recusavam-se obstinadamente a penetrar no cérebro inflamado do adolescente, onde como em um santuário ardente e luminoso fulgurava incessantemente a imagem de Margarida. Se desde o começo lhe tivessem posto nas mãos o livro dos *Tristes* de Ovídio ou as *Églogas* de Virgílio, talvez aquela calma impressionável e apaixonada se tivesse mais depressa congoçado com o latim. (*O seminarista*, 1999, 37)

Contrariando o esperado, o garoto de “inteligência fácil e boa memória” não se saiu tão bem nos seus estudos, tinha que “gravar na memória os rudimentos de latim”, e o narrador nos direciona a entender que o método era impróprio, tivesse o mestre feito uso da literatura e o jovem seminarista teria aprendido “às fastidiosas lições de gramática latina”. Não se trata, no caso, de fazer uso da literatura para ensinar gramática, mas de facilitar o processo da assimilação fazendo uso das obras apontadas.

Quando Eugênio confessa a sua mãe não ter vontade nenhuma “de ser padre” (*O seminarista*, 1999, p. 68) a mãe ameaça denunciá-lo ao marido. E as ameaças dela terminam

por acontecer: “falo com teu pai para te mandar já para o seminário, mesmo antes de se acabarem as férias, e não voltas de lá senão depois de ordenado” (1999, p. 69). Os pais de Eugênio não se furtaram nos zelos para investir em “tão bela vocação” clerical, mas quando o jovem demonstrou grande interesse em ensinar Margarida a ler, a mãe só soube falar dos “bolos”. Não viu nessa ação nenhuma vocação no filho. Já naquela época os professores ganhavam pouco se comparado aos outros trabalhos que exigiam a mesma dedicação nos estudos para assumirem a profissão. E não era profissão tão isenta de crítica aos seus métodos. Eugênio foi um aluno vítima de instruções sem sentido, vítima dos pais e dos padres que estavam inseridos no patriciado rural.

[...] O compêndio de Antônio Pereira foi para ele um pesadelo, diante do qual teve de gemer e suar por alguns meses. Lia e relia as páginas da lição a ponto de as esfarelar para conseguir gravar na memória algumas palavras. É que eram seus olhos somente que passeavam por sobre aquelas letras mortas, que nada diziam ao seu espírito. (*O seminarista*, 1999, 37)

O fato de serem letras mortas e não uma língua morta faz crer uma defesa da língua; o latim, considerado uma língua morta, vive para aquele que a conhece. Não sendo possível a ele decifrar os sentidos das letras diante dos seus olhos, também não é possível esperar que abram algum caminho para que Eugênio possa relacionar sua vivência com essas letras que nada representam.

Sobre suas aulas de latim que valem-se d“O compêndio de Antônio Pereira”, Lajolo e Zilberman afirmam:

O protagonista, Eugênio, vai estudar no Caraça⁸², visando ordenar-se padre.

⁸² No romance *O seminarista*, não é possível afirmar que a personagem Eugênio tenha estudado nesse colégio. Sobre o colégio Cunha apresenta:

O estabelecimento privado mais expressivo no período do Império foi o Colégio Caraça. Ele foi inaugurado em 1820, sob a direção dos padres da Congregação da Missão (lazaristas), no município de Catas Altas (MG), com base em doação do rei João VI, depois confirmada por Pedro I. Seu primeiro reitor foi o padre Antônio Ferreira Viçoso, duas décadas mais tarde nomeado bispo de Mariana, posto a partir do qual exerceu papel destacado na difusão da ideologia ultramontana no Brasil [...]. (CUNHA, 2017, p. 114)

O colégio funcionou até o incêndio de 28 de maio de 1968. Foram quase 150 anos de existência desde a “bênção” de Dom João VI, no ano de 1819, para que os dois primeiros padres fossem Missionários na Capitania. Na conta da especulação, a lista de ex-alunos traz alguns Eugênios, um deles, que entrou para o seminário em 1859, tornou-se o padre Eugenio Martins Couto Reis. Já o Eugenio Joaquim de Sá (entrada 1866), casou-se e teve filhos. Os demais Eugênios são posteriores a data de publicação do romance, não alimentam nenhuma criação ingênua e especulativa. Mas, na lista dos ex-alunos, figura o nome de Antonio Saturnino Gomes (1863) e a

Suas primeiras aulas de latim valem-se do compêndio de Antônio Pereira, com resultados negativos; o narrador comenta que o aproveitamento teria sido maior se o rapaz estivesse estudando a matéria nos poemas de Ovídio e Virgílio.

Ao comentar nesses termos o ensino de latim, Bernardo Guimarães inaugura duas atitudes frequentes relativas à presença da literatura no currículo escolar. A primeira aposta no envolvimento decorrente do contato do jovem com o texto literário; a segunda preconiza que a escola tire vantagens deste envolvimento, transformando a relação com a literatura em pretexto para outras aprendizagens. (2003, p. 203)

A crítica ao método elaborada pelo narrador ampara entender que, para o narrador, a didática salva o interesse por mais difícil que o assunto seja. Esse narrador, para as críticas Lajolo e Zilberman que defendem uma tese pedagógica do romancista, parece atribuir toda a responsabilidade da falta de aprendizado ao mestre que deveria ter sido hábil e encontrado um caminho que permitisse a Eugênio incorporar o conteúdo.

Vejamos como Lajolo e Zilberman amparam a tese pedagógica:

Registra-se, pois, e na clave do romance [*O seminarista*], o discurso pedagógico que aposta na vantagem da poesia — até mesmo da poesia latina — como porta de entrada para o ensino eficiente da língua. Mas tão amenas expectativas nem sempre se concretizam: nem só de flores se pavimenta o ensino de literatura

informação de que “*formou-se em medicina, morreu doido no Rio*”. Bernardo Guimarães não consta na lista de alunos, unicamente por ter sido aluno no seminário de Campo Belo, não no de Caraça: “[...] é pertinente lembrar que o autor estudou no seminário Campo Belo, além de ter vivido ao ar puro e nas montanhas, em contato com indivíduos sem preocupações filosóficas” (GUSMÃO-Garcia; SILVA, 2005, p. 10).

De acordo com o anunciado na página do Caraça, foram “quase 11000 alunos, dos quais muitos tiveram seus nomes reconhecidos no cenário nacional, político, civil e religioso: em média 500 padres, 21 bispos, 120 políticos, dos quais dois Presidentes da República: Afonso Pena (1906-1909) e Artur Bernardes (1922-1926), magistrados, médicos, engenheiros, cientistas, professores universitários etc”.

Ainda relevante sobre o Colégio do Caraça: “No período áureo francês (fim do século XIX), no Caraça, unido ao curso de Teologia e Filosofia do Seminário Maior de Mariana, estudavam-se 25 matérias. Um ritmo verdadeiramente universitário, visto que os meninos, neste período, ficavam internos em média sete anos!” A história do Colégio apresenta além da lista dos nomes dos ex-alunos, também alguns livros de matrículas, imagens dos livros da biblioteca do colégio, vários documentos dos padres, fotos de alunos, a notícia do incêndio e a marca da importância do Colégio do Caraça: quase 11.000 alunos. É uma longa trajetória, de homens.

Ainda que por pouco tempo, os homens que seguiram essa trajetória no Caraça, possuem no currículo a religião estampada em suas vestes:

No Colégio Caraça, em Minas Gerais, estabelecimento religioso lazarista, o isolamento era típico de convento – os alunos vestiam batina e seu dia era demarcado pelas práticas religiosas. Por esses dois estabelecimentos de ensino passaram deputados, senadores, presidentes de província e ministros de Estado. Nas escolas primárias públicas para o povo, também havia religião, na forma de catecismo ou doutrina cristã ensinada pelo professor, mas sua curta duração e improvisação metodológica sugere ter sido pequena a eficácia de seu intento socializador. (CUNHA, 2017, p. 78-79)

[...]. (2003, p. 204)

O fato é que Eugênio, assim como Carlinhos no romance *Doidinho*, encontra amparo na literatura para suportar parte das opressões que sofre no ambiente escolar.

Antecipo que a opressão nesse ambiente não é fácil nem sequer para o cadáver do bibliotecário (personagem de *Alegres Memórias de um Cadáver*), este, após ser totalmente amordaçado pelo professor Wladimir, lamenta amargamente a supressão dos seus livros.

Volto ao romance, pois a crítica do narrador ganha mais corpo:

Naqueles tempos os dignos e veneráveis sacerdotes da Congregação da Missão de S. Vicente de Paulo, aos quais tantos benefícios deve a província de Minas, não se descuidavam de empregar meios para atrair neófitos ao seio daquela respeitável corporação. **Como os jesuítas, porém com mais escrúpulo e menos violência, procuravam dirigir a educação moral e intelectual dos meninos**, de modo a inspirar-lhes o gosto pela vida ascética dos claustros e a resolvê-los a tomar a loba e o barrete de congregados. (*O seminarista*, 1999, 39 — destaque meu)

Ao criticar os jesuítas aproxima-se do autor Silva Alvarenga. Não cabe aqui expor o escrúpulo ou a violência dos jesuítas, mas cabe apontar a falta de escrúpulo e a violência da respeitável corporação de São Vicente de Paulo. A própria arquitetura do claustro já é uma violência. Estar cercado por quatro paredes representa a dimensão dos limites impostos aos principiantes que ali vão para ser educados moral e intelectualmente. Quais são os valores morais ensinados? Tudo é pecado? Tudo pode ser perdoado conforme seus sacrifícios do corpo?

Não percebo, no romance, nenhuma situação que permite ao seminarista fazer uma escolha, todas as direções são apontadas como seguras e únicas, nada que não esteja presente nos mandamentos dos padres pode ser adotado sem que uma penalidade seja estipulada. Mas, se no plano moral estava pressuposta a obrigatoriedade em relação a cumprir o caminho religioso, então ele foi relativamente bem sedimentado. No entanto, a vida que Eugênio gostaria de ter não foi possível a ele.

As obras latinas, no momento em que tratam de assuntos da experiência de vida de Eugênio, tornam-se atraentes por seu conteúdo e para chegar a ele Eugênio vence as dificuldades com a língua, com a própria forma. Nesse momento, diante da possibilidade de diálogo com o seu mundo, o leitor Eugênio ganha confiança.

Eugênio já tinha entrado para a terceira classe de latim, e começando a traduzir o livro dos *Tristes* de Ovídio e as *Éclogas* de Virgílio sentiu-se tomado de um vivo gosto pela poesia. Para isso o predispunham sua terna sensibilidade e ardente imaginação. Só esperava a mão que viesse correr aos olhos de sua inteligência inexperta o véu que encobre esses desconhecidos e encantados horizontes, essas paisagens fantásticas e deslumbrantes, tão cheias de magia, de luz e de harmonia em que os espíritos elevados encontram tão grato abrigo contra a insipidez e as asperezas da vida real.

Virgílio, de um lado, e Ovídio, do outro, deram-lhe as mãos e o introduziram no templo da harmonia. (*O seminarista*, 1999, p. 40)

O envolvimento de Eugênio com a poesia o faz não apenas gostar de lê-las como também o inspira a produzir suas próprias criações. São as poesias que primeiro o colocam em conflito diante do pensamento do amor carnal, do confronto da musa espiritual e a musa real, Nossa Senhora e Margarida. Ao mesmo tempo tudo se torna uma outra trindade.

Eugênio, pois, ao ler os primeiros versos de Virgílio, sentiu na fronte o bafejo do anjo da poesia que lhe dava, à alma como um sentido mais, abrindo nela uma nova fonte de suaves e inefáveis emoções. As *Éclogas* do imortal Mantuano o encantavam. As cenas do amor bucólico o arrebatavam, retraçando-lhe na fantasia em cadentes e melodiosos versos os singelos e aprazíveis painéis da vida campesina, em que tantas vezes ele figurava como ator, e fazendo-lhe lembrar com a mais viva saudade o ditoso tempo em que, junto com Margarida errante pelos vargedos e colinas da fazenda paterna, lidava com o pequeno rebanho de Umbelina. A não ser padre santo — que era até então a sua mais forte aspiração —, a vida que mais lhe sorria à imaginação era a de pastor, contanto que fosse em companhia de Margarida. (*O seminarista*, 1999, p. 41)

À imaginação, o santo padre se daria por feliz em ser apenas um pastor. Ética e moralmente nem os pais nem os padres foram capazes de formá-lo para a vida que ele poderia escolher viver. Ao concluir o caminho formativo no seminário, ao encontrar Margarida moribunda, é como voltar à infância, quando nem ele nem Margarida sabiam exatamente o que significava para o relacionamento deles o sacerdócio, mas sabiam o que era esperado de um padre e assim combinam o futuro de ambos: confessor e confessa.

O seminarista é registro significativo para reflexão pautada nos estragos que a insuficiência de mediação entre as experiências escolar e familiar podem causar enquanto formação educacional que almeja o crescimento humano. Normalmente lido na perspectiva do amor dos dois jovens que se torna fatal, tem, na narrativa que forma esses jovens, uma outra perspectiva também fatal: a da educação formal que aniquila uma natureza para impor uma cultura desejável. São pelo menos duas histórias nesse romance, mas é comum ouvir de leitores que se trata de uma história idílica de dois jovens que não puderam vicejar no amor que sentiam um pelo outro. É certo que também no ambiente em que viviam livres e rodeados por uma natureza que os integrava haverá uma ruptura quando os espaços mudam: Eugênio no seminário e Margarida expulsa do paraíso, da fazenda em que fora formada.

A organização social, fator decisivo no afastamento dos apaixonados, sofre diluição na terna e idealizada descrição do ambiente em que vivem as duas agregadas rurais. O que a narrativa encobre, embora constitua aspecto determinante da trama, é a existência de um modelo social, não muito distante da estrutura feudal, que permite à viúva e à filha do alferes viver nas terras de Francisco Antunes enquanto desfrutarem de suas boas graças, podendo ele, no entanto, expulsá-las e condená-las à penúria quando bem lhe aprouver. (CADEMARTORI, 1999, p. 12).

Nesse romance é possível ler outras formações quando a historinha de amor é deixada de lado e as diversas possibilidades de concretizá-la ganham corpo. Minha abordagem foi guiada pela educação formal e informal de Eugênio e Margarida, no entanto a formação de ambos é a ponta do *iceberg* no cenário brasileiro que tem estruturas muito claras pautadas na classe social.

Por agora, encerro recuperando a Introdução, para frisar a repetição de situações como a enfrentada por Eugênio, mas em um contexto familiar que permite sentir e demonstrar os afetos, mas também eles serão abafados em busca de uma educação formal distante das lições familiares. Para essa visão, abordo o conto de Autran Dourado, “Inventário do primeiro dia”.

Nele o “menino caipira” (DOURADO, 2009, p. 125) acorda de madrugada, sem precisar ser despertado pela mãe, para viajar de Duas Pontes para São Mateus, lugar em que ficara recluso para estudar. Narrado na terceira pessoa o conto apresenta a dor da mãe e do filho na última manhã em que ele está em casa antes de partir para o internato. O menino viaja com o pai, sem chorar, mas com saudade até da broa que a mãe costumava preparar para ele. Do horário em que se levanta, na casas dos pais, ao horário em que vai dormir, no internato, “o

menino caipira” despede-se do passado e passa a ser João da Fonseca Nogueira. Os acontecimentos do dia serviram a ele para afirmar que “não se chora na frente de estranho”, mas ao se deitar, torna-se vítima de violência praticada pelos internos: na condição de calouro João da Fonseca Nogueira, usando o pijama bordado pela mãe, recebe um banho de tinta vermelha. O medo que sente é tão aterrorizador que não denuncia os agentes da violência, esconde-se embaixo do cobertor e chora copiosamente.

5. Era Vargas (1930-1945) — *São Bernardo* (1934), de Graciliano Ramos de Oliveira

De mobiliário, apenas os bancos e as mesas estreitas dos alunos, a grande mesa do professor e o quadro-negro arrimado ao cavalete. A minha decepção começou logo que entrei.

Cazuza⁸³

O período que abrange a Era Vargas é representado por *São Bernardo*, de Graciliano Ramos. Devido ao fato de *São Bernardo* ser uma obra lida e analisada em diferentes perspectivas (tais como: sua composição, a questão da força de trabalho, o papel da mulher, os ciúmes de Paulo Honório, a credibilidade do narrador etc.), proponho aqui um outro olhar, voltado para a forma como o aprendizado (de Paulo Honório) e o ensino (construção da escola, o papel da professora Madalena) são capitalizados por Paulo Honório. Tudo isso faz com que eu queira observar a escola para pensar não só na necessidade de articular um curral de eleitores, mas, principalmente o que significa pautar essa temática em uma obra que parece não dar muito destaque para a escola. O romance parece ser sobre ciúme, sobre trabalho, etc; minha interpretação contempla a formação da personagem principal para além do que o mundo da escola oferecem. Porém, antes de adentrar ao meu percurso interpretativo da obra, faço o devido crédito aos críticos que, por caminhos diferentes, abordam questões relevantes para outros entendimentos das memórias de Paulo Honório.

Por ser tratar de uma crítica elaborada no calor da publicação do romance, destaco Lúcia Miguel Pereira. A autora é responsável por artigo escrito em 1934 sobre o romance *São Bernardo*. Nele Pereira observa o fato de enxergar um único defeito no “notável romance” do amigo Graciliano Ramos, “o de ser bem escrito demais” (1992, p. 82). Para ela é preciso entender *São Bernardo*:

Entendamo-nos: bem escrito demais para ser narrado por esse áspero Paulo Honório que aprendeu a ler na prisão, e tinha tal dificuldade em entender a literatura de normalista da mulher que nada percebeu da carta em que ela lhe comunicava que se ia matar. A narrativa é muito simples, mas ele não a poderia ter escrito. Usa e abusa de expressões regionais e de termos crus, suas zangas explodem sempre em palavrões grosseiros, mas lá vem um momento em que se sente a mão do autor conduzindo a sua.

⁸³ CORREIA, Viriato. *Cazuza*. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p. 27

Aliás, por mais que se procure escrever como se fala, esse é um inconveniente difícil de evitar-se em livros escritos na primeira pessoa, mormente quando o narrador é um matuto bronco e rude como Paulo Honório. O artifício literário fica muito evidente. É a única falha séria de *São Bernardo*. Os primeiros capítulos são tateantes; os últimos, caem um pouco; mas são defeitos ligeiros. (PEREIRA, 1992, p. 82-83)

A questão da linguagem nesse romance é igualmente importante para a minha leitura. A crítica de Pereira (1992) abre espaço para falar do narrador Paulo Honório. Sobre ele, Lajolo e Zilberman afirmam:

É como se no caráter fortuito e inesperado de sua condição de narrador Paulo Honório construísse o espaço necessário para romper com a prepotência tradicional do romance brasileiro, prepotência, que, como proprietário de terras e manda chuva local, caracterizou-o desde que adquiriu a fazenda São Bernardo. O planejamento do livro pela divisão do trabalho — manifestação derradeira desta onipotência —, ao revelar-se inviável, deixa-o a sós com a escrita e com sua plateia, impedindo que ele lance mão do antigo artifício de fingir humildade para conquistar a cumplicidade do leitor. Ao antecipar, de forma verossímil, suas deficiências pessoais, só lhe resta esperar que o destinatário seja compreensivo, o que, sem dúvida, **é um marco novo nos protocolos da relação narrador leitor**. (2003, p. 47 — destaque meu)

Resta ao leitor escolher um caminho a seguir, crendo ou não na confissão de Paulo Honório a trajetória do leitor será sempre complexa. Para as autoras esse “novo” ocorre no sentido de que Paulo Honório busca a compreensão do leitor equiparando-se com ele. Ao tomar esse posicionamento

ao lado do leitor, com quem estabelece novo patamar de solidariedade, ao desfazer de um sistema literário — personificado pelos parceiros do projeto original do romance — de que ambos não fazem parte e que está muito próximo de mimetizar as diferentes posições e funções disponíveis para o homem de letras **no próprio sistema literário brasileiro do tempo de Graciliano**. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 47 — destaque meu)

De fato narradores do tipo Paulo Honório já são menos incomuns nos processos fabulares. Por exemplo, em *Sistema jagunço*, Gustavo Arnt (2013) estuda a confiabilidade de alguns narradores proprietários e destaca familiaridades entre Bento Santiago (*Dom Casmurro*), Paulo Honório (*São Bernardo*) e Riobaldo (*Grande Sertão*). Sobre a realização de Paulo Honório, Arnt sugere que Graciliano Ramos

[...] estiliza o discurso do narrador para estabelecer uma homologia⁸⁴ entre a forma de narrar e o mundo narrado. Outra explicação poderia ser que o estado de introspecção e de subjetividade não é o estado final de Paulo Honório, mas sim a manifestação temporária dos sentimentos de culpa e remorso pela morte de Madalena. Uma outra explicação poderia enfatizar a dimensão retórica da narração do fazendeiro, que visa a mostrar-se vitimado, arrependido e transformado. De todo modo, é inegável que o estado deplorável de Paulo Honório no final do livro contrasta em absoluto com o estado lúcido, dinâmico e empreendedor dos dois primeiros capítulos e da forma com que narra toda sua ascensão. (2013, p. 124-125)

Perante tantas possíveis saídas apontadas por Arnt (2013) preciso creditar uma das ponderações observadas por ele: “Em *S. Bernardo*, Graciliano trabalha o tempo inteiro sob o fio da navalha e assume os riscos da composição do narrador-proprietário em primeira pessoa, perversamente empático, passível de receber um afago e uma indulgência ao final do seu confessional pedido de desculpas”. (2013, p. 132)

Diante dessas interpretações dirigidas ao narrador Paulo Honório, começo a pensar a estrutura social e histórica entranhada no romance *São Bernardo*. Na leitura crítica de Luís Bueno o romance *São Bernardo*:

não é apenas a história da ascensão de Paulo Honório e de seu malfadado casamento. **É também a história de um livro, que se constrói bem ali, à vista do leitor.** E esta nova trajetória se desenvolve paralelamente à outra: de um apagamento voluntário do outro até a invasão incontível por ele. (2006b, p. 615)

⁸⁴ Gustavo Arnt se ampara: “Como vimos, João Luiz Lafeté (2004) aponta a homologia entre forma de narrar e mundo narrado como a característica fundamental da narração nesse romance. É válida a afirmação de que o estilo objetivo do tempo da enunciação (tempo A) acompanha o modo objetivo das ações de Paulo Honório e de que o estilo subjetivo do tempo do enunciado (tempo B) acompanha a falta de ação da personagem, que é levada à introspecção. No entanto, ainda assim escapa uma contradição narrativa que julgo importante: o Paulo Honório que inicia a escrita do livro já vivenciara todos os episódios que viriam a ser narrados até o último capítulo.” (2013, p. 120)

– destaque meu).

Voltarei à história de um livro construído à vista do leitor. Por agora é com a interpretação de Antonio Candido da obra *São Bernardo* que adentro ao assunto, já para marcar o papel da crítica que se faz forte e para verificar o papel do intelectual e seu papel social e político por meio, aqui, da análise da obra em questão. Sobre o romance interessa, primeiro, apresentar o movimento da violência que Candido destaca:

Dois movimentos o integram: um, a violência do protagonista contra homens e coisas; outro, a violência contra ele próprio. Da primeira, resulta São Bernardo-fazenda, que se incorpora ao seu próprio ser, como atributo penosamente elaborado; da segunda, **resulta São Bernardo-livro-de-recordações**, que assinala a desintegração da sua pujança. De ambos, nasce a derrota, **o traçado da incapacidade afetiva**.

[...]

Não se podia comparar [São Bernardo] a qualquer outra empresa, pois era o prolongamento dele próprio; era a imagem concreta da sua vitória sobre homens e obstáculos de vários portes, reduzidos, superados ou esmagados. E assim percebemos o papel da violência, que voltada para fora é vontade e constrói destruindo.

Mas vimos que esse movimento se entrelaça com outro: voltada para dentro, a violência é dissolução, e destrói construindo. Caracteriza-se efetivamente pela volúpia do aniquilamento espiritual, o cultivo implacável do ciúme, que não é senão uma forma de exprimir a **vontade de poderio** e recusar o abrandamento da rigidez. (2006, p. 41-42 – destaques meus)

Leio que esses dois movimentos de violência se alternam na feitura do homem e da remodelação da fazenda, somadas as exploração de outras pessoas, assim como na feitura do livro de memórias. Ao escrever o livro Paulo Honório também se faz violento contra os autores que ele convidou. Claro, uma violência no âmbito da intelectualidade, ou até mesmo no possível plágio dos dois capítulos aproveitados da escrita de Gondim, mas violência. Interpreto que nos dois casos (fazenda e livro) há violência contra ele e contra outras pessoas. Para Paulo Honório seu legado material vale mais que qualquer coisa ou pessoa, mas não admite para Madalena ser ela a comprovação dos esforços humanos que não resultam em nada, admite textualmente que tudo que Madalena é, fabrica-se aos montes. A incapacidade de afeto do memorista perdura na relação com o filho.

Dialogando a partir de dois textos de Antonio Candido (“Feitos da Burguesia” e

“Literatura e Subdesenvolvimento”) Célia Pedrosa elabora contribuições para pensar *São Bernardo* no seu contexto político e histórico permeado pelas possibilidades do posicionamento ideológico de Graciliano Ramos. O romance foi escrito no início da Era Vargas (com sua promessa de modernização), mas foi escrito como que olhando pelo retrovisor, para o ocaso do Coronelismo, no final da Primeira República. A oposição entre modernização e atraso, que estava em pauta naquele momento, é formalizada no romance na contradição, presente em Paulo Honório, que age politicamente nos moldes (ultrapassados) do Coronelismo, ao mesmo tempo em que age, economicamente, como um modernizador e racionalizador da produção. Essa contradição se projeta no conflito entre Paulo Honório e Madalena, fruto de suas concepções opostas a propósito da escola, do ensino e da vida diária. A citação que segue ajuda a compreender o momento em que se passa a narrativa das memórias de Paulo Honório e também ajuda a entender que, apesar de o momento requerer conscientização do subdesenvolvimento brasileiro, Paulo Honório acreditava que a hora era de desenvolvimento.

Perceber o matizamento ideológico significa, portanto, perceber a complexidade das relações que se estabelecem entre as diferentes formas de manifestação individual e cultural no interior de um determinado sistema. [...] esta complexidade, para Candido, se apresentaria como dialética entre a ordem e a desordem, entre adequação e transformação, entre funcionalidade e subversão crítica. Mobilizando essa compreensão matizada em relação à literatura, ele nos mostra, por exemplo, que a própria produção literária da revolucionária década de 30 revela uma dupla face. Por um lado, ela é quase toda regionalista, isto é, caudatária de uma visão convencional de nacionalidade que, desde o século XIX, sustentou as propostas autonomistas e desenvolvimentistas, partindo da associação entre “terra bela” e “pátria grande”. Por outro lado, na época em questão, a ficção regionalista desempenha, segundo ele, **um papel desmistificador que a coloca à frente da política e da ciência no processo de conscientização de nosso subdesenvolvimento.** (PEDROSA, 1994, p. 53-54 — destaque meu)

Paulo Honório não tem essa consciência. Penso que essa obra de Graciliano Ramos subverte esse matizamento ideológico apontado por Candido e ultrapassa a questão do regional. A revolução em si acontece fora da cena narrativa e ao mesmo tempo na construção da narrativa. Por exemplo, quando Padilha e o Padre Silvestre vão para as trincheiras e quando Paulo Honório, bronco por natureza, desenvolve-se na escrita e se sai à frente do doutor Padilha na direção da fazenda e na produção de narrativa.

Ao servir-me do caminho interpretativo que entende Paulo Honório alicerçado no coronelismo, busco dar atenção para um aspecto da definição de coronel. Porém, a sequência de fragmentos abaixo é para referendar minha interpretação de que Paulo Honório é, na verdade, um esboço de coronel⁸⁵. A história do coronelismo no Brasil tem seus interpretes e recorro a dois deles: Víctor Nunes Leal na obra *Coronelismo, enxada e voto* e, Maria Isaura Pereira Queiroz que, na contramão de Leal, põe em xeque a permanência do coronelismo⁸⁶ sob novas formas. Queiroz entende que novas formas de coronelismo podem se manter mesmo diante de mudanças de regime político e condições econômicas melhores. Ou seja, comerciantes, médicos, empresários que possam ser “reconhecidos na condição de coronel” mas que estão desvinculados da propriedade da terra.

Como destaca Barbosa Lima Sobrinho, no prefácio da obra *Coronelismo, enxada e voto*, “a base do poder vem, senão da propriedade, pelo menos da riqueza” (1978, XIV). Nesta obra, na primeira nota de rodapé do capítulo “Indicações sobre a estrutura e o processo do ‘coronelismo’” o historiador e filólogo Basílio de Magalhães defende:

o tratamento de “coronel” começou desde logo a ser dado pelos sertanejos a todo e qualquer chefe político, a todo e qualquer potentado. Até a hora presente, no interior do nosso país, quem não for diplomado por alguma escola superior [...] gozará fatalmente, na boca do povo, das honras de “coronel” (LEAL, 1978, p. 19 — destaque do autor)

Leal (1978) define a pequena propriedade situando entre 5 e 50 ha. Outro fator apontado por Leal que define pequenas propriedades é o uso da terra. Para o autor: “A produção de verduras, frutas, aves e ovos, flores etc para abastecimento dos maiores centro urbanos e industriais foi de grande importância para a implantação da pequena propriedade [...]” (1978, p. 27). E em São Bernardo criava-se peru, plantava-se mamona, algodão, “flores, hortaliças, frutas...” (*São Bernardo*, 1976, p. 115). No momento em que encaminha sua narrativa para o fim Paulo Honório pontua:

⁸⁵ “[...] um ‘coronel’ importante constituía uma espécie de elemento sócio-econômico polarizador, que servia de ponto de referência para se conhecer a distribuição dos indivíduos no espaço social, fossem estes seus pares ou seus inferiores. Era o elemento chave para se saber quais as linhas políticas divisórias entre os grupos e os subgrupos na estrutura tradicional brasileira” (QUEIROZ, 1976, p. 164).

⁸⁶ QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Para ela “o coronelismo se integra como um aspecto específico e datado dentro do conjunto formado pelos chefes que compõem o mandonismo local brasileiro - datado porque, embora aparecendo a apelação de “coronel” desde a segunda metade do Império, é na Primeira República que o coronelismo atinge sua plena expansão e a plenitude de suas características. O coronelismo é, então, a forma assumida pelo mandonismo local a partir da Proclamação da República: o mandonismo local teve várias formas desde a colônia, e assim se apresenta como o conceito mais amplo em relação aos tipos de poder político-econômico que marcaram o Brasil” (1976, p. 172).

O resultado foi desaparecerem a **avicultura**, a **horticultura** e a **pomicultura**. As laranjas amadureciam e apodreciam nos pés. Deixá-las. Antes disso que fazer colheita, escolha, embalagem, expedição, para dá-las de graça.

Uma infelicidade não vem só. As fábricas de tecidos, que adiantavam dinheiro para a compra de **algodão**, abandonaram de chofre esse bom costume e até deram para comprar fiado. [...]

Era necessário adquirir novas máquinas para o descaroçador e para a **serraria**, mas na hora dos cálculos vi que ia gastar uma fortuna (*São Bernardo*, 1976, p. 162-163 – destaque meu)

Essa diversidade do uso da terra representa o pequeno proprietário. Em nenhum momento as dimensões da terra de São Bernardo são apresentadas. Surge, mais de uma vez, a questão da cerca que avança ou da cerca que retrai, mas as dimensões que nos viabilizaria determinar se Paulo Honório é um grande proprietário⁸⁷ ou se apenas infla os seus pertences para parecer o quanto é um vencedor diante de sua trajetória, não fica explícito.

O coronel, segundo Leal (1978), é um chefe político devido ao poder que exerce ao levar seus eleitores aos currais eleitorais. Paulo Honório tinha tão poucos eleitores que ele mesmo após pensar em dizer que mataria um boi para festejar as eleições faz uma moderação rápida e informa que mataria um carneiro, afinal “todo mundo sabia que eu tinha meia dúzia de eleitores” (*São Bernardo*, 1976, 30). É certo que meia dúzia de votos, no contexto, não denota exatamente seis, sugere “não muitos”, um punhadinho, mas esclarece que ele tinha pouco poder de votos. Outra demonstração da fraqueza eleitoral de Paulo Honório pode ser observada na sua função de aliciar eleitores: “**as minhas relações com o partido limitavam-se a aliciar eleitores**, entregar-lhes a chapa oficial e contribuir para a música e foguetes nas recepções do Governador” (*São Bernardo*, 1976, p. 58 – destaque meu). Essa informação (aliciar eleitores)

⁸⁷ Sobre São Bernardo propriedade, Luiz Costa Lima em “A reificação de Paulo Honório” afirma que:

A fazenda S. Bernardo conta com abundância de chuva. A paisagem natural, portanto, permitiria o encontro de árvores, seus densos verdes. Um rio perene, é-nos dito de passagem, atravessa as suas terras. Mas são escassas as referências a seu respeito. Diz-se do rio para se falar do açude que constrói Paulo Honório, dizem-se dos matos para que se fale da limpa para os cultivos. (1969, p. 56).

A propriedade de Paulo Honório não receberá descrições paisagísticas, mas o que aparecer será para agregar as transformações ocorridas. Tomo essa decisão por entender que Paulo Honório faz uma ironia às histórias que ficam narrando páginas e páginas sobre a paisagem. Diz Paulo Honório: “uma coisa que omiti e produziria bom efeito foi a paisagem. Andei mal. Efetivamente a minha narrativa dá ideia de uma palestra fora da terra.” (*São Bernardo*, 1976, p. 71)

define o lugar de Paulo Honório na hierarquia do poder local: ele é quase um cabo eleitoral.

E, quando estoura a Revolução de 1930⁸⁸, que pôs fim a República Velha e foi um golpe mortal na forma clássica do coronelismo, Paulo Honório relata: “À noite o **chefe político** escreveu-me pedindo armas e cabroeira. De madrugada enviei-lhe um caminhão com rifles e homens” (*São Bernardo*, 1976, p. 158 – destaque meu).

A própria exposição da presença do artigo definido “o” antecedendo **chefe político** explicita que esse não era o papel de Paulo Honório, mas costuma ser papel dos “verdadeiros” coronéis da época em pauta. Quanto aos homens, não há precisão de quantos são, mas perto de uma dúzia, segundo ele, tinham seguido com Padilha. Ainda assim Paulo Honório envia um caminhão de homens e munição.

Leal afirma sobre o papel do coronel:

em nossa literatura política, especialmente partidária, o “coronel” não tem sido poupado. Responsável, em grande parte, pelas vitórias eleitorais dos candidatos do oficialismo, é frequentemente acusado de não ter ideal político. Sua mentalidade estreita, confinada ao município, onde os interesses de sua facção se sobrepõem aos da pátria, seu descaso pelas qualidades ou defeitos dos candidatos às eleições estaduais e federais, tudo isso incute no espírito dos derrotados amarga descrença nas possibilidades do regime democrático em nosso país. (1978, p. 37)

O candidato de Paulo Honório perde as eleições. Paulo Honório era um homem prático, mas não é dono de uma mentalidade estreita no sentido apontado por Leal. Manteve-se fiel ao seu partido político enquanto este ganhava e depois quando o partido perdeu. Nas palavras dele: “Lamentava, sem dúvida, que o meu partido tivesse ido abaixo com um sopro. Que remédio! — É comer agora da banda podre. E calado” (*São Bernardo*, 1976, p. 159). Pode-se dizer que a Revolução de 30 o pegou desprevenido e o arruinou, mas o que me soa muito forte é o fato

⁸⁸ “A revolução de 1930 foi recebida pelos católicos com desconfiança. Bastava a palavra “revolução” para atemorizar aqueles para quem até mesmo a pior ordem social era melhor do que qualquer desafio à autoridade. Além disso, Getúlio Vargas era um produto da oligarquia política positivista do Rio Grande do Sul, e o seu governo levaria inevitavelmente ao aumento da centralização política e ao fortalecimento do Estado. Logo porém surgiu um acordo político: o Estado concederia à Igreja privilégios nos campos da educação, da moral e da ordem social; e de seu lado a Igreja contemplaria o governo com a paz social e o apoio ideológico”. Fonte: SCHWARTZMAN, Simon. “A Revolução de 1930 e as Primeiras Universidades”. In: **Um Espaço Para a Ciência**: Formação da comunidade científica no Brasil. Disponível em: <<http://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/757/7/capitulo%205%20a%20revolu%c3%a7%c3%a3o.pdf>> Consultado em 06 fev 2019

de Madalena, ao fim e ao cabo, não ter se tornado uma propriedade de Paulo Honório e isso tê-lo desestruturado a tal ponto que nada mais se sustentava nos seus projetos.

No momento em que estoura a Revolução de 30 — e Paulo Honório diz que se encontra de braços cruzados — as rendas da fazenda deixam de existir, as dívidas aparecerem e, ironicamente, somos lembrados do valor dos materiais escolares que Madalena comprou e que causou enorme transtorno em Paulo Honório. Esta reminiscência, no penúltimo capítulo do romance, desperta o enraizamento de uma situação que deveria ser trivial — o investimento na educação —, mas que ancora toda a insignificância, de séculos, no ideal de desenvolvimento por meio de uma educação voltada para o crescimento humano, cultural, para mentes e mãos.

A questão da escola norteia um caminho interpretativo. Isso devido ao fato de a escola surgir como moeda de troca. Paulo Honório não está preocupado com o progresso do lugar, mas sim com o seu próprio progresso junto à figura do governador. A escola é um mecanismo de controle e investimento na construção do seu prestígio de proprietário na região. Paulo Honório constrói capital. Constrói possibilidades de barganhas. Bem ao molde do que aparece em *Coronelismo, enxada e voto*:

A falta de espírito público, tantas vezes irrogada **ao chefe político local**, é desmentida, com frequência, por seu desvelo pelo progresso do distrito ou município. **É ao seu desvelo pelo progresso** e à sua insistência que se devem os principais **melhoramentos do lugar**. A **escola**, a estrada, o correio, o telégrafo, a ferrovia, a **igreja**, o posto de saúde, o hospital, o clube, o campo de futebol, a linha de tiro, a luz elétrica, a rede de esgotos, a água encanada —, tudo exige o seu esforço, às vezes um penoso esforço que chega ao heroísmo. É com essas realizações de **utilidade pública**, algumas das quais dependem só do seu empenho e **prestígio político**, enquanto outras podem requerer grandes contribuições pessoais suas e dos amigos, é com elas que, em grande parte, o chefe municipal constrói ou conserva sua posição de liderança. (LEAL, 1978, p. 37 – destaques meu)

Paulo Honório não é o chefe político de Viçosa, Alagoas; no entanto, ele possui seus interesses e para isso faz uso de alguns investimentos para barganhá-los oportunamente.

[...] De repente supus que a escola poderia trazer a benevolência do Governador para certos favores que eu tencionava solicitar.

Pois sim senhor. Quando v. ex.^a vier aqui outra vez, encontrará essa gente

aprendendo cartilha.

[...] A escola seria um capital. Os alicerces da igreja eram também capital. (*São Bernardo*, 1976, p. 41 – destaque meu)

Não fica restrito ao governador e ao proprietário, a forma mercantilizada da função da escola e dos que podem conduzi-la. Tanto no romance quanto no que é apresentado em Leal, as condições destinadas aos frequentadores da escola, me parecem semelhantes:

Completamente analfabeto, ou quase, sem assistência médica, não lendo jornais, nem revistas, nas quais se limita a ver as figuras, o trabalhador rural, a não ser em casos esporádicos, tem o patrão na conta de benfeitor. E é dele, na verdade, que recebe os únicos favores que sua obscura existência conhece. Em sua situação, seria ilusório pretender que esse novo pária tivesse consciência do seu direito a uma vida melhor e lutasse por ele com independência cívica. O lógico é o que presenciamos: no plano político, ele luta com o ‘coronel’ e pelo ‘coronel. Aí estão os **votos de cabresto**, que resultam, em grande parte, da nossa organização econômica rural (LEAL, 1978, p. 25 – destaque do autor).

Nas escolhas das memórias que Paulo Honório apresenta não é possível afirmar que os trabalhadores dedicam a ele alguma gratidão. O inverso é possível ser deduzido quando analiso o tratamento cruel dispensado ao marido de Rosa (tanto o fato de fazer da mulher dele sua amante quanto o fato de agredi-lo fisicamente) ou mesmo a situação empregatícia do professor Padilha. Ainda assim, procuro observar Paulo Honório como ele quer ser visto: um coronel em ascensão que sem se dar conta caiu em desgraça quase total, tal qual Seu Ribeiro.

Em “O Coronelismo numa Interpretação Sociológica”, Queiroz esclarece: “O coronelismo tem sido entendido como uma forma específica de poder político brasileiro, que floresceu durante a Primeira República e cujas raízes remontam ao Império” (2006, p. 172).

Crendo que a escola será um instrumento para angariação de votos, ainda não é possível, de acordo com Queiroz, simplesmente afirmar que Paulo Honório possui muita relevância. Queiroz defende que

quando se estuda o coronelismo em determinada região, é necessário em primeiro lugar verificar qual o tipo de chefia coronelística que existe ao nível do grau superior de mando, ao nível do grau médio e qual a possibilidade de defesa com que conta o eleitor, no grau inferior da escala de poder. (2006, p.

A socióloga acredita na possibilidade de defesa do eleitor, ainda diante de tantos mandos. O fato é: mesmo sabendo que não precisa nem sequer matar um boi para alimentar os seus eleitores — talvez uns frangos fossem mais que suficientes — Paulo Honório faz o jogo do governador e constrói a escola na fazenda.

O próprio poder do voto de “cabresto”, segundo Leal, se quebra se a sociedade tiver acesso à educação. Na contramão de Leal, Queiroz defende que esse voto é, na verdade, uma moeda de troca. Não tem o peso que a falta de educação possui na defesa de Leal. Queiroz argumenta que a política brasileira opera com base nos interesses da grande parentela e essa política tem sua racionalidade. A escola serve para a manutenção desse perfil de eleitor, mas agora a diferença é que ele já não pode ser completamente analfabeto, por lei ele precisa saber assinar o próprio nome para ser considerado alfabetizado. Até então as pesquisas censitárias eram feitas com base na informação do cidadão se ele sabia ou não assinar o próprio nome.

Se a afirmativa de Queiroz (2006), por exemplo, em relação ao voto de cabresto, corresponde a uma barganha, de uma certa forma não é possível afirmar que se trata de um público desprovido de algum conhecimento. Em sua pesquisa a socióloga⁸⁹ registra que:

Era "normal", no período das eleições, saírem os chefes políticos e seus cabos eleitorais em *tournées* pelo interior, carregados de presentes para os eleitores — botinas ringideiras para os homens, cortes de vistosa chita para as mulheres da família do eleitor, roupas e brinquedos para as crianças, sendo que, num envelope, juntamente com a cédula do voto, havia outras de mil-réis... Saboroso folclore eleitoral até agora pouco conhecido e pouco levado em consideração, mas que tem um significado patente, pois revela uma verdadeira "compra" do voto. (2006, p. 178)

A liberdade está ligada ao poder de venda do voto, não se trata de pensar em uma liberdade aparente, mas em uma liberdade limitada à escassez em que esse eleitor vive ou sobrevive. A compra do voto, por outro lado, exigia do eleitor um conhecimento básico. Esse conhecimento Paulo Honório adquiriu na cadeia, mas o governador pede a ele que possibilite outra forma de adquiri-lo: pela escola. Nesse sentido a formação informal de Paulo Honório e a formação escolarizada de Madalena, Padilha e a criação da escola na fazenda São Bernardo são a base da

⁸⁹ Segundo a pesquisa de Queirós essa prática ainda era muito usada até 1950.

minha leitura e meu propósito é confrontar dialeticamente o que temos na obra em questão e pensar como essa representação da escola aparece, por exemplo, na necessidade de articular uma ampliação da agenda de eleitores. Afinal, é para isso que Paulo Honório a constrói: “O Governador se contentaria se a escola produzisse alguns indivíduos capazes de tirar o título de eleitor”. (*São Bernardo*, 1976, p. 99)

A ideia de escola na época em que o romance foi escrito e publicado passava por alguns contratempos. Em *A Educação e a Crise Brasileira*, ao tratar de “A Escola Secundária em Transformação”, Anísio Teixeira esclarece:

Durante certo período, o conflito entre os dois tipos de escolas médias — o popular e profissional e o acadêmico e de “classe” — nem chegou a se inflamar. Era antes um dualismo do que um conflito. Acompanhava, aliás, uma divisão corrente na Europa, sobretudo na França, com o ensino para a “elite” e o ensino para o povo, o ensino para a chamada “classe dirigente” e o ensino para os dirigidos.

As duas escolas coexistiram de certo modo pacificamente, até a década de 20 a 30, quando começou a se processar a “revolução” brasileira, que ainda continua, e em que a nação está a buscar encontrar-se consigo mesma e elaborar fórmulas próprias para a solução dos seus problemas também próprios.

Nesse período é que começa o país a sentir as contradições de todo o sistema recebido ou imitado passivamente do estrangeiro. Numa das escolas se pretendia educar a mente e noutra as mãos — como se vivêssemos numa sociedade em que uns trabalhassem e produzissem e outros apenas gozassem e contemplassem. (1956, p. 64-65)

De certa maneira, fica a impressão de que essas escolas coexistem em *São Bernardo*: Padilha formou-se doutor para gozar e contemplar, no entanto não foi capaz de manter o padrão de vida proporcionado pelo pai; Madalena recebe educação após muitos sacrifícios da tia para educá-la, mas a educação recebida é para educar outros, é ferramenta de trabalho. E a escola que Paulo Honório diz acreditar, mas não investiu financeiramente nela, é que proporciona a educação para as mãos.

Essas escolas apresentadas por Anísio Teixeira, e a Escola Nova, me fazem propor uma leitura de *São Bernardo* bastante produtiva: se a redução estrutural consiste na internalização de elementos em princípio exteriores à obra a ponto de ela poder ser estudada em si mesma, qual é a função desempenhada pela escola na estrutura do romance? Na análise destaco

episódios da narrativa e estabeleço relações entre esses episódios e a dinâmica geral do romance. Importante adiantar que a análise procura seguir o mesmo estilo da escrita do “autor”⁹⁰ Paulo Honório, ou seja, os assuntos referentes ao estudo da temática serão tratados no ir e vir dos sentidos produzidos na obra.

A existência temática da escola no romance de Graciliano Ramos não é discutida por Gustavo Arnt, entretanto ele se ampara na leitura do papel do coronel — via Victor Nunes Leal (1978) — e chama atenção para a barganha que se dá entre o governador e Paulo Honório:

A presença do governador em São Bernardo denota a articulação de Paulo com a política. O fazendeiro pretendia atrair favores econômicos para os seus negócios, mas em troca era necessário ajudar o governador, que reclama a construção de uma escola. Obviamente, o interesse do político não é a educação e sim o aumento do seu curral eleitoral, cujos eleitores precisavam ser alfabetizados. Sendo assim, para ambos a construção da escola seria um capital. [...] o coronelismo incidia diretamente na vida das pessoas por meio do favor e/ou do porrete. O romance de Graciliano evidencia o modo como esses dois elementos articulam-se à lógica político-econômica coronelista. O coronelismo é cada vez mais dominante em relação a Paulo Honório, decisivo nos momentos cruciais da sua vida, nesse episódio em especial, haja vista que a escola será o pretexto para o fazendeiro aproximar-se de Madalena até desembocar no casamento. (ARNT, 2013, p. 142)

A escola é porta de acesso para a professora Madalena e é, ao mesmo tempo, clausura para o professor Padilha. O lucro fica por conta de a existência da escola na fazenda atender a demanda do Governador e ainda deixar Paulo Honório na condição de investidor no desenvolvimento dos filhos dos trabalhadores da redondeza.

Para dar seguimento, destaco o ambiente político e intelectual do momento temporal configurado no romance. O tempo serve para mostrar o ritmo criador das épocas, da qual a obra se destaca, “daí a importância do tempo, não em seu aspecto mecânico e limitante, que é a

⁹⁰ “O autor do romance *S. Bernardo* é Graciliano Ramos e isso, além de evidente, é fundamental. Esse autor é o elemento mais transgrediente possível ao romance. É ele o responsável por elaborar todas as demais instâncias narrativas concernentes ao romance. Ao conjunto das escolhas e dos procedimentos adotados pelo autor, dá-se o nome de autor implícito. O romance que se lê não nasce por geração espontânea, muito menos é escrito por Paulo Honório. O romance é escrito por Graciliano Ramos, que cria um autor-narrador ficcional chamado Paulo Honório, que se apresenta (e é apresentado pelo autor implícito) como legítimo autor de *S. Bernardo*. O procedimento, está claro, consiste basicamente no emprego do antigo recurso do narrador em primeira pessoa que é, ao mesmo tempo, autor ficcional do livro”. (Gustavo Arnt, 2013, p. 119-120)

cronologia, mas como princípio de organização do material estudado”. (CANDIDO, 2004, p. 104). Qual a relevância de pensar a época se esse é um aspecto sem relevância para determinadas abordagens de leitura? O fato de a estrutura da obra dar a ver matéria que não está explícita nas condições reais da história por si mesma. Uma dessas matérias é a escola tradicional em oposição à escola nova.

Em “O manifesto dos pioneiros da educação nova”, temos:

O que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas”. É certo que, deslocando-se, por esta forma, para a criança e para seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a “lógica psicológica”, isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil. (2010, p. 49-50)

Agora, de posse desses contextos, comecemos do começo.

O romance é narrado em primeira pessoa pelo protagonista Paulo Honório. Nos dois primeiros parágrafos do livro — quando Paulo Honório apresenta ter imaginado a composição da obra fazendo uso da “divisão do trabalho” e “para o desenvolvimento das letras nacionais”, ao distribuir entre os “letrados” as tarefas que competiriam a cada um deles e especificar que um ficaria com “a pontuação, a ortografia e a sintaxe”, outro ficaria com a “composição literária” —, o papel da escola parece estar assegurado na sua importância para o resultado contribuir “para o desenvolvimento das letras nacionais”. No entanto, no início do segundo capítulo, o projeto da divisão do trabalho da escrita das memórias cai por terra e Paulo Honório assume a tarefa de escrevê-las⁹¹ após dispensar um a um.

⁹¹ Seria interessante cotejar essas memórias com *Memórias de um botocudo*, de autoria do professor Genesco Ferreira Bretas. Essa ideia tem amparo no que li sobre essas memórias no trabalho de Araujo (2005, p. 41). Diz a pesquisadora:

Considero necessária a transcrição de um trecho de *Memórias de um botocudo*, no qual Bretas (2001, p.38-39) refere-se à ausência de escolas no Estado de Goiás:

São Bernardo funde a busca e a história da busca. A busca do enriquecimento, do prestígio e do poder, de um lado, a história dessa busca, de outro. A primeira (a do enriquecimento) malogra — ação relativa à busca da riqueza e do prestígio, roteiro em que a escola (e seus agentes) e a educação interferem como auxiliares e, logo depois, como oponentes da mercantilização ou da transformação dum valor de uso (educação) em valor de troca (enriquecimento, prestígio social, poder de votos); a segunda, embora pareça malograda no início, se realiza — a tentativa de escrever as memórias com o uso de uma autoria coletiva (o que se pode interpretar como ironia do autor Graciliano Ramos às propostas de produção coletiva que vigoravam à época).

A junção dessas duas histórias está amarrada a uma outra, a formação primária de Paulo Honório. Ao dar os primeiros passos com leituras da Bíblia e questões matemáticas, o homem de pequenos negócios se fortalece na sua autoexploração: quanto mais cresce, cresce o nível de exploração e alcança aqueles que o rodeiam. No segundo projeto, a escrita das suas memórias, começa por fracassar enquanto designa essa tarefa àqueles que o rodeiam. Não sendo possível explorá-los e ao mesmo tempo garantir a feitura do serviço como desejava, ele mesmo assume a tarefa. Eis aqui a junção das duas buscas: a linguagem.

É esta terceira que se funde com as outras duas que tem intrigado à crítica: como é que um bronco estúpido pode escrever tão bem as suas memórias? Há quem defenda que aqui entra a forma da intersecção entre realidade (o real Graciliano) e ficção (o bronco narrador Paulo Honório), que só os gênios conseguem elaborar (Machado de Assis o antecedeu). Para quem defende essa elaboração genial, entra-se na entresombra fecunda própria da criação artística,

Voltemos à época do bê-á-bá. Vamos tratar agora de coisas mais sérias e úteis: as escolas. Eu tinha já oito anos de idade e não conhecia uma escola. Naquele tempo, as escolas, tanto as públicas quanto as particulares, nas cidades e vilas do interior, funcionavam mal e com intermitência. O Estado nomeava um professor público para um lugar, retardava ele a assumir, ou criava casos com meninos, ou com os pais e, em seguida, pedia transferência ou simplesmente abandonava o cargo. Quando faltava o professor público, os pais se reuniam e arranjavam um professor, em geral um funcionário público, e montavam uma escola particular, paga mediante uma mensalidade estabelecida por cada aluno, funcionando, quase sempre, por pouco tempo, e por fim fechava-se a escola. Passavam-se meses até que outra surgisse, com professor público ou particular. Raras vezes uma escola funcionava por mais de um ano. Anápolis, cidade próspera, também sofria as mesmas dificuldades. **Somente depois que as escolas passaram a ser regidas por mulheres, e o pagamento dos professores foi melhorando, é que as escolas passaram a funcionar com mais constância.** Isto aconteceu a partir da década de 1920, justamente na época em que comecei a frequentar escolas. A primeira foi a de meu pai, que resolveu atender a insistentes pedidos das pessoas do lugar, ou porque a cidade estava sem professor público, ou porque o professor público não era competente. (BRETAS, 2001, p.38-39 – destaque meu)

propícia para a (não) identificação desnorteante da autoria. Essa intersecção desnorteia.

Direto ao ponto. Paulo Honório é um autodidata. Ele aprendeu a enriquecer fazendo uso dos mais ardilosos meios, mas era o que seus vizinhos também faziam. Conviveu com a “elite” intelectual e, ainda que muitas vezes demonstre textualmente o quanto era sem valor esse intelecto, manteve-se presente no meio desde que passou a ser um homem de posses. Quando atribui a tarefa aos seus pares e cada um conversa com o outro firmado-se nas suas próprias ideias de como seria a obra, Paulo Honório começa o seu processo de criação. É natural que esse processo represente muitas folhas amassadas, é natural que a falta de habilidade do memorista o deixe sem condições de iniciar suas memórias. A dificuldade em começar algo é o calcanhar de Aquiles de muitos que enveredam por essas trincheiras. Seria absurdo esperar de um homem conhecidamente tosco a concretização de um projeto tão grandioso sem nenhum impedimento que adiasse a realização do livro?

Confiamos na tosquice de Paulo Honório? Se confiamos existe um caminho para entender a questão da linguagem. Junte as folhas inúteis, junte as horas em que o narrador ficou improdutivo, junte a dificuldade de iniciar a obra. O resultado é claro: começar dizendo o que aconteceu antes, contar a historinha “real” e ter as primeiras páginas prontas. Desse ponto em diante a narrativa vai se fazendo, o próprio processo de contar as memórias vai alimentando o ato de como contar. Durante o processo da escrita Paulo Honório vai se tornando o escritor. Seu processo de entranhamento com a memória e com o ato de escrevê-la vai passando quase imperceptivelmente do estilo tosco ao mais refinado. O tempo e o percurso que Paulo Honório fez para ficar rico e chegar à bancarrota não costuma ser questionado, mas a escrita de suas memórias proporciona alguns questionamentos na construção do livro. Na leitura que faço da obra, da mesma forma que Paulo Honório fez para assumir a fazenda decadente e transformá-la em uma fazenda rentável, ele o faz com as suas memórias. Mas existe uma diferença notável nessas duas posses: a fazenda e a obra.

No primeiro caso a contribuição de Casimiro Lopes é vital para que Paulo Honório se torne temido entre os coronéis da região. De uma certa forma Paulo Honório não coloca mais as mãos na massa, agora ele delega e se esconde no álibi forjado, enquanto Casimiro providência as mortes necessárias. Aliás, para um coronel mesmo, falta a ele o que sobrava para o Sr. Ribeiro. Falta-lhe uma família gigante para viver no seu entorno, pessoas que pudessem dizer “sou gente do coronel Paulo Honório”. No segundo, Paulo Honório também tenta construir sua narrativa fazendo uso de outras mãos, mas ao contrário do primeiro projeto, nesse não é possível transferir nenhuma tarefa, não se trata de ganhos materiais, trata-se da vida dele

e essa ele só confia a si mesmo, mas não o suficiente para divulgar seu nome na capa do livro. Antes ele se esconde por estar respaldado por Casimiro, depois, pelo anonimato, pelo uso de pseudônimo.

Os percalços que a crítica tem dado como “problema” neste romance, não são problemas nem mesmo se abstrairmos de entender a concepção da obra como o modo que Graciliano Ramos, o autor real, organiza triadicamente⁹² o texto, ou seja, a totalidade do texto.

Da mesma forma que tomou posse da decadente fazenda São Bernardo e a tornou produtiva, Paulo Honório transforma sua narrativa escrita de árida para sensível. Por isso a quase imperceptibilidade do estilo tosco ao mais requintado. Paulo Honório se constrói na escrita de *São Bernardo* e não na posse da fazenda. É na obra que ele assume quem ele é, quem ele quer parecer que é. Por isso, neste romance de Graciliano Ramos, a escola serve, de fato, como mediação entre duas visões de educação, uma pela escola e outra pela vida. A estrutura desse romance internaliza, na forma, os aspectos contraditórios dessa passagem.

Diversos momentos na obra sinalizam que Paulo Honório despreza a educação dos “reconhecidamente” preparados pela e para a sociedade. Madalena é apenas uma peça na engrenagem e que pode ser facilmente substituída, tanto pode quanto é. Mas quando se trata de Padre Silvestre — que ironicamente “ficaria com a parte moral e as citações latinas”, ou seja, reforça o que vimos na formação de Eugênio em *O seminarista* —, João Nogueira e Lúcio Gomes de Azevedo Gondim, são homens formados para “encontrar o mundo” (*O Ateneu*, 1997, p. 11). E seria preciso três desses homens preparados para produzir um registro de memória. A história que Paulo Honório gostaria de contar não se faria só com base nos conhecimentos de pontuação, ortografia e sintaxe; também não se colocaria em pé tendo somente a composição literária. E, ainda que os três conseguissem dar cabo da tarefa, não seriam autores. Autor seria o que tivesse o nome na capa. São várias personagens consideradas educadas ao modo da elite, mas será o homem bronco, que não teve acesso à escola, que se formou na experiência de vida, o executor da escrita de suas memórias.

Há mediações do papel da escola quando observo as duas visões da educação partindo de um contexto de transição e outro do mundo agrário (do coronelismo) e o mundo industrial (do capitalismo). Essa mediação afetava, e até hoje afeta, as concepções⁹³ de educação que circulam

⁹² Entendo a organização triádica por oposição estrutural ao modelo tradicional — diádico — no qual a narrativa é instituída na figura do autor-narrador. No organização triádica, há, no mínimo, três “pessoas” envolvidas no processo da escrita; além do autor e do narrador, há um “mediador” que atua sob orientação do autor, no sentido de mudanças comportamentais do narrador. Esse mediador, no romance em questão, é Paulo Honório.

⁹³ São muitas concepções (currículo mínimo, por exemplo), porém, infelizmente, as concepções de ensino que nascem na prática diária dos docentes que estão em sala de aula ficam restritas às suas salas.

pelo Brasil. Também nesse caso a estrutura do romance internaliza, na forma, aspectos contraditórios dessa passagem.

Se leio Madalena como heroína (na realidade romanesca ela passa de auxiliar do herói a seu oponente) o romance parece “psicológico”, ainda que no decorrer da narrativa quem acaba se voltando para a análise interior é o Paulo Honório; se destaco Paulo Honório, este se apresenta (se autoavalia) com uma consciência demasiado vasta, embora se mostre para o leitor com uma consciência demasiado estreita. Para complicar, Paulo Honório, embora renuncie a uma pesquisa problemática (o livro de memórias), acaba por fazê-lo; e embora não abandone a sua escala de valores, não aceita a imposição do mundo convencional (sua derrocada como futuro e poderoso coronel).

Será esse percurso uma defesa do próprio caminho adotado por ele? Um caminho que permitiu criar e aproveitar as chances obscuras para não cair em outra cilada? Da prisão ele sai alfabetizado. Do empréstimo do Pereira, com juros considerados altos, ele sai com conhecimentos básicos de matemática para ninguém surrupiá-lo outra vez. Da falta de parceria para escrever um livro em coautoria, eis um livro de autor. São pelo menos três exemplos de que ele não precisou da escola tradicional para aprender o que precisava. Bastou ler a *Bíblia*, na cadeia. E não sai do calabouço um devoto ou mesmo arrependido da ação que o levou a prisão. Sai fortalecido para ser mais eficiente nas suas ações e não voltar para o xilindró outra vez.

Vejamos como se dá a construção de Paulo Honório. Passo a pensar na "aprendizagem" do narrador de *São Bernardo*. Em sua trajetória, o processo de alfabetização (como já dito, ele aprende a ler na cadeia tendo por objeto de leitura uma Bíblia) é condição *sine qua non* para iniciar sua ascensão econômica e social. Isso porque, assim como faz com todo o resto, ele irá capitalizar sua própria aprendizagem para vincular-se à roda política e econômica de um coronel de baixa inserção na hierarquia dos coronéis e, a partir desse momento, consegue bastante êxito com seus métodos de capitalização. Até que esses sofram interferência. Entender o papel do coronel na obra requer entender o contexto histórico político da época tratada na obra, o contexto do romance é a ascensão de um aspirante a coronel no declínio do coronelismo.

Os mecanismos de tentativa de perpetuação do coronelismo são estabelecidos, em um primeiro momento, logo após a visita do governador, quando Paulo Honório busca implantar uma escola em São Bernardo para atender demanda das eleições do chefe local e visando capitalizá-la, em futuro próximo, na forma de investimento para os seus projetos nas terras que foram de Padilha. Mas, no segundo momento, com a escola em funcionamento, começa uma

série de dissabores e as novas situações saem completamente do controle de Paulo Honório.

— É isso. Creio que estou com **vontade de abrir uma escola**.

— Magnífico! Exclamou Azevedo Gondim com um sorriso que lhe achatou mais o nariz. **Aceitou o meu conselho, hem? Não há nada como a instrução**. O Advogado passou os dedos pela testa e pressagiu, distraído, que a escola teria grande utilidade.

Encolhi os ombros:

— Sei lá! Não acredito. Tanto que resolvi aproveitar o Padilha. Está claro que se **poderia arranjar uma boa escola rural, com ensino razoável de agricultura e pecuária**. Mas onde vou encontrar técnicos? E que dinheirão! **Por enquanto é apenas um bocado de leitura, escrita e conta**. Você estará em condições de encarregar-se disso, Padilha? (*São Bernardo*, 1976, p. 44 – destaques meus)

O fragmento acima possibilita considerar que antes de o Governador tocar no assunto da falta de uma escola na propriedade, Azevedo Gondim já havia sugerido tal empreendimento. Gondim foi ignorado pelo fazendeiro e a escola só se torna viável para Paulo Honório quando passa a pensar nela como meio de troca de favores. No entanto, a escola é para Paulo Honório mera transação de negócios. Caso fosse, de fato, defensor do desenvolvimento, teria investido na concretização de uma escola rural (ele dizia acreditar nessa escola) quando Azevedo Gondim o aconselhou, ou seja, antes da pressão do governador. Sua escola não é para instruir e formar, mas para atender a demanda do governador. O que ele projeta possibilitar com essa escola é o que ele alega possuir após ter investido em si mesmo logo após ter iniciado seu aprendizado na cadeia: **um bocado de leitura, escrita e conta**. Em outras palavras, a escola é capital para Paulo Honório; dificilmente, na contramão dos planos dele, a escola também poderá ser a possibilidade de um meio de transformação social para os responsáveis efetivos pelo processo pedagógico.

Peço atenção para os destaques e peço que recupere o coronel de Cyro dos Anjos apresentado em **Uma trajetória da representação literária da escola no Brasil**. Tendo-o em mente afirmo que corroboraria para lermos a personagem Paulo Honório. Lá e cá a mesma falta de interesse no aprendizado dos alunos, importa apenas ter a escola. Mas se causa estranhamento a ideia de Paulo Honório a respeito de como deve ser a escola no campo, atente

para o fato de o homem “bronco” estar completamente informado da pedagogia⁹⁴ defendida para a escola rural.

Porém, Padilha não daria conta de ser um professor rural, faltava-lhe a experiência acadêmica na área e, também, nem sequer poderia ser um professor “notório saber” por conta da sua total ausência no trato com a terra. Tivesse ele sido um bom filho de fazendeiro e teria o “notório saber” necessário a um professor rural. Tivesse ele sido e não seria professor na escola de Paulo Honório. Essa não é uma escola rural mantida pelo governo. Não é uma escola para formar os alunos para o trabalho com a terra. Não se sabe como é a escola. Apenas para que ela servirá se os planos do governador e Paulo Honório fossem viabilizados. Nessa escola o processo educacional é desvinculado da experiência de vida dos que a frequentam, seja por ter por professor o Padilha — que somente após perder São Bernardo começou a dizer o que faria com as terras, mas quando as tinha nunca fez nada e deixou a quiçaca tomar conta — seja por total desinteresse de Paulo Honório no trabalho lá desenvolvido.

Ciente de que interpretar a personagem Paulo Honório requer ao mesmo tempo observar como sua narrativa é construída no sentido de afirmar a personagem como vitoriosa, apesar dos percalços, procuro questionar a validade da interpretação que ele faz de si mesmo. Da importância que ele tem na conjuntura político-econômica ao ponto de receber a visita do

⁹⁴ Direto da capital de Goiás, uma revista voltada para a educação, parece ter saído da cabeça de Paulo Honório. Em “A ruralização do ensino”, Floraci Artiaga Mendes defende:

Para que o professor possa ter um cabedal de conhecimentos necessários ao magistério rural, é indispensável, que tenha feito um curso especializado e só então estará apto a ministrar noções que interessem realmente ao homem do campo.

A sua tarefa educativa não se limitará ao ambiente escolar, pois será um orientador esclarecido e competente sempre pronto a auxiliar fazendeiros, criadores, lavradores que o procurem, no intuito de difundir conselhos técnicos relativos a essas diversas modalidades de trabalho.

Será também um colaborador eficaz do Serviço de Saúde Pública do Estado, na educação sanitária e formação da consciência higiênica do homem do campo.

Deverá não só conhecer métodos de agricultura modernos e racionais, cruzamento de raças e espécimes animais e vegetais, criação de aves e animais domésticos, abelhas e bicho da seda, como ter noções práticas de economia doméstica, bem como de cerâmica e carpintaria, que ajudam o homem do campo a melhorar o seu lar.

Terá de conhecer épocas de colheitas, sementeiras, podas de plantas, assim como o emprego de adubos científicos, para dar orientação segura aos que dela precisam.

Daí se deduz que a formação agrícola é essencial para o professor rural, pois sem isto, ele perderia um pouco da sua superioridade e do seu prestígio sobre o homem do campo. (MENDES, 1946, p. 24)

Sim, está escrito e foi publicado. Mendes (1946) defende a superioridade do professor em relação ao homem do campo. Superioridade. Tal qual Paulo Honório diz pensar, que só assim os resultados seriam proveitosos para o homem do campo.

governador, ter sua casa frequentada pelo alto escalão da região, casar-se com a mulher mais preparada no contexto cultural e político do seu convívio. Mulher antes responsável pela formação das crianças da região e que passa a contribuir nos negócios do marido. Madalena deixa de ser “ponte” para o processo formativo escolar e passa a ser olheira das necessidades ainda mais básicas que o acesso a educação. Torna-se uma doadora para a subsistência, mas isso também é questionável quando doa um vestido de seda que tinha um rasgão (*São Bernardo*, p. 108) sem antes providenciar conserto.

No plano individual, Paulo Honório consegue capitalizar⁹⁵ a educação (completamente instrumentalizada) a seu favor — lembremos que o processo de acumulação de Paulo Honório começa com a possibilidade de tirar o título de eleitor e vincular-se ao grupo de Pereira, agiota e chefe político, que lhe empresta dinheiro, com juro de 5% ao mês, para começar seus negócios.

Mas, no plano coletivo, a tentativa de capitalizar a escola é frustrada. Paulo Honório cria a escola na busca por atender interesses econômicos privados, mas envolve nesse projeto da escola duas pessoas que têm, por motivos diferentes — Padilha não se enquadra na lógica produtiva do capital e alimenta ideais revolucionários e Madalena é uma professora e intelectual humanista, em que pesem as contradições —, interesses “libertários” ou “emancipatórios” no processo educacional. Não é possível traçar na leitura da obra um posicionamento dicotômico sem que isso enfraqueça os argumentos presentes na materialidade textual. Não se trata apenas de concluir que a concepção da escola para Paulo Honório é alienante e para Padilha e Madalena é emancipatória. Para o proprietário gente estudada é gente fraca. Não se trata também de o termo emancipação esconder um detalhamento mais sutil. Pelo contrário: seria possível confiar no ensino e na instrução como instrumentos de transformação social?

O que de fato ganharia uma pessoa com a educação da Madalena? Que circulação? Que posição contra o poder local do coronel? O que ela ou Padilha efetivamente poderiam ensinar? A escola permite quebrar o poder local? Não; Madalena tem acesso aos ambientes sociais e políticos de Viçosa, tem acesso a “elite” da cidade e a porta para adentrar esse espaço se abre por sua formação e suas relações com profissionais liberais, por ser ela uma mulher atualizada

⁹⁵ [...] A lógica econômica de Paulo Honório é a mesma lógica que preside a organização de seu discurso narrativo, ou seja, assim como lhe interessa apenas o que pode ser capitalizado, o resto deve ser e é eliminado, no discurso narrativo ocorre o mesmo, como se observa na disposição dos eventos que vão compondo o enredo e no modo como se organiza a própria sintaxe discursiva. Observe-se que, no relato da fase ascendente de Paulo Honório, a objetividade é tanta que molda até mesmo a organização dos capítulos, de forma que cada um deles concentre-se em apenas um episódio, que se transforma no centro da ação, e do qual emergem as reflexões do narrador. Nesse passo, a ação vem sempre em primeiro plano e a reflexão, quando ocorre, aparece subordinada à ação. (Gustavo Arnt, 2013, 142)

e crítica da conjuntura política, por não ser a mulher que se reúne com as outras mulheres para discutir o último romance que leu, ou falar do bordado do vestido de Beltrana. Mas, tanto Madalena quanto Padilha, em nada contribuem na relação de poder a partir do que aprenderam ou ensinam na escola.

Madalena é contraditória. Casa-se para o seu conforto e da tia. Escreve artigos para os jornais sobre assuntos políticos. Faz doações aos pobres como se fosse “a grande mãe”. E contribui para que Paulo Honório possa ser visto como um coronel de fato. O poder do coronel cresce na medida em que ele faz favores. Madalena faz favores e doações, mas Paulo Honório não é capaz de enxergar que a atitude dela reverteria favoravelmente para ele.

E Mestre Caetano, gemendo no catre, recebia todas as semanas um dinheirão de Madalena. Sim senhor, uma panqueca. Visitas, remédios de farmácia, galinhas.

— Não há nada como ser entrevado.

Necessitava, é claro, mas se eu fosse sustentar os necessitados, arrasava-me.

Além de tudo vestido de seda para a Rosa, sapatos e lençóis para Margarida. Sem me consultar. Já viram descaramento assim? Um abuso, um roubo, positivamente um roubo. (*São Bernardo*, 1976, p. 111)

Paulo Honório reconhece a necessidade de Mestre Caetano e alega que ajudar os necessitados o arrasaria. Porém, ao mesmo tempo, apresenta na mesma balança a doação de um vestido para Rosa. No caso do vestido também era necessário consultá-lo? Não faz sentido a revolta dele quando compara duas situações tão desproporcionais. Ficasse ele com o exemplo de Mestre Caetano e seria dado a ver apenas a sua mesquinhez, mas para doar um vestido que precisa de conserto ou lençóis para Margarida, o que de fato o descontrola é não ter controle das menores ações da esposa. Ao tratar toda ajuda de Madalena da mesma forma, Paulo Honório revela seu incomodo real: a independência de Madalena.

Por essas doações ele a condena, por não pedir a ele que a ajudasse, por se fazer independente e “distribuir os bens dele”, é condenada. Madalena não luta contra Paulo Honório, não luta para que os que lá vivem se libertem dos mandos do marido. Ao fim e ao cabo Padilha é mais eficiente mesmo quando criticado por Madalena quanto ao uso dos materiais pedagógicos. É Padilha quem conversa com os trabalhadores, quem faz perguntas questionando os mandos, as propriedades. Porém, ao ser surpreendido por Paulo Honório, imediatamente

Padilha foi ameaçado e chegou a ser expulso da terra que antes fora dele. Padilha vai jurar que não estava propagando nenhuma ideia subversiva e que teorias eram só para matar o tempo. Que a escola funciona normalmente e que as crianças não mereciam ficar “sem o pão do saber” (1976, p. 55).

Aqui cabe a observação de Marx e Engels:

Tudo isso não faz mais que nos reconduzir ao ponto inicial, porém agora com um conhecimento maior: a relação entre a divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma mera proximidade, nem tampouco uma simples consequência; é uma articulação profunda que explica com toda clareza os processos educativos e manifesta os pontos em que é necessário pressionar para conseguir sua transformação, conseguindo não só a emancipação social, mas também, e de forma muito especial, a emancipação humana. (2011, p. 16)

Não há emancipação social, nem humana. O pão do saber será retirado da boca. A ilusão e idealização de Padilha é acreditar que a escola tal como está pode servir de transformação. Não é dessa escola que será possível uma articulação profunda que leve a emancipação humana. Recordemos a intenção original do governador e o que ele espera em troca: o curral eleitoral. Diante de um fato como esse, tratar o eleitor que vende o seu voto pensando na Ignorância dele (desde *O desertor*), seria impor um rótulo que apaga a ideia de pensar que esse eleitor tem consciência do poder do voto e faz barganha a partir dessa consciência. Assim, quando Marx e Engels afirmam que somente “a educação, a ciência e a extensão do conhecimento, o desenvolvimento da razão, pode conseguir tal objetivo [a libertação das condições opressoras]” (2011, p. 86) não exclui esse eleitor que fez a barganha do voto de estar preso as tais condições de opressão. Faltam-lhe outros níveis, mas sua ignorância não o impede de estar em uma liberdade possível para a situação de escassez em que vive.

Enquanto isso o papel de Paulo Honório é, como se vê no romance, apenas instrumentalizar a escola. A garantia de que a escola funciona normalmente é a de que deve atender aos requisitos de Paulo Honório, o de dar a instrução básica, nunca de questionar a escola na sua função formativa e instrutiva. A escola em São Bernardo não visa à emancipação humana, visa atender o interesse de emancipação capitalista de Paulo Honório.

Não só Madalena é contraditória, também Padilha o é. Creio até que o único que mantém-se firme ao que ousa ser, é Paulo Honório. Essas terras que Padilha acha injusto ser tudo de um homem só, eram do pai dele e depois passaram a ser dele. As terras ficaram lá abandonadas e

ele não pensou em fazer delas um lugar para mais gente que precisava de terra para o seu ganha pão principal. Ele tratou de fazer dinheiro com ela, mesmo sendo um péssimo negócio para ele. Ainda que isso pese contra ele após toda a teoria comunista, será ele, junto com o Padre, os que darão a resposta a essa pergunta: a escola permite quebrar o poder? Não.

Em *São Bernardo* a escola não serve aos propósitos iniciais do governador e de Paulo Honório. O governador vai perder as eleições, Paulo Honório vai perder-se. O fato de Padilha ter trabalhado na escola na condição de professor permitiu a ele acesso aos trabalhadores e pôde disseminar a ideia de que todos ali eram explorados e que só um ato revolucionário seria a resposta adequada. A narrativa de Paulo Honório não deixa de fora a revolução, não deixa de fora o fato de São Bernardo ser vista como “um ninho de reacionários” (*São Bernardo*, 1976, p. 161). Os frequentadores da casa de Paulo Honório que restaram, assim como ele, votaram na situação. Nogueira e Gondim estão lá, discutindo o paradeiro de Padre Silvestre usando farda, enquanto Paulo Honório lamenta: “O pior era Padilha ter seduzido uns dez ou doze caboclos bestas, que haviam entrado com ele no exército revolucionário. Voltariam.” (*São Bernardo*, 1976, p. 159). Terá Paulo Honório razão ao chamá-los de bestas?

No entanto, quando a escola, representada por Padilha, ao invés de se transformar em capital simbólico (votos) passa a ser uma força contrária a ele (por exemplo questionar a ordem política), necessariamente passa a atrapalhar os projetos particulares de Paulo Honório. Se havia dúvida de que seria possível falar de emancipação na obra *São Bernardo*, possivelmente ela se dissipe se pensarmos nos dez ou doze caboclos que, sem a escola, mas com o professor, lograram assumir o que o João Nogueira não foi capaz. Mas, se pensarmos que o “limite da emancipação política se manifesta imediatamente no fato de que o Estado possa liberar-se de um limite sem que o homem libere-se realmente dele, que o Estado possa ser um Estado livre sem que o homem seja um homem livre” (MARX; ENGELS, 2011, p. 45), possivelmente os caboclos voltarão.

Quanto ao João Nogueira, o estudado, está no “ninho dos reacionários”:

— Quanto a mim, declarava Nogueira, tanto me faz estar em cima como em baixo, que política nunca me rendeu nada. Estou embaixo e não pretendo subir. É verdade que sempre achei a democracia um contrassenso. Muitas vezes lhe disse. O diabo é que votei na chapa do governo. Mas, aqui entre nós, a ditadura [Revolução de outubro⁹⁶ de 1930] só não presta porque estamos no chão. (*São*

⁹⁶ “Revolução de Outubro” refere-se ao movimento armado que depôs Washington Luís e impediu a posse de Júlio

Bernardo, 1976, p. 160)

Caso tivesse sido oposição e vencido, estaria tudo bem para ele. O conflito particular, portanto, revela-se como um conflito de classe⁹⁷ e a presença da escola/educação revela-se mais do que episódica, é estruturante de todo o processo social representado no romance, e ainda: é estruturante do próprio romance, produto cultural que nasce da pena de quem sempre entrou em choque com o mundo letrado para além da esfera individual. Entrando em decadência econômica e social, Paulo Honório escolhe a forma de relato mais típica da cultura burguesa, individual e privada: o romance burguês.

A leitura que considero produtiva permite-me defender que o autor ficcional do romance *São Bernardo* apresenta uma tentativa de capitalizar individualmente sua instrução e possibilidade de contar suas memórias, mas se ele narra, se confessa e objetiva ter suas culpas expiadas pelo leitor, não será com todo leitor que ele ganhará esse crédito. A pergunta que fica, afinal, é: qual é a consequência de uma figura política (eleitor alfabetizado) na economia pós-escravocrata? Soube Paulo Honório emancipar-se a si mesmo? Talvez a resposta se encontra em Marx e Engels:

A superação da propriedade privada é a emancipação plena de todos os sentidos e qualidades humanas; porém, é esta emancipação precisamente porque todos estes sentidos e qualidades tornaram-se humanos, tanto no sentido objetivo quanto subjetivo. O olho tornou-se um olho humano, assim como seu objeto tornou-se um objeto social, humano, criado pelo homem para o homem. Os sentidos se tornaram, assim, imediatamente teóricos na sua prática. (2011, p. 50)

Ao que tudo indica o resultado é não.

Em *São Bernardo* a resposta que os mantenedores dos meios de produção das terras de São Bernardo efetivamente colocam em prática é o abandono do patrão e, a fuga que resulta em força para a Revolução de 30. Só a Revolução permite a eles livrar-se das condições de trabalho

Prestes, eleito em 1930.

⁹⁷ Maria Isaura Pereira Queiroz em *O Mandonismo Local na Vida Política Brasileira e Outros Ensaios* (1976), questiona a validade do conceito de classes sociais para descrever a sociedade brasileira antes de 1930. Para Queiroz o mais adequado é usar “parentela” e não “classe social”. No caso é uma inadequação do conceito de classes sociais para fazer a análise o pano de fundo do sistema político brasileiro. Na defesa da socióloga, “parentela”, possui formas hierárquicas da vida social de um verdadeiro sistema de dependência e de reciprocidades que impedia que os interesses de “classe” despontassem para a luta de classes. Destaco que para Queiroz, o coronel, além de ponto de referência sócio política, é o chefe de uma parentela.

exploratórias — até com uso de métodos usados na época da escravidão (formal).

Madalena e Padilha estão amarrados ao projeto da educação por meio da escola sem efetivamente possuírem as condições básicas para conduzir o ensino em que acreditavam. Se aos bolsos de Paulo Honório o professor Padilha custará alguns trocados, Madalena custar-lhe-á a paz que ele acreditava ter. E a ideia de progresso de Paulo Honório precisa de outros investimentos e esses estão para além do retorno político que a construção da Igreja e da Escola permite a ele. O progresso não se restringe à energia na propriedade, à estrada de ferro, às inovações nos processos de produção; também é preciso produzir herdeiros. O empoderamento de Paulo Honório precisa se fortalecer em todos os âmbitos.

Note-se que o conflito de concepções materializado em São Bernardo acerca da função da escola na sociedade (de forma simplificada posso pensar em termos de capital x emancipação) é questão a ser trabalhada. Para que serve a escola na sociedade capitalista? Os proprietários permitirão que os trabalhadores se emancipem por meio da educação oferecida, gerida e controlada pelo capital? É possível emancipar-se na escola de Paulo Honório? Qual a razão da implicância de Paulo Honório com o seu desconhecimento do termo materialismo histórico? — “Materialista. Lembrei-me de ter ouvido Costa Brito falar em materialismo histórico. Que significava materialismo histórico? [...] Comunista, materialista. Bonito casamento!” (*São Bernardo*, 1976, p 120).

Paulo Honório ironiza uma saída pela educação e por isso o seu completo descaso com todo e qualquer caso de investimento em formar-se “doutor” até mesmo quando se refere ao único filho? “ — Se melhorar, entrego-lhe a serraria. **Se crescer assim bambo, meto-o no estudo para doutor**” (*São Bernardo*, 1976, p. 159 – destaque meu). Ao ressaltar a frouxidão do filho pequeno e ao mesmo tempo projetar que o filho só poderá ser doutor se assim permanecer, percebe-se um residual da formação de Padilha. Um “doutor” decadente que caiu em desgraça na mesa do jogo e foi obliterado por algumas duplicatas vencidas. A questão maior é que Paulo Honório não tem família⁹⁸ e nem possui filhos em número suficiente para prosperar no caminho da elite oligárquica e, filho doutor ele acredita que não serve para o eito.

O coronel segue desmerecendo quem estudou. Nesse exemplo ressalto a violência que impõe a Padilha, ao propor-lhe a condição de professor:

⁹⁸ “Antonio Candido representou a parentela brasileira sob a forma de círculos concêntricos: o núcleo seria formado pela família do “patriarca” (ou do “coronel”), seguindo-os vários círculos concêntricos com parentes, agregados, etc. **Acreditamos que o esquema geométrico mais adequado seja o da pirâmide truncada, formada internamente de camadas sociais sobrepostas, divididas entre si pelo dinheiro e pelo prestígio, pois mostra claramente a subordinação de umas camadas a outras**” (QUEIROZ, 1976, p. 189, nota de rodapé 53 — destaque meu).

— Conforme. Nem sei quanto você [Padilha] vale. **Uns cem mil-réis por mês. Ponhamos cento e cinquenta a título de experiência.** Casa, mesa, boas conversas, cento e cinquenta mil-réis por mês e oito horas de trabalho por dia. Convém? Mas aviso logo: serviço é serviço, e aqui ninguém bebe. Aqui só bebem os hóspedes.

— Perfeitamente, mastigou Padilha encabulado. Vou refletir. (*São Bernardo*, 1976, p. 50 – destaque meu).

É o coronel expondo o que poderia ser interpretado como uma negociação. No entanto não é. No caso específico de Padilha ele não tem nenhum poder de barganha. Padilha não está negociando com Paulo Honório em igualdade de condições (nem nada perto disso), assim como obviamente está em situação extremamente desvantajosa em relação ao proprietário. No entanto (isso é interessante considerar), Padilha não entra na negociação — nem chega a ser exatamente uma negociação; pois ele nem sequer apresenta algum contra-argumento — nas mesmas condições que Madalena. De uma forma ou de outra Padilha ainda conseguira vender São Bernardo e possuía algum dinheiro. Com a venda de São Bernardo, Padilha recebe (descontado o que devia ao Paulo Honório) sete contos e quinhentos e cinquenta mil reis, o que significa cerca de 50 vezes o salário que lhe foi oferecido por Paulo Honório (150 mil reis), dinheiro suficiente para passar alguns anos sem trabalhar. Já Madalena ganhava 180 mil reis por mês na condição de professora primária e se considerava pobre como Jó. Padilha não tem poder de barganha, não chega a negociar com Paulo Honório, mas tem uma condição financeira muito superior à de Madalena, que considera o casamento “um negócio muito vantajoso”.

O valor de Madalena e de Padilha, segundo a perspectiva de Paulo Honório, é valor material. Seria preciso que a Axiologia⁹⁹ não fosse uma “ciência de valores” descartada por alguns sociólogos e filósofos para, a partir de uma escala de valores, identificar o tipo. Indo do mais material (o mais baixo segundo os destrambelhados humanistas — eu também) que é o dinheiro (e sua extensão, o lucro), ao mais superior, os valores vitais (vestuário, alimentação, saúde), os valores lógicos (do conhecimento), os valores éticos (de conduta), os valores estéticos e os valores transcendentais ou do espírito (antigamente os religiosos, os místicos, os históricos, ou seja aqueles que se constroem e/ou se mantêm ao longo do tempo pelo trabalho

⁹⁹ Ver "Lição XXII - Ontologia dos Valores". In MORENTE, Manuel García: *Fundamentos de Filosofia: lições preliminares*. Trad. Guillermo de La Cruz Coronado. 3ed. São Paulo. Editora Mestre Jou, 1966, pp. 293-303.

humano).

Aqui se tem um esboço do não valor profissional de Padilha. E a expressão do valor sai de cem mil-réis para cento e cinquenta mil-réis. Um aumento que parece significativo considerando que Paulo Honório diz que não sabia quanto valia os serviços de Padilha. Paulo Honório sentia um certo prazer em sabê-lo sem nenhuma outra saída financeira. Padilha não tem nenhum poder de barganha. Quando alega que vai refletir exprime seu mecanismo de defesa na tentativa de não se sujeitar aos mandos daquele que já fez dele um ex-proprietário e que agora quer transformá-lo em um empregado. Mas não só: um empregado em São Bernardo que era sua propriedade. Importante considerar que Paulo Honório sempre desprestigiava os estudos de Padilha e não se referia a ele na condição de “doutor”, tratamento dado ao juiz que estudou e também João Nogueira, apesar de julgar-se superior a este também.

Relevante o desprezo alarmado por Paulo Honório em relação aos pais que optaram por enviar os filhos para formarem-se advogados, ou seja, não há nenhuma surpresa na confissão que apresenta sobre o fato de não se importar. Aliás, a maioria das personagens que ousaram estudar recebe de Paulo Honório indiferença e desprezo. Também aproveita que os filhos do Fidélis estão estudando Direito e altera a cerca da propriedade do Fidélis. O proprietário de São Bernardo ainda julga que o que faz alguém competente é não fazer uso do que aprendeu na escola: “— Por aí, vendo, ouvindo, correndo mundo. **O Nogueira veio da escola sabido como o diabo**, mas não sabia inquirir uma testemunha. Hoje esqueceu o latim e é um bom advogado.” (*São Bernardo*, 1976, p. 84 – destaque meu).

Paulo Honório oferece ao Padilha uma função que para o empregador não tem nenhum valor. Nem mesmo quando se trata de Madalena, mulher dele e professora primária, ele manifesta algum respeito pela profissão do magistério. Diz ele sobre a formação profissional da mulher: “Vaidade. Professorinhas de primeiras letras a escola normal fabricava às dúzias. Uma propriedade como S. Bernardo era diferente” (*São Bernardo*, 1976, p. 105).

No passado, ao saber quanto ganhava a professora Madalena, Paulo Honório teve outra reação ao comentar “quanto vale Madalena”. Já pensando em casamento e buscando o apoio de D. Glória, Paulo Honório usa seus argumentos e consegue demonstrar para D. Glória o quão pouco valorizada é a profissão de sua sobrinha, o o quão pouco ele a valoriza quando pensa na profissão da professora apenas como possibilidade de arrimo financeiro:

— Pois uma menina como aquela encafiar-se num buraco, Seu...

— Paulo Honório, D. Glória. Faz pena. Isso de **ensinar bê-a-bá é tolice**. Perdoe

a indiscrição, quanto ganha sua sobrinha ensinando bê-a-bá?

D. Glória baixou a voz para confessar que as professoras de primeira entrância tinham **apenas cento e oitenta mil-réis**.

— Quanto?

— Cento e oitenta mil-réis.

— Cento e oitenta mil-réis? Está aí. É uma desgraça, minha senhora. **Como diabo se sustenta um cristão com cento e oitenta mil-réis por mês?** Quer que lhe diga? Faz até raiva **ver uma pessoa de certa ordem sujeitar-se a semelhante miséria**. Tenho empregados que nunca estudaram e são mais bem pagos. Por que não aconselha sua sobrinha a deixar essa profissão, D. Glória?

D. Glória referiu-se à dificuldade de arranjar empregos e ao montepio.

— Que montepio! Isso vale nada! E empregos... Vou indicar um meio de sua sobrinha e a senhora ganharem dinheiro a rodo. **Criem galinhas**. (*São Bernardo*, 1976, p. 70 – destaques meus).

Aqui o jogo de interesse, se comparado com a questão do valor proposto ao Padilha e a avaliação que agora Paulo Honório faz dos ganhos de Madalena, parecem contraditórios, mas se podemos aludir a uma crítica real ao meio de sobrevivência e a alegação de que criar galinhas renderiam muito mais do que ensinar bê-a-bá, também estamos diante de outras questões mais representativas da insignificância do ensinar diante do projeto de desenvolvimento de uma sociedade por meio da educação. Para o narrador o que importa é ter uma renda melhor e a profissão de Madalena, aos olhos de Paulo Honório, não permite isso aos que dela vivem. Paulo Honório sujeitou-se muitas vezes aos mais diversos trabalhos, no entanto seu objetivo era sair da miséria. Por essa razão, ele que valoriza tanto os bens adquiridos, indica a tia de Madalena que crie galinhas para terem dinheiro.

Também é visível que Paulo Honório quer ganhar pontos com a tia de Madalena, haja vista que o salário inicial proposto ao Padilha era de cem mil-réis e que passou a ser cento e cinquenta, mas não chegou a ser cento e oitenta que, na opinião do próprio pagador de salário menor, era insuficiente para viver. Não é nenhuma surpresa que a ideia de escola para Paulo Honório seja apenas um mero objeto de troca. E na sua escola o professor é um homem e os que lá vão conferir se o trabalho do professor Padilha é adequado, em um primeiro momento, também são homens: o padre e o jornalista. Na minha leitura essa situação não reflete uma questão de gênero. Nem sequer se trata de possuir a própria escola para que sua futura esposa tenha como exercer aquilo que fazia antes de aceitar subir ao altar com ele em matrimônio.

Madalena surge para Paulo Honório personificada por suas pernas. Só depois das pernas

é que sua profissão é dada a conhecer. É uma mulher e está sendo vista pelos homens machistas que falam dela na sua condição de mulher. Mas vejamos como entra em cena a mulher Madalena. Chamo a atenção para o fato de o seu surgimento se dar pelo olhar avaliativo dos colegas de Paulo Honório:

- De quem são as pernas?
- Da Madalena, respondeu Gondim.
- Quem?
- Uma professora. Não conhece? Bonita.
- Educada, atalhou João Nogueira.
- Bonita, disse outra vez Gondim. Uma lourinha, aí de uns trinta anos.
- Quantos? Perguntou João Nogueira.
- Uns trinta, pouco mais ou menos.
- Vinte, se tanto.
- É porque você não viu de perto, interrompeu Gondim. Se tivesse visto, não sustentava semelhante barbaridade. (*São Bernardo*, 1976, p. 43-44).

Pernas. Professora. Bonita. Educada. Lourinha. Jovem. Creio que o fato de outros homens terem lançado suas cobiças para ela é fator decisivo para que Paulo Honório a queira para si. Trata-se de uma disputa silenciosa e que ele não dá tempo aos demais apreciadores reagirem, nem a própria Madalena tem esse tempo.

Quem é Madalena nesse universo de personagens mulheres descritas por autores homens? Madalena não difere de outras personagens femininas de obras romanceadas e consideradas de menor valor para o mercado literário e para a crítica acadêmica. Ironicamente Madalena corresponde a um perfil estereotipado presente nos romances de mocinhas¹⁰⁰ e só se distancia desse perfil ao cometer suicídio. Tal como outras personagens já analisadas por mim e presentes nos tais romances de mocinhas, Madalena é órfã, pobre, bonita, olhos claros, pequena e se casa com um homem forte, apesar de feio, para garantir seu futuro e o futuro de sua tia. Não se casa por amor, é certo, mas se casa crendo que será possível reverter essa situação com a

¹⁰⁰ CARVALHO, Cleiry de Oliveira. Romance de mocinha & Romance de mocinho : a literatura narrativa de massa por um convívio dos contrários. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração: Estudos Literários. Orientadora: Profª Drª Vera Helena Gomes Wielewicki. Coorientador: Prof. Dr. Arnaldo Franco Júnior. Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil. Maringá, 2007. 288 f. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=67920> Consultado em: 10 ago 2017

convivência. Madalena é o tipo de mulher que está bem “cotada” no mercado de mulheres com perfil europeu. Ou seja, ela é preferível ao padrão de D. Marcela por aparentar uma fragilidade que ao homem representa a possibilidade de protegê-la. Engana-se Paulo Honório. Engana-se quem, acostumado ao estereotipo da pequena bela e frágil, depara com a recusa de Madalena de ser apenas um bem de Paulo Honório. O uso da palavra mercado pode até soar agressivo, mas o casamento foi uma barganha, então nada mais apropriado do que dizer mercado, ou seja, a tradição de reificação da mulher. A análise de Arnt trilha por caminho vizinho:

A reificação de Madalena, que começara com a análise de suas partes — pernas e peitos —, tal qual um objeto, ganha dimensões cada vez maiores e agora a professora é de fato completamente vista enquanto coisa, não como pessoa, uma vez que, na visão de Nogueira, **poderia ser adquirida**. Resquício da escravidão misturado ao desenvolvimento da lógica capitalista, o ideário de Nogueira é repartido pelos demais, e transparece **na fala de Paulo Honório ao negociar a remuneração de Padilha, que resolve aceitar a proposta de emprego**. (2013, p. 143 – destaque meu).

Quando Arnt refere-se aos resquícios da escravidão, está, ao meu ver corretamente, chamando a atenção para o ranço que quatro décadas após a abolição da escravidão no Brasil (1888) ainda perdura nos meios de interpretação das relações de trabalho.

Tanto o professor Padilha quanto a professora Madalena possuem o mesmo valor para Paulo Honório: nenhum. Padilha não recebe seus proventos por quatro meses seguidos; Madalena é a que ensina “bê-a-bá” e igual a ela tem-se no atacado: “Professorinha de primeiras letras a escola normal fabricava às dúzias” (*São Bernardo*, 1976, p. 105). Destaco ainda que, se Madalena tem uma importância muito maior (ser a mãe do herdeiro é uma delas), esta não se encontra em sua função de professora.

Paulo Honório é exemplo para uma educação informal? O fato de não ter frequentado escola enquanto instituição e ter aprendido com a escola da vida, é suficiente para ele defender a inutilidade da escola, dos títulos de doutores (usados pelos graduados em Direito), ou mesmo afirmar a ineficiência dos livros (biblioteca) ou os romances lidos por D. Glória, D. Marcela etc. Ou seja, defende ser um homem prático. Mas sabe que sua praticidade precisa de apoio e por essa razão conhece os caminhos das barganhas. Assim, mesmo querendo ir contra a ideia do governador, cala-se e depois executa:

O governador gostou do pomar, das galinhas [...] e perguntou **onde ficava a escola**. Respondi que não ficava em parte nenhuma. No almoço, que teve champanhe, o Dr. Magalhães gemeu um discurso. S. ex^a. **tornou a falar na escola**. Tive vontade de dar uns apartes, mas contive-me.

Escola! Que me importava que os outros soubessem ler ou fossem analfabetos?

Esses homens de Governo têm um parafuso frouxo. **Metam pessoal letrado na apanha da mamona**. Hão de ver a colheita. (*São Bernardo*, 1976, p. 40 – destaques meus)

Paulo Honório parece confiar que o caminho tomado por ele, longe dos bancos escolares, é suficiente para alcançar com eficiência uma vida de patrão. Quando ele diz “Que me importava que os outros soubessem ler ou fossem analfabetos?” na verdade está camuflando um incômodo que perpassa toda a obra. Paulo Honório preocupa-se sim com quem sabe ler e não é analfabeto, se preocupa por saber que nem todos são o professor Padilha e até mesmo Padilha irá deixá-lo na mão na decadência da propriedade e do proprietário de São Bernardo. É como se ele não aceitasse que outros pudessem ter acesso ao que ele não teve, ainda que ele diga que foi escolha dele não investir nesse tipo de instrução.

Ainda que negligencie a escola, sabe fazer uso do fato de tê-la construído em sua propriedade. Já no primeiro momento em que bajulava D. Glória seduzindo-a na ideia de um casamento com a sobrinha dela, inclui a escola na sua apresentação. Diz ele após ouvir de D. Glória que a sobrinha é professora e aconselha-la a criar galinhas devido ao fato de ser mais rentável:

— Boa ocupação, D. Glória, ocupação decente [criar galinhas]. Se quiser dedicar-se a ela, recomendo-lhe a Orpington. **Escola! Bestidade. Abri uma na fazenda e entreguei-a ao Padilha. Sabe quem é? Um idiota. Mas diz ele que há progresso. E eu acredito. Pelo menos o Gondim e Padre Silvestre estiveram lá examinando a molecureba e acharam tudo em ordem.** (*São Bernardo*, 1976, p. 70-71 – destaque meu)

Molecureba. Molecada que decora. O ator de decorar as lições foi pontuado a respeito da formação de Eugênio (*O seminarista*) como um processo negativo. O decorar parece válido para avaliação imediata, mas se o conteúdo não foi incorporado, a “ordem” não é exatamente “progresso”. No entanto, se em um primeiro momento o trabalho apresentado por Padilha

recebe menção favorável, em um segundo momento, o resultado é outro:

Foi à escola [Madalena], criticou o método de ensino do Padilha e entrou a amolar-me reclamando um globo, mapas, outros arreios que não menciono porque não quero tomar o incômodo de examinar ali o arquivo. Um dia, **distraidamente, ordenei a encomenda**. Quando a fatura chegou, tremi. Um buraco: **seis contos de réis**. Seis contos de folhetos, cartões e pedacinhos de tábua para os filhos dos trabalhadores. Calculem. **Uma dinheirama tão grande gasta por um homem que aprendeu leitura na cadeia, em carta de ABC, em almanaques, numa bíblia de capa preta, dos bodes. Mas contive-me**. Contive-me porque tinha feito tenção de evitar dissidências com minha mulher e porque imaginei mostrar aquelas complicações ao Governador quando ele aparecesse aqui. **Em todo o caso era despesa supérflua**. (*São Bernardo*, 1976, p. 97 – destaques meus)

Na concepção de Paulo Honório, ao construir a escola ele mantém-se em boa cotação com o Governador, “evita dissidências” com Madalena e, ainda, amarra Padilha ao dar a ele a responsabilidade de gerir a escola, ser um professor empregado, emprego nem sempre remunerado. O fato é que a escola e o professor são tratados como necessidades momentâneas, a questão que parece mais explícita quando lemos os dois últimos fragmentos citados é que se para o Governador a questão eleitoral é definitiva por conta de o analfabeto não ser eleitor, para Paulo Honório três questões são resolvidas a custa de “despesa supérflua”.

Não há uma informação textual sobre a divergência em torno do “método de ensino de Padilha”, mas é possível explorar o fato de Padilha ter estudado mas não ser um professor especializado no ensino tal qual a professora Madalena. Ela, por ser normalista, deve possuir na sua formação as condições mais atuais em termos de metodologia de ensino e por isso investe em “folhetos, cartões e pedacinhos de tábua para os filhos dos trabalhadores”. Essa metodologia desagrada Paulo Honório por conta dos gastos, mas também por ter ele aprendido fazendo uso de método sem esse custo todo. Mesmo Madalena tendo consultado-o sobre a aquisição, diante da conta ele alega ter permitido por estar distraído. Sua distração é importante quando comparada com outras reclamações feitas por ele em que alega que Madalena faz o que quer com o dinheiro dele sem consultá-lo. O fato é que Madalena pediu permissão para fazer compras do material escolar. Ao que parece, material para aplicar uma metodologia menos expositiva. Afinal era a área do domínio dela e sua competência era reconhecida. Tudo indica

que “os seis anos de magistérios” de Madalena e sua formação Normalista deram a ela qualificações superiores ao desempenho de Padilha.

Devido ao fato de os contos de réis estarem diretamente ligados à visão de Madalena na condição de professora primária, ou seja, com um perfil direcionado para alfabetização, defendo que seu posicionamento contra os métodos de ensino de Padilha, estão pautados na própria formação de um e de outro. Ainda que Padilha fosse considerado um bom professor quando foi visitado pelos “vigilantes” de Paulo Honório, é preciso destacar que a formação de Padilha não é pedagogia, Padilha é bacharel em Direito, não teve uma formação específica para a alfabetização e ainda que alguns defendam o “notório saber¹⁰¹”, é fato que na maioria dos casos não se tem a mesma eficiência quando comparado a um professor preparado para executar sua função. Penso que por essa razão, Madalena que tem formação na área em que Padilha está trabalhando, avalia a falta de recursos para trabalhar as aulas, negativamente e, ao propor um novo caminho, faz uso do dinheiro de Paulo Honório para suprir a necessidade dos recursos faltantes. Gasto que gerou tamanha rejeição e terminou por dar um nó na segurança financeira do dono da escola. Aqui é possível entender que para Paulo Honório uma escola se faz com professor e alunos, não é necessário investimento algum além do que para ele já era abusivo ter que pagar: o salário do professor Padilha. O fato é que Paulo Honório, por ser incapaz de uma análise dos tempos em que vivia atribui sua liquidação a tal interferência de Madalena nos seus negócios. A escola era um negócio.

É preciso lembrar que D. Glória, ao conversar com Paulo Honório durante o retorno a Viçosa, tinha em mente conseguir uma transferência para Madalena e o Dr. Nogueira ao ter ciência desse fato não aprova a saída de Madalena: “ — **Mas é uma excelente professora**, Seu Paulo, e um nobre caráter. O senhor que quer retirá-la! Que lembrança! Se ela sair, sabe o que acontece? **Mandam para cá uma velha analfabeta.**” (*São Bernardo*, 1976, p. 76-77 – destaque meu). Mas, voltemos à questão da escola. Existia o desejo de um desenvolvimento daqueles que dela usufruíam? As questões dos métodos utilizados na escola da fazenda não eram importantes para o coronel de São Bernardo. Mas em alguns momentos da obra temos destaque para a instrução de Madalena, ou seja, a jovem clara e de olhos azuis possui os requisitos para ser uma boa parideira; afinal, poderia garantir a educação dos seus, já que sabe ensinar o bé-a-bá. Na negociação que antecede ao casamento e as condições para o realizar, temos uma professora um tanto amiudada, talvez por efetuar um jogo de sedução em que visa alcançar um

¹⁰¹ Na atualidade esse tema está na pauta. “Notório saber”: vire professor em 5 semanas. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/24/notorio-saber-vire-professor-em-5-semanas/>

provedor, mas também não só. Parece-me clara a sua falta de valoração da profissão que exerce:

— O seu oferecimento é vantajoso para mim, seu Paulo Honório, murmurou Madalena. Muito vantajoso. Mas é preciso refletir. De qualquer maneira, estou agradecida ao senhor, ouviu? A verdade é que sou pobre como Jó, entende?

— Não fale assim, menina. **E a instrução, a sua pessoa, isso não vale nada?** Quer que lhe diga? Se chegarmos a acordo, quem faz um negócio supimpa sou eu. (*São Bernardo*, 1976, p. 82 – destaque meu).

Paulo Honório investe na ideia dos herdeiros, um coronel precisa ter sua “parentela” e ele está propondo casamento para investir na linhagem. Uma professora que ao mesmo tempo fosse boa parideira resolveria duas situações: a da geração e a da formação da linhagem. E uma professora que reconhece o seu lugar na distribuição de renda, diante de um casamento financeiramente promissor, é mais fácil de apressar do que uma filha de juiz. Quanto a questão da pobreza de Jó, é bem sabido que na Bíblia Jó é exaltado por sua riqueza e mesmo quando se torna um pobre e leproso, ainda assim terá, depois, restituída toda a sua fortuna e com maior valor. O que quero destacar é a ideia de valorização da “instrução” de Madalena, instrução que a torna muito competente para o cargo negociado, o de esposa.

Mas, vejamos: ela não tem a menor “vocação” para a maternidade segundo o narrador, no entanto, doa-se aos moradores da fazenda que vivem em condições precárias. Escreve artigos para jornais e está sempre inteirada da vida político-econômica; entretanto escreve uma carta em que o próprio interlocutor não é capaz de se reconhecer enquanto tal. Não sabe ela tratar da vida pessoal? Acreditava ela que seria possível ser mulher “desgarrada” da igreja e fazer “caridade” com o dinheiro de Paulo Honório sem que ele se considerasse ultrajado? Madalena está mais próxima de Padilha do que supunha.

Temos aqui, nas palavras de Paulo Honório, sobre o caso de Madalena, uma contradição. O reconhecimento de sua instrução e, ao mesmo tempo, a classificação na condição de professora de bé-a-bá. Creio que ser “lida” na condição de professora de bé-a-bá já tem sua carga de preconceito e desvalorização. Mas ele o faz para atingi-la. Afinal, Paulo Honório acredita que criar galinhas seria melhor para Madalena e sua tia.

Paulo Honório é capaz de se tornar claro até para algum desavisado. Em diálogo com Gondim, discutindo sobre “utilidade”, ele diz: “Mas biblioteca num lugar como este! Para quê?

Para o Nogueira ler um romance de mês em mês. Uma literatura desgraçada...” (*São Bernardo*, 1976, p. 83). Azevedo Gondim trata logo de incluir Madalena na conversa e indaga:

— **A instrução é indispensável, a instrução é uma chave**, a senhora não concorda, d. Madalena?

— Quem **se habitua aos livros**...

— É não habituar-se, interrompi. E não confundam instrução com leitura de papel impresso.

— Dá no mesmo, disse Gondim.

— Qual nada!

— **E como é que se consegue instrução se não for nos livros?**

[...]

— Cá pra mim os livros são úteis. Se o senhor [Paulo Honório] julga que são inúteis, deve ter lá as suas razões.

[...]

— O pior é que o que é desnecessário ao senhor [Paulo Honório] talvez seja necessário a muitos, disse Madalena. (*São Bernardo*, 1976, p. 83-85 – destaques meus)

Madalena pode ter acreditado na aliança de classe e nas promessas de felicidade do capital. A aliança era uma grande cilada para os trabalhadores e Madalena, descrente, cometeu suicídio. Adianta aprender a ler o mundo (Paulo Freire) e continuar trabalhando para Paulo Honório e votando na chapa do Pereira? Talvez devamos entender de forma radical o recado de Madalena: fazer aliança com o patrão é sempre suicídio.

Também é preciso retomar, lá no início da obra, quando Paulo Honório afirma que escrever um livro seria tarefa fácil para Madalena.

“[...] Se eu possuísse metade da instrução de Madalena, encoivarava isto brincando. Reconheço finalmente que aquela papelada tinha préstimo”. (*São Bernardo*, 1976, p. 10).

O que agora me importunava eram as caixas com o material pedagógico inútil nestes cafundós. Para que aquilo? (*São Bernardo*, 1976, p. 99)

Seis contos de réis. Uma dinheirama. Despesa supérflua. A mim parece o calcanhar de Aquiles de Paulo Honório.

Alguns elementos da narrativa permitem que o leitor não caia na conversa confessa de Paulo Honório. A meu ver toda essa construção fabular apresentada por ele como obra dele tem uma tese bastante forte: demonstrar **como 6 (seis) contos de réis gastos** por uma professora podem levar um homem a ruína.

Diz o proprietário em queda: “Em seis meses havia tão grande quebradeira que torrei nos cobres o automóvel para não me protestarem **uma letra vagabunda de seis contos**” (*São Bernardo*, 1976, p. 163 – destaque meu). Aqui trata-se de uma letra vagabunda os seis contos. Quando viu a fatura da compra de Madalena primeiro era uma dinheirama e logo depois era uma despesa supérflua. O fato é que essa cifra continua simbólica na vida de Paulo Honório e não é um simples acaso o uso repetido do valor quando o proprietário de São Bernardo encontra-se em decadência.

Na concepção de Paulo Honório, Madalena o venceu ao gastar 6 contos de réis, não importa se ele tenha se construído na condição de proprietário a partir dos 100 mil contos de réis que pegou na agiotagem, o importante é como esses 6 contos de réis usados por Madalena vão e voltam como se fossem detalhes: não são.

Por um momento pode parecer que a implicância de Paulo Honório, ao tratar do destino dado aos 6 contos de réis, se dava por ele se sentir desnecessário enquanto provedor e mantenedor dos andamentos em sua propriedade, um capricho ferido por, distraidamente, ter autorizado uma compra e depois alegar não ter sido consultado sendo que ele era o realizador do pedido do governador. Mas, se era pouco dinheiro, se a questão era só financeira e não a retirada das decisões de suas enormes mãos, qual a razão de anos depois do suicídio de Madalena surgir, em outra situação, uma dívida de 6 seis contos de réis? Ao pensar nessa questão compreendi que o homem Paulo Honório, por mais que se auto valorizasse nos seus empreendimentos, não era capaz de fazer uma análise de conjuntura político-econômica e perceber que o que se passava com ele também era reflexo do que acontecia com o país. Voltado para o seu próprio umbigo, embriagado pelo poder que por alguns momentos conseguiu alcançar, perdeu-se diante da rasteira que foi o suicídio de Madalena; enfim, ele se dá conta de que não possuía o controle de tudo. Ainda que siga fazendo planos para o filho quando ele crescer.

É importante realçar que não só Paulo Honório credita na conta da Madalena a sua

decadência como Padilha ousa apontar diretamente para Paulo Honório que foi Madalena a “destruição” dele também. Esse assume sem titubear:

Espoleta! — “Vá buscar um livro, Seu Padilha.” Eu ia. — “Traga papel, Seu Padilha.” eu trazia. — “Copie esta página. Seu Padilha.” eu copiava. — “Apanhe umas laranjas, Seu Padilha.” Até apanhar laranjas! Espoleta! **Aquela mulher foi a causa da minha desgraça.**

Emende a língua, ordenei [Paulo Honório].

Que foi que eu disse? Que era espoleta. Era. Por isso o senhor me demite. (*São Bernardo*, 1976, p. 133 – destaque meu).

Na tarde do mesmo dia Paulo Honório, a pensar no que Padilha disse, o incômodo o faz indagar: “— Ó Padilha, por que foi que você disse que Madalena era a causa de sua desgraça?” (*São Bernardo*, 1976, p. 134). Padilha segue dizendo que é responsabilidade dela a sua demissão.

Padilha será lembrado depois, quando Paulo Honório está desfiando o verbo contra D. Glória e Madalena e refere-se a elas como “aquelas duas éguas.”

Enfim o Padilha tinha sido até camarada.

Monologava com raiva:

— Obrigado, Padilha.

Sim senhor, boa bisca. Não havia gato nem cachorro em S. Bernardo que ignorasse o procedimento dela.

“Aquela mulher foi a causa da minha desgraça”. Que falta de respeito! Há quem atire semelhante heresia em cima de uma senhora casada, nas barbas do marido? Hã? Não há. Querem mais claro? (*São Bernardo*, 1976, p. 137).

A frase não foi proferida por Paulo Honório, bem se sabe. Mas ao rememorar o uso que Padilha fez da afirmação está dito por ele que Paulo Honório sabia bem a mulher que tinha: “O senhor, melhor que eu, conhece a mulher que possui” (*São Bernardo*, 1976, p. 135), é plausível inferir que também Paulo Honório sabe que “Aquela mulher foi a causa da minha desgraça”. Seja por conta do ciúmes por saber-se inferior a ela mesmo quando ridiculariza a educação que ela recebeu, seja por acreditar-se incompleto para ela já que é com Padilha e outros homens que visitam São Bernardo que Madalena pode articular seus conhecimentos sobre cultura, política,

artes, religião. Seja por não ser capaz de aprender com suas experiências.

Como estava Paulo Honório antes de Madalena entrar em cena? É possível pensar que a união marital com Madalena tenha levado-o a bancarrota? Não na opinião de Luiz Costa Lima

Engana-se aquele que pensar que se trate de uma desavença conjugal romanceada. O abalo é mais forte. Mais pura e tensa a tragédia. O ciúme que cresce em Paulo Honório provém exatamente do choque entre a sua reificação e o projeto de humanidade que alguém que dormia ao seu lado tem a ousadia de sustentar. (1969, p. 68).

O projeto de humanidade que poderia, se fosse levado a cabo, garantir a Paulo Honório, pelo papel desempenhado por sua mulher, uma valorização que sozinho ele não foi capaz de angariar. Madalena aparentava melhores chances no papel humanitário e Paulo Honório poderia ter lucrado com isso.

Em *O mundo à revelia* João Luiz Lafetá, tendo em mente o papel do suicídio de Madalena na composição da narrativa, argumenta:

Paulo Honório abandona a ação e volta-se sobre si mesmo, buscando na memória de sua vida o ponto em que se desnordeou, “numa errata”. Nesse debruçar-se o estilo se tingiu de lirismo e a objetividade épica fica abalada. [...] no instante em que o tempo da enunciação começa a ser representado, notamos imediatamente a infiltração dos signos da subjetividade, a irrupção do monólogo interior, o abalo do ponto de vista pseudo-onisciente. (2004, p. 99).

Lafetá parece seguir o caminho traçado por Paulo Honório para o leitor ideal de suas memórias. E encontra, nas pistas deixadas pelo narrador, elementos para corroborar a esse caminho.

Creio que Gustavo Arnt refuta o percurso feito por Lafetá.

O Paulo Honório arrependido do tempo da enunciação reconhece-se como um monstro e constrói uma narrativa que visa a apresentar as causas de sua monstruosidade e explicar que a culpa de tudo é da vida agreste que o fez agreste. Confiar neste narrador costuma levar o leitor a acompanhar seu argumento de que as culpas pela exploração, pela brutalidade e pela violência não são responsabilidade de Paulo Honório, cujo retrato final passa a ser o de

vítima de um processo que o utiliza como instrumento, o deforma e acaba com sua vida. Nesse caso, à confissão do narrador, responde-se com a indulgência. (2013, p. 116)

A leitura a contrapelo revela mais do que esconde, por essa razão é mais difícil Paulo Honório ser absolvido.

Certamente Paulo Honório não é um narrador fidedigno. Mesmo quando diz que fará uso de pseudônimo para poder dizer tudo o que não teria coragem de dizer se o projeto de divisão do trabalho tivesse tido êxito, logo em seguida diz: “E se souberem que o autor sou eu, naturalmente me chamarão potoqueiro” (*São Bernardo*, 1976, p. 10). Essa afirmativa do narrador precisa acender um alerta. As pessoas que sabiam do projeto da escrita do livro eram os amigos que frequentavam a casa dele e foram convidados para escrever as memórias com a condição de inserir o nome de Paulo Honório na obra. Ele tem reuniões com um e com outro por um tempo e vai eliminando, um a um, e, na sequência, assume o trabalho da elaboração das memórias. Paulo Honório procura induzir o leitor (único que ele não dispensa) de que ele passaria por mentiroso por ser ele um bronco e, por isso, não daria conta de escrever, não teria competência para ser o autor. Por outro lado, essa afirmativa de que saber que ele é o autor é saber que ele mente e, o uso de pseudônimo, me leva a interpretar na íntegra o que ele diz. Ele mente que é o autor e por isso usa o pseudônimo. Para se proteger. Faz isso de forma tão consciente quanto as mudanças das cercas de suas terras. Nessa situação ele não roubou terra do juiz, mas roubou de todos os outros que tinham terras vizinhas a sua, mas não eram capazes de se defender. Se quem sabe vai afirmá-lo mentiroso, quem não sabe precisa colocar as barbas de molho!

Quem é Paulo Honório? Quem é Madalena? Qual é a consequência de uma escola nas terras de Paulo Honório? Qual é o papel da escola formal e da educação informal que nos é oferecida em *São Bernardo*? É essa educação uma forma de violência contra o professor Padilha? Contra a própria Madalena? Afinal, como apresentado por Candido (2006), Paulo Honório sofre e comete violência. No romance *São Bernardo* de que maneira se configuram, no discurso ficcional, as concepções dos processos de constituição, organização e transmissão de conhecimentos e saberes? Como são mediados pelo processo de aprendizagem?

Qual a transgressão quando olhamos para a formação de Padilha e Madalena e a formação de Paulo Honório? Os dois primeiros são frutos da formação pela escola tradicional, o último é fruto da educação informal, da escola da vida. O discurso pedagógico liberal, presente na escola nova, defendia renovação escolar para o desenvolvimento do país. Diferente da escola

tradicional, na escola nova, defende-se que o processo de aquisição do conhecimento surge da ação. Ora. Qual foi a ação de Paulo Honório? Sentar e escrever. Os métodos de ensino na escola nova visavam à autoeducação e adquiria-se aprendizagem por meio de um processo ativo. Ao fim e ao cabo Padilha e Madalena não estavam tão preparados para o futuro que coube a eles. O primeiro por ser um doutor que não soube usufruir das terras herdadas do pai. Fosse ele um homem preparado e teria feito da fazenda um lugar para por em prática as ideias que defendia. Era ele um comunista? Se era, qual a razão de não ter usado as terras improdutivas para instaurar uma ocupação apropriada das terras? Poderia ele, se formado de fato, contribuir com a terra e possibilitar condições econômicas que favorecessem trabalhadores e suas famílias; o que seria um papel importantíssimo na estrutura social de todos os envolvidos. Mas Padilha não era o que teoricamente defendia ser. As conversas com os empregados da fazenda demonstram que era só teoria. Faltava-lhe a práxis.

Vejamos quando Paulo Honório surpreende Padilha conversando com Marciano e Casimiro Lopes. Diz Padilha:

— Um roubo. É o que tem sido demonstrado categoricamente pelos filósofos e vem nos livros. Vejam: mais de uma légua de terra, casas, mata, açude, gado, tudo de um homem. Não está certo.

Marciano, mulato esbodegado, regalou-se, entronchando-se todo e mostrando as gengivas banguelas:

— O senhor tem razão, Seu Padilha. Eu não entendo, sou bruto, mas perco o sono assuntando nisso. A gente se mata por causa dos outros. É ou não é, Casimiro?

Casimiro Lopes franziu as ventas, declarou que as coisas desde o começo do mundo tinham dono.

— Qual dono! Gritou Padilha. O que há é que morremos trabalhando para enriquecer os outros. (*São Bernardo*, 1976, p. 54-55)

A contradição dessa personagem permite afirmar que na prática a teoria não serve para colocar em prática as ações idealizadas. O discurso de Padilha não era esse quando as terras que agora são de Paulo Honório eram dele. Não vem ao caso que a venda foi péssima, o fato de ter sido só demonstra que ele não era um homem de negócios. Padilha é um sonhador e a revolução que ele defende não é alimentada por sonhos. Quando a política café com leite entra em choque, Padilha vai para o frente e o resto é história do Brasil.

Quanto a Madalena, a contradição fica evidente no arranjo de seu casamento com Paulo Honório, em tudo oposto a ela: ele homem prático, ela jovem idealista; ele disposto a tudo em nome da acumulação, ela generosamente desejando elevar as condições de vida dos empregados; ele um homem sem estudo e avesso ao estudo, ela uma jovem intelectual, conhecedora de diferentes teorias, autora de artigos publicados; ele controlador autoritário, ela independente. Diante dessas incompatibilidades era previsível o fracasso da união conjugal, mas Madalena entra incauta na relação. Ingenuidade? Incapacidade? Falta de discernimento? Não é o que parece. A cegueira de Madalena em relação à realidade do que seu casamento conjugava é materialmente conexa com a constituição contraditória da personagem. Essa mulher culta, esclarecida (inclusive politicamente) e de temperamento independente, e por isso mesmo mais sensível do que outros à legítima aspiração à cultura e às comodidades da vida moderna, era no entanto uma professora de primeiras letras sem pai nem irmão que a sustentasse, criada na pobreza pela tia já idosa, e sem qualquer lastro econômico — ou seja, sem qualquer perspectiva de realizar suas aspirações mantendo ao mesmo tempo sua independência. Graças a essa constituição contraditória, o problema de casar-se manifesta-se como configuração insolúvel, na qual ela se encontra na contingência de optar entre dois destinos potencialmente trágicos. Na composição da personagem essa contradição aparece reveladoramente no modo como *São Bernardo* alude ao romance sentimental de massa, que imita ao avesso: Madalena é a imagem exata dos perfis femininos desses romances “de mocinha”¹⁰² — loira de olhos claros, mignon, órfã e pobre, inteligente mas frágil, destinada a se casar com um homem rude ou insensível, forte e rico. A diferença marcante é que no romance sentimental, com paciência e tolerância, a mocinha “conserta” o homem e vive enfim feliz com ele, enquanto o homem de Madalena não tem emenda possível e o desfecho do casamento é a aniquilação dela. E a ação final só corrobora o fato.

E os aspectos formativos da personagem Paulo Honório? Quais as contradições dele? Não acredita na formação que a escola possibilita mas para ficar bem aos olhos do governador trata logo de providenciar a escola; no entanto, investe financeiramente pouco nela. Ele mesmo diz que a escola só seria efetiva se tivesse lá um professor técnico que pudesse ensinar a criançada a pôr a mão na massa. Para ele, ensinar as crianças a trabalharem no campo, a produzirem da terra, a transformarem trabalho em alimento, era nesse ensino que acreditava. Esse seria, na concepção dele, o aprendizado que seria alicerce para aquelas pessoas serem mãos de obra qualificadas; mas seria caro, por mais que fosse o adequado, ele não estava disposto a pagar.

¹⁰² (CARVALHO, 2007)

Quanto ao Padilha e a Madalena, eles acreditam em outra escola, na escola tradicional, vem de lá a formação de ambos.

Vejamos como fica a situação de Padilha após Paulo Honório sentir-se com ciúmes:

O meu primeiro desejo foi agarrar o Padilha pelas orelhas e deitá-lo fora, a pontapés. Mas **conservei-o para vingar-me**. Arredei-o de casa, a bem dizer **prendi-o na escola**. Lá vivia, lá dormia, lá recebia alimento, boia fria, num tabuleiro.

Estive quatro meses sem lhe pagar o ordenado. E quando o vi sucumbido, magro, com o colarinho sujo e o cabelo crescido, pilheriei:

— Tenha paciência. Logo você se desforra. Você é apóstolo.

Continue a escrever os contoziños sobre o proletariado.

O infeliz defendia-se. **Com as humilhações continuadas, limitava-se por fim a engolir em seco. Um dia chorou, pediu-me soluçando que lhe arranjasse uma colocação no fisco estadual**.

— Impossível, Padilha. Espere o soviète. (*São Bernardo*, 1976, p. 121)

O trabalhador Padilha se vê sem condições de custear sua própria existência e, mesmo explorado na sua força de trabalho ainda engole o choro e pede uma indicação do patrão. Padilha não está apenas “preso” à escola, também está preso nas impossibilidades de condições imediatas de mudanças. Até para ter uma nova fonte de renda ele recorre ao Paulo Honório e esse mantém-se com o poder de dizer não e, de uma certa forma, perpetuar perante o outro o seu papel de patrão na sociedade em que vivem.

Para uma possibilidade de fechar a história? Retomo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – 1932: “A educação, porém, não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças inumeráveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas.” (2006, p. 201). Não nos cabe menosprezar a educação formal diante do sucesso conseguido por quem não passou por ela:

Coloquei-me acima da minha classe, creio que me elevei bastante. Como lhes disse, fui guia de cego, vendedor de doce e trabalhador alugado. Estou convencido de que nenhum desses ofícios me daria os recursos intelectuais necessários para engendrar esta narrativa. Magra, de acordo, mas em momentos de otimismo suponho que há nela pedaços melhores que a literatura do Gondim. Sou, pois, superior a Mestre Caetano e a outros semelhantes. Considerando,

porém, que os enfeites do meu espírito se reduzem a farrapos de conhecimentos **apanhados sem escolha e mal cosidos, devo confessar que a superioridade que me envaidece é bem mesquinha.** (*São Bernardo*, 1976, p. 166-167 – destaque meu)

Bem à maneira machadiana. E, por ser uma obra narrada em primeira pessoa preciso deixar claro que o terreno é movediço. Qual é a classe a que Paulo Honório julga pertencer? O que garante a ele o convencimento de não ser possível a um vendedor de doce ou trabalhador alugado condições de escrever uma narrativa tal qual a que ele diz ter escrito? O leitor não sabe como era a literatura de Gondim para fazer nenhuma comparação. O leitor acredita que dois capítulos foram surrupiados de Gondim e, se sim, qual o mérito desse confessor que persiste no ardil? A classe a que se considera acima é a de Gondim ou a de Mestre Caetano e seus semelhantes? É dono de recursos intelectuais ou possui farrapos de conhecimentos apanhados sem escolha? Não é cabível ignorar o *modus operandi* declarado pelo memorialista para conseguir alcançar seus objetivos. Acreditar ou não acreditar no narrador é uma possibilidade de leitura de quem se propõe a ler a confissão dos pecados de Paulo Honório. Mas nenhum dos caminhos resolve o impasse diante de sua complexidade, de um certo modo, perversa.

As relações estabelecidas durante as escolhas do que contar e o como contar precisam ser observadas com cautela. Não sou a primeira leitora a desconfiar do narrador, entendo que críticos conceituados tenham ido por outro caminho, tais como Antonio Candido, Carlos Nelson Coutinho e João Luiz Lafetá, para me restringir a três; mas encontrei diálogo com o trabalho de Gustavo Arnt em “Propriedade em cacos? Narração e (des)confiança em *São Bernardo*”, capítulo da tese já citada em que o autor analisa o romance de Graciliano Ramos. Arnt norteia sua leitura pelo papel destruturador da violência no romance e divide sua análise em dois momentos: “Confissão e suspeição” e, “Um coronel arrependido?”; mas, apesar da desconfiança bem apontada, o desfecho da sua abordagem se dá assim: “o teor de verdade da confissão e da redenção de Paulo Honório me parece uma questão ainda em aberto” (2013, p. 164).

Meu objetivo não reside em questionar se o protagonista é sincero em sua confissão ou não; porém, aproveito essa questão mencionada em aberto para apontar algumas revelações de Paulo Honório que corroboram a suspeição apontada por Arnt (2013).

Paulo Honório desvaloriza as terras de Padilha para conseguir adquiri-la; cria uma álibi (*São Bernardo*, 1976, p. 32) visitando o padre comunista para que seu fiel capanga Casimiro elimine o vizinho Mendonça; convida vários frequentadores de sua casa para ser “autores” de

um livro e depois dispensa todos e assume sozinho a escrita de suas memórias; avisa que esta pensando em casar e D. Marcela, a filha do juiz, seria uma boa candidata a esposa, por ser uma mulher forte e, do nada, se casa com uma mulher órfã e frágil fisicamente; conta a história da derrota do sr. Ribeiro ao mesmo tempo em que conta a sua história de conquistas: leitura, matemática, terra, acesso político e social, casamento, filho. Em meio a tudo isso Paulo Honório revela sua capacidade de rearranjar narrativas:

[...] e iniciei a composição de repente, valendo-me dos meus próprios recursos e sem indagar se isto me traz qualquer vantagem, direta ou indireta. (*São Bernardo*, 1976, p. 9).

[...] Dei-lhe [Seu Ribeiro] alguma confiança e ouvi sua história, que aqui reproduzo pondo os verbos na terceira pessoa e usando quase a linguagem dele. (*São Bernardo*, 1976, p. 33).

Reproduzo o que julgo interessante. Suprimi diversas passagens, modifiquei outras. O discurso que atirei ao mocinho do rubi, por exemplo, foi mais enérgico e mais extenso que as linhas chôchas que aqui estão. [...] É o processo que adoto: extraio dos acontecimentos algumas parcelas; o resto é bagaço (*São Bernardo*, 1976, p. 71).

Diante desses exemplos Paulo Honório demonstra saber articular diferentes modos de contar. E sempre o faz com base no que lhe é de interesse. Certamente não era vantajoso a ele apresentar ao seu leitor nenhum fragmento da carta que disse ter recebido de Madalena; dela o leitor só sabe de ouvir falar, assim como todo o resto. Os recursos confessados por Paulo Honório possuem sortilégios diversos e em nenhum momento da narrativa o ato de apresentá-los é seguido de alguma mudança sincera ou envolvimento emocional duradouro. É “relato” cru e quase sempre acompanhado de julgamentos ou reclamações, quando não, reafirma que faria a mesma coisa novamente: “não consigo modificar-me, é o que me aflige” (*São Bernardo*, 1976, p. 170). Sempre que faz julgamentos não se preocupa com o peso das suas conclusões, são favas contadas. É assim quando afirma que o “sr. Ribeiro não era inocente” (*São Bernardo*, 1976, p. 33), dona Glória era “uma velha tonta” (*São Bernardo*, 1976, p. 78). Mesmo ao se calar, o julgamento continua: “uma velha bisbilhoteira e de mãos lastimáveis, que deitavam a perder o que pegavam” (*São Bernardo*, 1976, p. 107).

Sabendo o leitor que Paulo Honório manipula até a mentira, qual a razão para acreditar nele? Não deu ele exemplos suficientes de que não é nada confiável? Sabendo que ele manda Casimiro matar e vai ter com o padre e, sabendo que na noite em que Madalena morreu Paulo Honório disse ter ficado toda a noite na igreja, não é suficiente para questionar a veracidade dessa informação? Qual é a razão que faz com que o mesmo leitor acredite que Paulo Honório realmente poderia escolher dona Marcela, a filha do juiz que ele respeitou até a cerca das terras por saber com quem ele poderia impor medo, mas escolheu Madalena?

Paulo Honório faz julgamentos e creio que ele também espera ser julgado, condenado, não absolvido. Por isso se expõe, se mostra no desempenho do papel de quem tentou ser agradável mas já deixa claro que era apenas um artifício. O que ele não quer é ser julgado por quem ele considera menos que ele, por isso ele vai se mostrando e fazendo com que o leitor confie nele por estar colocando todas as cartas na mesa. Mas elas estão embaralhadas por ele. Ele sabe o que cada uma delas significa; então quando o leitor se vê diante de situações como essas:

[...] se eu soubesse que ela me traía? Ah! Se eu soubesse que ela me traía, matava-a, abria-lhe a veia do pescoço, devagar, para o sangue correr um dia inteiro. (*São Bernardo*, 1976, p. 136)

Eu tinha chegado fervendo, projetando matá-la. [...] Afirmei a mim mesmo que matá-la era ação justa. Para que deixar viva mulher tão cheia de culpa? Quando ela morresse, eu lhe perdoaria os defeitos. (*São Bernardo*, 1976, p. 146)

O leitor atribui tais declarações aos ciúmes declarados doentios e esquece que Paulo Honório mente. Mente e conta a verdade: “para evitar arrependimento, levei Padilha para a cidade, vigiei-o durante a noite. No outro dia, cedo, ele meteu o rabo na ratoeira e assinou a escritura. Deduzi a dívida, os juros, o preço da casa, e entreguei-lhe sete contos e quinhentos e cinquenta mil-réis. Não tive remorsos” (*São Bernardo*, 1976, p. 24). Não teve remorsos. Fez o que era preciso para obter as terras do filho do ex-patrão. E segue dizendo o que fez. Paulo Honório confia que mesmo dizendo ao seu leitor que deu algumas chicotadas (*São Bernardo*, 1976, p. 71) no Brito, depois, quando conta a história entre os seus conhecidos, prevalecerá para o seu leitor a última informação dada por ele: “o que houve foi troca de palavras. O Brito disse uns desaforos, eu disse outros” (*São Bernardo*, 1976, p. 76) e conclui dizendo ter sido “uma arenga sem importância” (*São Bernardo*, 1976, p. 76).

Da mesma forma que mente nas suas relações sociais, mente para o leitor. Mas o que é mentira para o leitor é verdade para aqueles que o conhecem. Por isso faz uso de pseudônimo, por isso não pode colocar seu nome na capa do livro. E o livro se faz assim: diz a verdade crua e depois diz a mentira mais suave.

É preciso lembrar que Paulo Honório não soube ler a carta que recebeu de Madalena e alegou a capacidade dela de “ocultar com artifícios o que deve ser evidente” (*São Bernardo*, 1976, p. 143). Não é esse o leitor que Paulo Honório quer e precisa, é o leitor [para quem ele escreve] capaz de não cair nos seus artifícios e que receba sua confissão e saiba: não sou e não serei sua propriedade. E que se lembre: a elevação acima da classe e a superioridade aos semelhantes são partes de uma vaidade mesquinha, confessada. Paulo Honório só começa a escrever seu romance após dois anos da morte de Madalena. Não faz uma narrativa muito clara, está sempre a luz de vela e conclui sua obra com uma filosofia digna de Brás Cubas: “Estraguei a minha vida, estraguei-a estupidamente” (*São Bernardo*, 1976, p. 170).

6. Período Militar (1964-1984) — *Alegres memórias de um cadáver* (1979¹⁰³), de Roberto Gomes

Começo a arrepender-me deste livro. Não que ele me canse; eu não tenho que fazer; e, realmente, expedir alguns magros capítulos para esse mundo sempre é tarefa que distrai um pouco da eternidade. Mas o livro é enfadonho, cheira a sepulcro, traz certa contração cadavérica; vício grave, e aliás ínfimo, porque o maior defeito deste livro és tu, leitor. Tu tens pressa de envelhecer, e o livro anda devagar; tu amas a narração direta e nutrida, o estilo regular e fluente, e este livro e o meu estilo são como os ébrios, guinam à direita e à esquerda, andam e param, resmungam, urram, gargalham, ameaçam o céu, escorregam e caem...

*Memórias Póstumas de Brás Cubas*¹⁰⁴

Para pensar o ensino superior no Brasil,¹⁰⁵ é preciso lembrar os diferentes tratamentos dados pela América portuguesa e América espanhola para a criação de universidades. A situação aqui era notoriamente exploratória e, para explorar, é um contrassenso investir em uma educação que o outro se perceba explorado. Contrassenso que só acontece, inclusive nos dias

¹⁰³ Em 1979, com a revogação dos Atos Institucionais, deixa de existir o estado de exceção e a anistia foi aprovada, esse fato possibilita que os principais líderes das esquerdas brasileiras retornem do exílio.

¹⁰⁴ MACHADO DE ASSIS, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. 21 ed. São Paulo: Ática, 1996, p. 103

¹⁰⁵ “As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Neste ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura em 1814 e a Real Academia de Pintura e Escultura. Até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social. Ressalte-se que o caráter não universitário do ensino não constituía demérito para a formação superior uma vez que o nível dos docentes devia se equiparar ao da Universidade de Coimbra, e os cursos eram de longa duração”. (MARTINS, 2002, p. 4).

atuais, quando algum “espírito” indignado, em conflito, dribla os formatos prescritos e vence as barreiras da reificação.

A universidade por si só nasce para um berço dourado (por exemplo, a USP); a esse berço não interessa mostrar as injustiças, as calamidades, os interesses da classe da qual provém. Uniformidade educativa, no entanto, não existe. Há sempre um rebelde, um descrente, um espírito da contradição. Quando esses três “elementos” aparecem juntos não é possível um padrão para guiar os pensamentos, os questionamentos, os resultados que poderão fomentar. Diante de casos como esse, de espíritos não enquadrados, alguns berços são renegados, porém, tratam-se de exceções.

Em “A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968”, temos:

O movimento pela modernização do ensino superior no Brasil [...] vai atingir seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB). Instituída por meio da Lei no 3.998, de 15 de dezembro de 1961, a UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30. (FAVERO, 2006, p. 29)

A USP nasce para atender uma elite financeira; a UNB nasce para atender um público menos favorecido financeiramente. Tanto USP quanto UnB, nos dias atuais, não são mais distintas se pensadas a partir do seu processo de criação. Ambas atendem a um público parecido quando se olha para os cursos mais concorridos e considerados “respeitados” pelo mercado. Ou seja, me refiro, por exemplo, nos cursos de licenciaturas.

Quase 100 anos após a proclamação da República e poucos anos antes do golpe de 1964, a universidade brasileira passa a receber incentivo para pesquisa (principalmente na pós graduação) e, ao mesmo tempo, o mercado de universidades privadas¹⁰⁶ passa, em tese, a facilitar¹⁰⁷ essa modernização.

¹⁰⁶ Para os “reformadores” a LDB de 1961 representou uma derrota e foi considerada uma vitória dos defensores da iniciativa privada, acenando a bandeira da liberdade do ensino. (MARTINS, 2002, p. 5)

¹⁰⁷ “Em 1960, existiam 226.218 universitários (dos quais 93.202 eram do setor privado) e 28.728 excedentes (aprovados no vestibular para universidades públicas, mas não admitidos por falta de vagas). Já no ano 1969 os excedentes somavam 161.527. A pressão de demanda levou a uma expansão extraordinária no ensino superior no período 1960-1980, com o número de matrículas saltando de aproximadamente 200.000 para 1,4 milhão, 3/4 partes do acréscimo atendidas pelo iniciativa privada. Em finais da década de 1970 o setor privado já respondia por 62,3% das matrículas, e em 1994 por 69%”. (MARTINS, 2002, p. 5)

Em o “Ensino Profissional: O Grande Fracasso da Ditadura”, Cunha formaliza:

Durante o primeiro semestre de 1968, houve intensas e numerosas manifestações estudantis nas principais cidades brasileiras. As palavras de ordem mais frequentes, em todas as manifestações, eram “mais verbas” e “mais vagas” para os cursos superiores públicos. Os excedentes (candidatos a cursos superiores não aproveitados) pretendiam o ingresso, e os estudantes universitários e professores pediam mais verbas e revogação dos cortes financeiros que os haviam atingido. As consequências políticas dessas reivindicações e das iniciativas repressivas foram muito grandes, em curto e longo prazo. (2014a, p. 919)

Certamente 1968 deixou muitas lições a serem seguidas, mas de nada servem se forem apagadas enquanto luta. O fato de o movimento no Brasil ter sido anterior ao maio francês demonstra uma organização da luta, também demonstra as condições opressoras a que os estudantes, por exemplo, eram forçados a vivenciar.

Em “A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil”, os resultados são ponderados:

Se a Reforma de 1968 produziu efeitos inovadores, por outro lado, abriu condições para o surgimento de um ensino privado que reproduziu o que Florestan Fernandes denominou o antigo padrão brasileiro de escola superior, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa [...]

O ensino superior privado anterior à Reforma de 1968 se organizou de maneira bastante próxima ao ensino público. Não seria totalmente incorreto supor que o ensino privado então existente possuía um caráter semi-estatal. (MARTINS, 2009, p. 17)

Defendiam eles o investimento no ensino profissionalizante no 2º grau. O desenvolvimento econômico é a base que orienta todas as políticas disseminadas para a área educacional; para isso os técnicos deveriam representar a camada do chão de fábrica “preparada” para atender esse desenvolvimento. A educação é unicamente instruidora. Aliás, uma das intenções da ditadura militar caracterizou-se pelo alinhamento educacional com a

política econômica vigente, visando transformar o plano das relações educacionais em “instrução” voltada ao mercado de trabalho. Tudo isso em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/62, que outorgou equivalência entre cursos propedêuticos e profissionalizantes. Nesse contexto os seguidores de Theodore William Schultz aderiam a fórmula¹⁰⁸ defendida pelo economista.

Dado o golpe militar foram os EUA que assistiram a implantação das reformas aqui no Brasil, passando a ter assistência financeira, técnica que viabiliza a Lei 5.540/68. Diante de grande repressão, em especial professores e alunos mobilizados contra o regime militar, e intervenções militares nas principais universidades do país, foi decretado o AI-5 (Ato Institucional nº 5), na sequência do Decreto-lei 477/69, para reprimir quase toda crítica política no espaço educacional e o Ato Complementar nº 75 de 21-10-1969:

[...] **decretava o fim da carreira científica dos pesquisadores atingidos pelos Atos Institucionais**, ao impedi-los de não somente trabalhar nas universidades, mas também de realizar pesquisas em instituições direta ou indiretamente subvencionadas pelo Estado, violando desse modo, um dos princípios fundamentais da Declaração Universal dos Direitos do Homem, o direito da liberdade ao trabalho. (GERMANO, 2011, p.111 — destaque meu)

Certamente não de todos os pesquisadores. Por exemplo, pesquisadores da Unicamp, investiam em alta tecnologia.

Importante destacar que a reforma universitária de 1968 trouxe demandas existentes desde o final da década de 1940, quando as mobilizações já conclamavam pela modernização da universidade, mas, de fato, o que foi incorporado foi apenas a estrutura. Germano (2011) argumenta que as maiores mudanças da reforma tentaram na verdade inviabilizar um projeto de universidade crítica e democrática e ao mesmo tempo despolitizar o espaço acadêmico.

Enquanto isso o mercado de ensino superior privado ampliava os seus tentáculos. A modernização atende pelo adjetivo novo:

O “novo” ensino superior privado de perfil empresarial surgiu na medida em que as universidades públicas, sobretudo as federais, modernizadas pela

¹⁰⁸ “A educação, sem dúvida alguma, aumenta a mobilidade de uma determinada força de trabalho, mas os benefícios em mudar-se de lugar a fim de conseguir melhores vantagens quanto a oportunidades de trabalho (emprego) são predominantemente, senão totalmente, benefícios de ordem privada”. (SCHULTZ, 1973, p. 176)

Reforma Universitária de 1968, não conseguiram atender à crescente demanda de acesso. Sua expansão foi possível devido à retração do ensino público na absorção da demanda. **As complexas alianças políticas que os proprietários das empresas educacionais estabeleceram com determinados atores dos poderes executivo e legislativo, nas últimas quatro décadas, possibilitaram essa multiplicação.** (MARTINS, 2009, p. 28 — destaque meu)

Avalio que na medida em que os governos abandonam os investimentos nas instituições públicas, as portas para as negociações com as empresas privadas estão escancaradas.

A expansão busca atender demanda de alunos que terminaram o 2º grau profissionalizante e almejam entrar na universidade. Ironicamente não era esperado que alunos concluintes do ensino profissionalizante tivessem interesse pela universidade. Como se a universidade não fosse necessária para formar profissionais com maior abrangência, bastava serem técnicos. Se assim fosse não haveria demanda pelo ensino superior. Técnicos, apenas técnicos.

Destaco o artigo “Operários e estudantes contra a ditadura: 1968 no Brasil” para fundamentar um dos contextos que são importantes no desenvolvimento da análise do romance de Roberto Gomes. Ao longo da interpretação de *Alegres memórias de um cadáver*, outras vozes virão.

Em 1968 presenciamos a era das múltiplas explosões e revoltas: operárias, estudantis, feministas, dos negros, dos movimentos ambientalistas, dos homossexuais, [...]. Mas se tantos movimentos de protesto social e mobilização política agitaram o mundo todo, como o maio libertário dos estudantes e trabalhadores franceses, a “Primavera de Praga” contra o “socialismo real” sob domínio da URSS, o massacre de estudantes no México, as manifestações nos Estados Unidos contra a guerra no Vietnã, as distintas ações revolucionárias armadas em diversos países, os movimentos de contra cultura, dentre tantos outros exemplos, o Brasil também marcou sua presença neste emblemático ano. (ANTUNES; RIDENTI, 2007, p. 79)

Somado a esse momento, a situação era de repressão e perseguição aos professores¹⁰⁹ e

¹⁰⁹ Sobre “1964-1985: anos de perseguição na USP”. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/universidade/1964-1985-anos-de-perseguiacao-na-usp/>>. Consultado em 17 set 2018.

“Desde 1966, a polícia da ditadura militar vinha reprimindo manifestações esporádicas estudantis nas ruas. Contudo, as rebeliões só viriam a desabrochar em 1968. Eram conhecidos como “excedentes” os estudantes que

alunos, seguido de vigilância constante do trabalho em sala de aula. O Brasil, de hoje, por mais estudantes que tenha, ainda tem poucos. Na época da Ditadura Militar eram ainda menos, muito menos. No romance de Roberto Gomes, operários e estudantes são vítimas de perseguições dentro da universidade; uma outra perseguição acontece primeiro nas relações internas da universidade. Ressalto o fato de outros trabalhadores, da mesma forma que fizeram os estudantes em 1968, estarem organizados.

O período militar, ou seja, a Ditadura Militar, representa um momento muito problemático em diferentes contextos brasileiros. Diversas análises de conjunturas foram feitas no decorrer dos últimos anos e falarei de algumas vozes que precisam ser retomadas. Por exemplo, em “Os olhos do regime militar brasileiro nos *campi*. As assessorias de segurança e informações das universidades”, Rodrigo Patto Sá Motta apresenta:

O tema das reformas de base (agrária, bancária, universitária etc.) polarizou o debate político entre 1961 e 1964, mas é equivocado ver nos golpistas coligação anti-reformista radical. Parte do grupo golpista era totalmente contrária às reformas sociais, notadamente a agrária, mas algumas lideranças do movimento de 1964 as aceitavam e defendiam, principalmente empresários modernos e elites influenciadas pelos EUA, embora o tipo de reformas sociais que tinham em mente não coincidissem com os projetos das esquerdas. (2008, p. 30)

Os estudantes brasileiros estavam em busca de acesso ao ensino público e de qualidade, situação diferente dos estudantes fictícios de Silva Alvarenga em *O desertor*. No caso acima eles vivenciam os conflitos por quererem acesso à Universidade e, a quem com qualidade e para quem a quer.

Durante esse período de perseguição, torturas e mortes, uma outra categoria de trabalhadores foi vitimada: os docentes. Um breve cenário do que aconteceu em “Os expurgos na UFRGS: afastamentos sumários de professores no contexto da Ditadura Civil-Militar (1964 e 1969)”:

Na USP, em 28 de abril de 1969, três professores foram expurgados. Um dia

obtinham média nos vestibulares, mas não entravam na Universidade porque o número de vagas disponíveis era menor do que o de aprovados. No início do ano, eles se mobilizaram por mais vagas, ao passo que os frequentadores do *Calabouço* – restaurante estudantil no Rio de Janeiro, cuja clientela era composta especialmente por estudantes secundaristas pobres – **pleiteavam sua ampliação e melhoria do ensino público. Essas reivindicações específicas associavam-se à luta mais geral contra a política educacional e contra a própria ditadura militar vigente no Brasil desde 1964**”. (ANTUNES; RIDENTI, 2007, p. 80-81 — destaque meu)

depois, repetiu-se a arbitrariedade contra outros 24 professores, incluindo o reitor (que substituíra Gama e Silva, então ministro da Justiça e um dos civis que assinaram vários decretos de expurgo). A partir de 1970, o governo Médici reprimiu a universidade ainda mais violentamente. Em 1972, foi expurgada mais uma professora e, durante os primeiros cinco anos da década de 1970, muitos professores e alunos de lá foram presos e torturados. Há pelo menos 24 pessoas, entre alunos e professores da USP, consideradas desaparecidas ou comprovadamente assassinadas pelo regime ditatorial¹¹⁰. Já na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), foram expurgados dezesseis professores, em fins de 1969¹¹¹.

O AC-39 determinava que caberia aos ministros civis e militares apresentar, ao “Presidente da República”, aqueles que, dentre o “pessoal civil ou militar dos respectivos Ministérios, assim como [...] empregados de autarquia, empresa pública e sociedade de economia mista, que lhes forem vinculadas”, deveriam sofrer “I - A suspensão dos direitos políticos pelo prazo de 10 anos; II - A demissão, remoção, disponibilidade, aposentadoria, transferência para a reserva ou reforma”¹¹². (MANSAN, 2009, p. 169)

O historiador apresenta esses casos e se dedica ao caso da UFRGS. Ele não trata da PUC mas afirma que tratar da UFRGS é uma forma de tratar o que acontecia em todo o estado. Além dos expurgos é preciso pensar nas demissões “voluntárias” a que muitos professores foram forçados. O romance de Roberto Gomes dará suporte para interpretação da situação dos docentes; sendo assim, passo a pensar a partir dos nexos da obra.

Por um viés que vincula a criação literária ao envolvimento dos intelectuais de sua época, me respaldo em um texto de 1988, de Ana Maria Machado. Para a autora, ao discutir “O trânsito da memória – Literatura e transição para a democracia no Brasil”:

A criação literária exige um tempo de decantação, a passagem de estações, para amadurecer. Só daqui a alguns anos vamos saber os efeitos que este momento terá sobre ela. Como só daqui a alguns anos a nação vai saber se, afinal das contas, nossa geração de intelectuais, que tanto combateu a ditadura, foi capaz

¹¹⁰ ADUSP. *O Controle Ideológico na USP (1964-1978)*. São Paulo: ADUSP, 2004. p. 90.

¹¹¹ SALOMON, Délcio V. À guisa de prefácio. In: PIMENTA, Aluísio *et al.* **UFMG**: Resistência e protesto. Belo Horizonte: Vega, 1979. p. II.

¹¹² BRASIL. *Ato Complementar no 39, de 20 de dezembro de 1968*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ACP/acp-39-68.htm>. Acesso em 06/09/2007.

de viver democraticamente na democracia pela qual tanto lutou, formulando um projeto próprio de Brasil. Ou se só sabíamos ser do contra e continuamos a brigar dentro da mesma trincheira, desatentos à urgência social brasileira e incapazes de encerrar esta tão longa transição (MACHADO, 1999, p. 28).

Ao pensar na “urgência social brasileira”, creio que ela antecede o período ditatorial, antecede a própria formação de intelectuais brasileiros. No entanto, Machado (1999) pontua uma questão relevante: o combate à ditadura feito pelos intelectuais, não só pelos operários, estudantes e professores; também pelos intelectuais que podem ou não representar uma dessas categorias. Como Machado (1999) sugere, a decantação da **obra de Roberto Gomes** ainda não foi possível porque a experiência histórica da transição não se completou. Quando interpreto as realidades das universidades, as realidades políticas do Brasil de hoje, aliás, a trincheira de hoje, não está desvinculada da trincheira do período ditatorial. Existem até os que pedem pelo retorno a essa última, como se ela já não tivesse a porta da famigerada democracia desse século. O projeto de Brasil atento à urgência social brasileira ainda é um projeto, talvez com mais inimigos do que amigos.

A composição de Gomes exige do leitor muito mais que atenção e apreensão do processo fabular para construir um panorama da obra. Aliás, se algum leitor encontrar essa obra sem capa, ou seja, sem nenhuma referência que a date, não terá o leitor convicção textual de que se trata de uma obra engendrada durante a Ditadura Militar de 1964. A essência da obra está muito presente nas universidades e políticas desse final da segunda década do século XXI. Mas o que poderá ser apontado como uma divertida e imaginosa sátira em um primeiro momento, precisa ecoar nos ouvidos do seu leitor como um amargo grito de desamparo. Isso por ser uma obra viva, exposição da vida universitária lá e, também, cá.

Ao tratar de *O desertor*, observei que a existência da universidade pública estava marcada pela ausência, pela recusa de uma universidade, por jovens que rejeitaram ficar entre os muros do edifício cercado pelo Mondego por acreditarem que a universidade de Pombal era sujeição e fadiga. Agora, em *Alegres memórias de um cadáver*, os alunos pagam para ter acesso à universidade. Antes, lá em *O desertor*, o público que tinha acesso ao ensino superior possuía uma condição financeira que permitia assumir os custos; nesse romance, pro razões diferentes, também é necessário possuir condições básicas para poder concluir o ensino superior. Esse é um dos diálogos que essas duas obras possibilitam. *Alegres memórias de um cadáver* torna-se, das obras escolhidas, a cereja do bolo gestado em 1774, com *O desertor* e que dois séculos depois ainda tem um traço que explora a “denúncia” de uma educação, essa, ao meu ver, sempre

projetada para funcionar como uma antessala da fábrica, pouquíssimas vezes como “libertadora”, “esclarecedora”, “civilizatória”, ainda que seja possível perceber que a ideia iluminista da escola ainda está muito presente no contexto educacional brasileiro. Assim, o romance analisado nesse capítulo tem sua narrativa pautada na vivência em uma universidade privada.

A narrativa é localizada no início da década de 1970, durante a Ditadura Militar. Ambientado em um universidade em Curitiba, conta a história de um bibliotecário que descobrindo-se com câncer e com pouquíssimo tempo de vida, resolve doar todos os seus livros para uma biblioteca e, por ser um homem em defesa da ciência, doa o seu corpo para o HC. Esse será contrabandeado para uma universidade privada e é nessa universidade que a trama se desenvolve. No calendário acadêmico vislumbra-se eleição para o DCE e o conselho da universidade encontra-se reunido para inviabilizar a presença de alguns alunos na chapa da oposição ao DCE, fato que está incomodando a direção por ter conseguido manter, nos últimos 5 anos, um DCE cooptado. Diante desse grande problema para a universidade, a presença desconhecida de um cadáver contrabandeado passa a gerar situações lidas pelo conselho como ações subversivas dos alunos. Claro, com apoio dos professores, para esse conselho universitário, os alunos não são capazes de articular-se politicamente.

Em um emaranhado policial em que o leitor acompanha o desfecho da confusão, a universidade vai aparecendo: reuniões, opressões, vigilância, polícia no câmpus, prisão, desaparecimento de aluno, disputa de poder no interior da instituição de ensino. Incapacidade intelectual, vaidades, subordinação dos processos educativos a interesses alheios à própria educação, mas que atendem ao mercado educacional. E aula de anatomia. No romance, o Vice-reitor (Gregório) e sua aliada Elvira, são mais importantes que o Reitor, trabalham juntos para continuarem no poder não por se respeitarem, mas por saberem que juntos não correm o risco de ser descartados. Os professores dessa instituição (Norma, Stela Maris, Padre Pedro, Lineu, Alarico, Loredano etc) estão sempre preocupados com questões que não remetem à universidade, ou seja, não discutem currículo, plano de ensino, desempenho de alunos diante das metodologias aplicadas, extensão, ensino; nada disso. Por outro lado, falam de amenidades relacionadas à vida pessoal de cada um e alguns julgam outros. Nesse espaço de convivência profissional (reuniões) ganha realce o professor Padre Nobre, os demais estão bem representados nos bonequinhos de papel que o padre confecciona durante as reuniões.

Sobre *Alegres memórias de um cadáver* recorro a um dos primeiros críticos que abordaram esse romance. Antonio Manoel dos Santos Silva, em “Um romance sobre a

Universidade”, analisa:

Para descrevermos o foco narrativo temos que afastar preliminarmente o ilusionismo do título. Há uma oculta força persuasiva no título que nos orienta para a leitura da história inventada como se fosse esta a narração feita pelo personagem cadáver. Veremos que somente num plano de interpretação da gênese externa, muito discutível, é que poderemos considerar o texto como fictícias memórias de um cadáver, mas de um cadáver que não será mais o corpo fantástico do ex-bibliotecário, que serve para as aulas práticas de anatomia do professor Wladimir. As memórias do personagem cadáver, se afastarmos o ilusionismo do título, são parte do romance, não o romance. (1980, p. 5)

Essa indicação de análise que recomenda o afastamento do título, na verdade, não é o caminho que adoto. O cadáver, já no título da obra, fundamenta a interpretação que faço do romance. As memórias do personagem são partes do romance, mas se o leio entendendo que as memórias não são do cadáver bibliotecário mas sim do que ele representa, o título deixa de ser ilusão ou alusão a uma outra obra de personagem morto.

Quanto ao foco narrativo, o romance não é narrado unicamente pelo cadáver bibliotecário, destaco a avaliação do crítico ao tratar do modo narrativo utilizado por Roberto Gomes para a confecção do primeiro capítulo:

Pois no romance há uma multiplicidade de focos narrativos, com variações em cada um deles. O narrador começa demonstrando onisciência, descrevendo o fim de um pesadelo, fazendo emergir recordações recentes, pinçando fragmentos do fluxo da consciência de certo personagem importante (Gregório), acompanhando seu campo visual, Tateando, praticamente com o dedo, suas dores físicas. (SILVA, 1980, p. 5)

Tudo isso elencado pelo crítico também se dá com o cadáver. Ele passa por vários momentos, primeiro o cadáver é apresentado por olhares externos a ele, começa por piscar os olhos, “um nervo na perna” (p. 20) na questão de um dos alunos, depois esses comentam sobre o “pinto avantajado” em oposição a “cara de palerma” (p. 20). Mas, antes da minha justificativa, de que não me afastarei do título, apresento um olhar que fundamenta a força da advertência a respeito do título, na assertiva de Silva (1980).

Eis a situação. Antônio Manuel Ferreira (2007), no seu artigo “Uma escrita cadaverosa:

memórias póstumas e alegres memórias”, propõe uma leitura da obra de Gomes comparando-a com a obra de Machado de Assis. Tudo indica que o autor do artigo é convencido pelo ilusionismo que em 1980 já fora pautado por Santos. Na análise de Ferreira, além da discordância do gênero — para ele trata-se de uma novela e não de um romance —, há a defesa do defunto-leitor¹¹³ em oposição ao defunto-autor de Machado de Assis.

A distância entre esses dois mortos foi pontuada no decorrer do romance pelo próprio bibliotecário cadáver. Sim, romance. E um romance sobre a universidade. Certamente não é possível enquadrá-lo na tipologia Lukacsiana, por não se tratar de um romance de busca problemática, feita por um herói problemático, de valores autênticos por meios inautênticos (ou degradados). Essa busca individual é própria do período histórico conhecido como primeira revolução industrial (as empresas industriais e comerciais tinham indivíduos ou famílias como donos ou proprietários), não é a busca em *Alegres memórias de um cadáver*.

Possivelmente seja um romance que mostra conflitos intrainstitucionais ou interinstitucionais. Forma própria ou homóloga do período histórico (ainda não concluído), conhecido como segunda revolução industrial (as empresas industriais e comerciais passam a ter donos coletivos – sociedades anônimas ou sociedades limitadas). Situação que ajuda a entender a existência de múltiplos roteiros: o de personagens preocupadas com a manutenção e expansão de uma universidade privada (Gregório, Elvira); o de alunos que tentam uma ação política contra o estabelecido; o de professores que se ocupam de si mesmos e pouco com a finalidade institucional da educação superior, inclusive com a atividade da instrução (creio que podem ser “salvos” o padre Nobre e Wladimir, o professor de anatomia); o dos agentes da repressão; o do bibliotecário cadáver, o da universidade diante do uso de ata, convocação, edital, comunicado, estatuto da universidade. A forma desse romance é formalmente homóloga à realidade da instituição existente na sociedade pós-moderna e essa instituição é a universidade.

Ferreira, por sua vez, destaca:

De forma discreta e profundamente eficaz, Roberto Gomes aproveita um dos

¹¹³ Ao comparar os dois mortos, Ferreira (2007) defende uma similaridade narrativa que, na verdade, faz parte do “ilusionismo” do título destacado por Silva (1980).

“Em *Memórias Póstumas*, de Machado de Assis, estamos perante um “defunto autor”»; e em *Alegres Memórias*, convivemos com um “defunto-leitor”», que é, simultaneamente, um “defunto-autor” e um “autor-defunto”», porquanto é-lhe atribuída toda a narração de primeira pessoa e, enquanto vivo, havia publicado dois livros de poesia e um de crônicas. Era, de profissão, bibliotecário, e dá-nos, a partir dessa perspectiva profissional, informações interessantes sobre os “ofícios do livro”». (FERREIRA, 2007, p. 148)

espaços vazios, ou pouco preenchidos, de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, e coloca nele um conteúdo novo, que não só dá possível continuidade ao que Machado de Assis deixou propositadamente em aberto, como consegue baralhar-nos as coordenadas temporais, trazendo o século XIX para os braços do século XX, e fazendo vacilar as nossas convicções de evolução sociocultural. (2007, p. 143)

Como já pontuado nesse trabalho, Machado de Assis também tratou da temática que embasa essa tese; considero motivo secundário em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro*, mas em “Contos de Escola” a temática ocupa lugar central. Dizer que Roberto Gomes preencheu os espaços vazios da obra de Machado de Assis é como dizer que Machado deixou pronto o primeiro parágrafo do livro de Gomes e esse só deu sequência. Nessas horas prefiro acreditar na falácia de que a obra é um “vingança” (conforme o próprio autor declarou em entrevista que comentarei adiante) do professor demitido injustamente e correndo risco de ser preso que transforma toda a equipe administrativa e docente em bonequinhos de papel no barco do padre Nobre. Aquele que é demitido de uma universidade fantasma. Talvez, se Ferreira (2007) tivesse explorado a ligação dos dois falecidos com a Universidade, sua crítica teria maior relevância. No meu caso, faço uso dessa “brecha” de Ferreira (2007), para lembrar o Gonçalo de *O desertor*. A universidade da qual ele desertou, fez de Brás Cubas “doutor”:

A Universidade esperava-me com as suas matérias árduas; estudei-as muito mediocrementemente, e nem por isso perdi o grau de bacharel; deram-mo com a solenidade do estilo, após os anos da lei; uma bela festa que me encheu de orgulho e de saudades, — principalmente de saudades. Tinha eu conquistado em Coimbra uma grande nomeada de folião; era um acadêmico estróina, superficial, tumultuário e petulante, dado às aventuras, fazendo romantismo prático e liberalismo teórico, vivendo na pura fé dos olhos pretos e das constituições escritas. No dia em que a Universidade me atestou, em pergaminho, uma ciência que eu estava longe de trazer arraigada no cérebro, confesso que me achei de algum modo logrado, ainda que orgulhoso. Explico-me: o diploma era uma carta de alforria; se me dava a liberdade, dava-me a responsabilidade. Guardei-o, deixei as margens do Mondego, e vim por ali fora assaz desconsolado, mas sentindo já uns ímpetos, uma curiosidade, um desejo de acotovelar os outros, de influir, de gozar, de viver, — de prolongar a Universidade pela vida adiante... (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, 1996, p.

A título de curiosidade e, para matizar a história desses dois defuntos, de forma específica, é bom esclarecer que o diálogo que faço se apresenta como fio condutor das possibilidades de compreensão das diferenças dos mortos. Primeiro, o bibliotecário cadáver não possui nome e o fato de me referir a ele como bibliotecário cadáver não é nenhuma alusão ao Brás Cubas. Longe disso. Por ser o Brás Cubas o exemplo do que o Reitor (da vaga e do ar-condicionado) qualifica como despreparado para ser universitário, ele se equipara apenas ao Gonçalo, no caso com algumas diferenças, mas só de tempo de banco escolar, não de formação crítica. E essa leitura que faço é corroborada pela consciência dele, enquanto defunto, é certo:

Não digo que a Universidade me não tivesse ensinado [coisa] alguma; mas eu decorei-lhe só as fórmulas, o vocabulário, o esqueleto. Tratei-a como tratei o latim; embolsei três versos de Virgílio, dois de Horácio, uma dúzia de locuções morais e políticas, para as despesas da conversação. Tratei-os como tratei a história e a jurisprudência. Colhi de todas as coisas a fraseologia, a casca, a ornamentação...

Talvez espante ao leitor a franqueza com que lhe exponho e realço a minha mediocridade; advirta que a franqueza é a primeira virtude de um defunto. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, 1996, p. 55).

Com a confissão de Brás Cubas estabelece-se uma distância intelectual honrosa para o Bibliotecário cadáver. Faço essa referência ao Brás Cubas e com ele me demoro um pouco mais para lembrar a história de outro estudante, o Eugênio. Esse sofreu com o latim até o momento em que se encontrou na literatura latina e dela tirou lição de uma forma mais densa e, pode-se dizer, feliz; provavelmente a mais duradoura e flexível de todas as lições a que ele teve acesso no seminário, por ter sido um aprendizado que contemplava a sua natureza de menino do campo e ao mesmo tempo lhe permitia sonhar com o amor de Margarida.

Volto ao título do romance: *Alegres memórias de um cadáver*. A alegria é associada as memórias de uma universidade, nela causa alegria o fato de haver aqueles que leem, estudam, produzem conferências para alunos e demais interessados, ou seja, a universidade para produção de conhecimento a ser socializado e não apenas a universidade para aqueles que a pagam, aqueles que mal se movem por ela. O isolamento do cadáver pode ser lido como isolamento do padre Nobre, único que, produzindo cenas com os bonequinhos reprimidos pela

ditadura militar, demonstrava ciência dos acontecimentos da universidade. O cadáver ainda remete ao ato de dar alguma função para algo que efetivamente não tem mais a função para o qual foi concebido, trata-se de um aproveitamento, de um uso construído *a posteriori*.

Dizia eu que vou pelo caminho do “ilusionismo” apontado por Silva (1980). Faço esse percurso por defender que o título remete primeiro a uma contradição quando apresenta o adjetivo alegre e cadáver para uma memória. Alegre é condição de algo vivo, sendo assim, a leitura que faço remete às antigas memórias do que era a universidade antes de ser edificada no lodaçal, antes de ser instrumento de poder nas mãos de Gregório e Elvira, antes de estar no formol. Agora só restam suas memórias dessas alegrias, agora ela é um cadáver e, tal qual o cadáver serve na aula de anatomia, serve também na construção do foco narrativo. As diferentes formas de abordagens usadas por Gomes (2004) estão inseridas no dia a dia de qualquer universidade: conversas de alunos, reuniões, editais, memorandos, mural de recados, DCE, biblioteca, laboratório, campo de futebol, banheiros rabiscados com “putarias”, professores invejosos, professores que perseguem alunas, diretorias que tratam as universidades como se fossem suas propriedades, ou como se fosse extensão do próprio quintal. Parece claro que a alegria dessas memórias tem um componente de idealização romântica que se pode atribuir ao autor implícito. Mesmo assim, esta oposição entre alegria e a morte, não pode ser ignorada porque ela estrutura o romance.

Similar a forma que partes diferentes do corpo do cadáver são usadas nas avaliações do professor Wladimir, diferentes ângulos são adotados na construção do foco narrativo. Essas partes objetos de avaliações para testar os conhecimentos dos alunos após serem “espetadas” pelo professor Wladimir, também serão fatiadas nas escolhas do autor para apresentar o todo, o romance. Não se trata, claro, de lermos o romance pelo olhar do cadáver, mas lê-lo enquanto possibilidade de fatiamento do olhar que é lançado ao cadáver enquanto objeto de estudo. Fatiadas de universidade é o que a fragmentação do foco narrativo constitui.

Ao contrário das objeções que faço a interpretação de Ferreira (2007), é importante reconhecer que a análise de Silva (1980) em “Um romance sobre a Universidade” é absolutamente consistente. Sua observação da necessidade de distanciarmos do título do romance é muito convincente ao lermos o cadáver literalmente. Minha leitura, porém, é alegórica. O romance, com toda a sua fragmentação narrativa, é a construção das memórias da universidade-cadáver. O supernarrador adota a perspectiva da própria universidade como a sua focalização narrativa. O romance constitui as memórias de uma universidade morta.

Retomo a questão dos focos narrativos na perspectiva do crítico em “Um romance sobre

a Universidade”:

Outra modalidade de foco narrativo interno concilia a apresentação objetiva (comum quando o ponto de vista é externo) com a fala direta dos personagens, sem a medição explícita da narração externa, na falta de melhor denominação, vamos chamar esta modalidade de focalização dramática. Transparece claramente no uso dos registros dialógicos que o autor intitulou, muito apropriadamente, de "Conversação" (I, II e III), principalmente a "Conversação II", onde não temos a intromissão final do narrador externo. Finalmente, há as transcrições de escrita, como depoimentos, atas, editais, artigos, comunicados, às vezes sob a forma de enclave.

Ora, essa variedade de focos de narração (portanto, de "narradores") tem como consequência, no percurso da leitura, provocar a impressão de fragmentariedade do texto, portanto, de inorganicidade do romance. [...] isto é, a fragmentação aparente no plano da enunciação forma-se como figura da aparente fragmentariedade do mundo referido. (SILVA, 1980, p. 5)

Essa fragmentariedade do texto comunga com a fragmentariedade das partes do cadáver. Esse não é dissecado por tratar-se de um cadáver novo, mas seu valor é construído na aula de anatomia na condição de “peça” de estudo. Novamente revejo o cadáver na estrutura do romance de Roberto Gomes, não só como alegoria da universidade, mas de todo o desenvolvimento da obra.

Sobre o narrador de *Alegres memórias de um cadáver*, na interpretação presente em “Um romance sobre a Universidade”, tem-se:

Não podemos ser maldosos e afirmar que este super-narrador é o autor, o Roberto Gomes em carne e osso; mas podemos considerar que o super-narrador, não identificável com sinais explícitos dentro do romance, e, apesar de oculto, com ativa presença, constitui uma espécie de consciência denunciante, cujas memórias são recentes e ainda vivas. [...] o título [...] passa a ter duplo sentido: pode referir-se ao discurso do personagem cadáver [...] e pode referir-se ao discurso da consciência denunciante de alguém que, considerado morto pela Universidade, constitui uma incômoda presença e um fator possível de transformação histórica. (SILVA, 1980, p. 5)

Roberto Gomes já declarou em entrevista ter escrito esse romance logo após ter sido demitido da PUC em Curitiba. Não se deve acreditar em narração em primeira pessoa, seja ela de autor ou de personagem, mas seguindo o caminho apontado pela “maldade”, o super-narrador seria, na minha leitura, nada mais nada menos do que o herói problemático do gênero que escreve, ou seja, o autor é o herói problemático do romance.

Mas, se tenho que pensar em uma busca para interpretar o romance, a busca é do autor¹¹⁴:

Nunca estive numa reunião do Partido Comunista. Os militares implicaram comigo porque eu soltava a língua nas aulas. Em 1976, o governo conseguiu me tirar da Católica e um ano depois da UFPR. Um dia, o irmão Raimundo me chamou e disse que não podia renovar meu contrato na PUC. Fomos juntos falar com um ex-bedel da faculdade de Direito, representante por lá do SNI. Questionei a decisão. Foi kafkiano. Disse-me que eu sabia o que tinha feito. Pedi ajuda a uma amiga, a Suzana Munhoz da Rocha, para que falasse com o pai dela [o ex-governador Bento Munhoz da Rocha]. A história chegou ao general João Batista Figueiredo. Ao puxar minha ficha, ele teria dito: “Mas é um comunista de Blumenau. Melhor mandar à merda”. Na ocasião, um professor da UFPR me chamou para um encontro no estacionamento. Tinha um recado para mim, vindo de uma autoridade: ou eu parava de buscar justificativa para a suspensão ou ia acabar preso. Como não queria ir para a cadeia, escrevi *Alegres memórias de um cadáver*. Foi minha vingança. Fiquei sem emprego. Por isso decidi fundar a Criar Edições.

O importante desse recorte da entrevista é o depoimento do professor que foi vítima da ditadura militar, em Curitiba, em duas situações: na universidade privada e na universidade pública. O que ele faz dessa situação deve ser observado pelo produto final, a obra. Nela as memórias são importantes, mas a ironia é que no passado eram alegres e depois deixam de ser. O interessante dessas memórias é que em toda a narrativa, ela aparece no presente. E quando o cadáver recorda do seu passado, a narrativa prende-se ao momento em que descobriu que estava muito doente e que nada poderia fazer por ter um câncer agressivo e sem cura. A doença pode ser lida como metáfora das situações universitárias que levam a morte.

No romance poucas cenas ocorrem fora do ambiente universitário, em uma delas temos

¹¹⁴ Entrevista disponível para consulta: <<http://www.candido.bpp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1481>>, consultado em dez 2018.

acesso ao Gregório acordando, outra acontece na casa de um dos professores. Nessa casa o filho estuda faz três anos para passar no vestibular e a mãe dele insiste que a graduação tem que ser em uma área financeiramente promissora, ou seja, a carreira que o filho quer seguir é vetada pela mãe opressora.

A mulher [do professor Raul] cismara que o filho tinha que ser médico, passar no vestibular de Medicina, o que o garoto tentava há três anos. O menino era um artista, um pintor nato. Já ganhara prêmios.

— Pintor? Você está maluco, menino! — o dedo acusador procurando o peito de Raul pela sala — Já não basta seu pai, não? A vida inteira nesta miséria em que a gente vive.

— Não exagere, Amanda. Miséria, não.

— É, sim. Trabalhando feito louco, dando cinquenta e duas aulas por semana. Veja só os seus irmãos. (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 62-63)

Esse episódio que remete a essa questão das escolhas universitárias aponta para o tolhimento das potencialidades do filho e total desconsideração a respeito das inclinações próprias que ele possui. Após o filho alegar que poderia desenhar, a mãe rebate que de desenho ninguém vive. Por ela o filho seria médico ou dentista, seguiriam as profissões dos tios, os irmãos de Raul, por esses terem uma profissão que permitia uma condição de vida melhor que a do professor Raul. Era isso que ela queria para o filho, mas o filho não passava no vestibular, apesar de estudar muito.

Na universidade do bibliotecário cadáver, o ensino, a pesquisa e a extensão precisam andar de acordo com a programação de Elvira, a segunda na ordem do poder, sendo o primeiro o Vice-reitor. Na cabeça dessa mulher tudo seria muito simples:

Era só os professores e alunos se enquadrarem nas linhas básicas de seus projetos para que as coisas viessem a ser cristalinas como água. Exatas como um traço à régua. Irritava-se, então, com a longa série de reuniões, de explicações, de debates. Se queriam outra universidade, saíssem a sua procura. Aquela seria assim, segundo seus planos. (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 102-103)

Concentra-se nas mãos do corpo administrativo o exercício do poder na universidade. O eleito para ser o gestor real não sabe o que está gerindo, os escalões mais baixos estão com as

rédeas nas mãos.

Eram doze mil estudantes; um grupo fora reivindicar uma palestra que fora solicitada com antecedência, seguindo todas as instruções da universidade mas que, por motivo não explicado aos alunos, deveria ser obrigatoriamente cancelada. Nessa universidade que segue os planos de Elvira não era possível discutir currículo, fazer sugestões, solicitar mudanças. Esses assuntos eram repetidas vezes associados a perigo para “a segurança da universidade” (2004, p. 103)

Enquanto os estudantes de *Alegres memórias de um cadáver* precisam encontrar um colega desaparecido misteriosamente, ao mesmo tempo querem distancia da direção da Universidade, defendem liberdade para os colegas presos e lamentam a falta de organização dos próprios colegas:

— Como é que a gente vai agir sem mobilização de base? Quantos caras assinariam o manifesto? Quantos aguentariam o tranco de uma greve?

— Sei lá. Só fazendo pra saber.

— Depois não reclama do porrete feliz.

— Tá bom. Então a gente senta aqui e não faz porra nenhuma.

— Senta não, cara. Te levanta que lá vem o reitor. (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 100)

Infelizmente a falta de organização dos estudantes ainda não é o maior dos problemas deles, precisam superar uma guerra de egos dos representantes administrativos da universidade, uma disputa pelo poder. Quanto aos trabalhadores terceirizados da Universidade, esses eram vigiados e punidos com demissão, caso, por exemplo, houvesse um rabisco obsceno no banheiro dos estudantes. Submetiam-se à chefia da empresa que não tinha interesse em perder um cliente da grandeza da universidade e ainda eram refêns das perseguições do vice-reitor. Este usa da sua posição administrativa para primeiro ameaçar os serventes e guardas terceirizados e depois demiti-los sem que esses tenham cometido o menor deslize. Significativamente quem sobra da leva de funcionários é o guardião Tonho, analfabeto que assina com X e trabalha invisível em uma universidade que não é capaz nem sequer de apresentar um projeto de extensão para dar conta de diminuir o número de não alfabetizados, nem ao menos no interior de seu próprio espaço físico. Tonho permanece lá, isolado, na companhia do fantasma do bibliotecário cadáver, e de um gato excessivamente magro que mora no quatinho onde estão os cadáveres para as aulas de anatomia, Tonho está sempre regado a pinga para suportar a tarefa de vigiar cadáveres mergulhados nos tanques de formol.

O cenário do despertar daquele que vive (Gregório) é mais horrendo do que o do despertar do cadáver. As pistas sobre o lodaçal, a gruta e o odor da lama ficarão claros ao longo da obra. Logo depois o próprio cadáver passa pelo seu despertar. E nesse momento ele assume o foco narrativo e o faz em primeira pessoa; está limitado ao seu ponto de vista, limitado ao seu estado de morto.

Primeiro, o teto imundo, coberto de teias de aranha, manchas de infiltração de umidade escurecendo a pintura amarela que despencava em vários lugares. Era uma sala pequena, escura e silenciosa. Lá de fora continuaram a vir os gritos, palavrões e os chutes na bola. [...] Depois adormeci. Ou escapou a consciência. E iniciei um mergulho no líquido no qual boiava (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 39-40)

O fragmento acima é sobre o despertar do cadáver. No entanto, o romance começa com o despertar do Vice-Reitor. A diferença é que o Vice-Reitor tem mais autonomia que o cadáver e ao tratar do pesadelo dele a onisciência demarca a narrativa.

Borbulhando, a lama entrou-lhe boca adentro, o nariz invadido pelo gosto podre, de fezes de morto. Na agonia, lançou a mão em direção ao despertador [...]. O lodaçal desapareceu. Mas restou a fisgada na nuca, o nariz congestionado como em todas as manhãs. [...] A sonolência formigava por todo o corpo. [...] o lodaçal no fundo da gruta de vinte metros de altura. Sentiu a queda soltar seu corpo no espaço e foi assaltado pelo terror da lama fedendo a defunto. (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 7)

O pesadelo de Gregório prenuncia o que ele é enquanto homem, profissional e colega de trabalho, sua sujeira está amarrada à sua fixação por limpeza, mas ela é só externa, portanto só aparente.

Lajolo (2004) não deixa escapar o fato de o romance de Gomes retomar Machado de Assis. A leitura que o romance recebe está em *Como e por que ler o romance brasileiro*:

Numa tradição de poucos romances-de-escola, *As Alegres Memórias de um Cadáver* estabelece um patamar alto. Sua narrativa é ágil, seus diálogos são bem recortados, e são consistentes os múltiplos pontos de vista da narração. [...] Em suas páginas, uma autópsia da universidade na qual nos (des)encontramos com

muitos dos que discutem romances e quejandas literáticas. [...]

Lido no calor da hora, o romance de Roberto Gomes podia parecer realista, não obstante a pitada de fantástico representada pelo defunto-leitor (2004, 20-21)

No romance, o próprio bibliotecário cadáver, quando sai da sua prisão (o tanque de formol) na calada da noite, faz incursões na biblioteca da universidade que o contrabandeou e dialoga com a obra de Machado de Assis. Em vida foi um leitor voraz e na morte ele questiona se lia para fugir da esposa, Maria, ou para fugir dela e das amigas dela. A mulher sempre renegou suas leituras por não serem de nenhuma utilidade, afinal o chuveiro permanecia sem concerto. Conforme o cadáver, “a lucidez que virou minha vida pelo avesso, denuncia que eu tive dos livros uma visão deformada” (2004, p. 88). Mesmo que por um momento ele tenha chegado a esse veredicto, mesmo na condição de cadáver do bibliotecário é para a biblioteca que ele se dirige quando consegue mover-se do tanque de formol. Na biblioteca ele se questiona, ler o quê?

Qual a leitura adequada a um cadáver em disponibilidade? Senti-me do outro lado do espelho, convencido de que ali nada havia que pudesse me interessar. O que poderia aguçar ainda mais a dolorida lucidez que me assaltara? [...] queria ler, compulsão que perdurava depois da morte. Percorri as prateleiras já sabendo — como sabia antes — o que ia escolher. Um livro óbvio para um defunto: *Memórias Póstumas de Brás Cubas*.

Nada original [...] havia lido aquele livro várias vezes, levaria agora uma vantagem sobre Brás Cubas. Ao menos uma. (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 88)

Como diz Machado de Assis “o leitor lembra” da dedicatória? Diz ela: “Ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver dedico como saudosa lembrança estas memórias póstumas”. O formol impede que o cadáver do bibliotecário tenha suas carnes frias roídas. Mas, pode-se ir além. Na medida em que interpreto o cadáver como alegoria da instituição, o fato de estar conservado no formol, também simboliza a universidade. Não existe vida nela no sentido para o qual foi criada; a universidade tem uma função, mas não é a função para a qual foi concebida. Independente do que está no papel, tal qual a liberação do corpo do bibliotecário para o HC e que foi contrabandeado para a universidade privada, assim também funcionam as liberações para a existência da universidade.

Sim, interpreto o bibliotecário cadáver e a universidade como alegoria um do outro. Preciso, apesar de ter informado o resultado, apresentar meu caminho percorrido. O primeiro passo foram as inúmeras leituras da obra. Fato esse que não só é obrigatório a quem quer afirmar alguma coisa, como foi orientação em *Os Bárbaros Submetidos* :

Quem lê [...] *Alegres memórias de um cadáver*, se impressiona com, à primeira vista, a inorganicidade do texto. Vamos lendo o livro e sentimos uma espécie de combinação fragmentária. Somente outras leituras, seguidas de análises mais atenta, desfazem essa ilusão de superfície e nos levam a descobrir os fios que interligam partes, o fator determinante da composição em mosaico, a razão da montagem. Esse contraste entre aparência e a constituição íntima, que corresponde, no plano da leitura, ao contraste entre a impressão de fragmentariedade e a percepção de uma unidade estrutural, fica evidente se estudamos a estruturação figurativa ou o estilo. (SILVA, 2006, p. 117)

Tal qual o cadáver novo usado na anatomia, o romance está inteiro e por isso nosso acesso a ele é na totalidade. No momento seguinte a essa impressão de totalidade, o que Silva (2004; 2006) chama de inorganicidade, precisa ser montado enquanto quebra cabeça. A organização de fato só se completa nas últimas páginas. Quando um dos personagens — o defunto — , em diálogo com o Vice-reitor, apresenta sua insatisfação com o papel que cabe a ele:

— Mas eu não quero mais servir de cadáver. Chega de formol. Chega de ser retalhado. Chega de ser envolvido em confusões. Quero ser enterrado. É um direito de qualquer cristão.

— Para ser cristão é preciso estar vivo. O senhor é apenas **um cadáver da universidade**. [diz o vice-reitor, professor Gregório]

— Ou **o cadáver da universidade**. [...] (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 156 — destaques meus)

Quem foi esse cadáver antes de tornar-se o cadáver da universidade? Foi um bibliotecário, leitor voraz e escritor de narrativas que doou o seu corpo para pesquisa do HC e foi contrabandeado para uma instituição privada. Quando esse se dá conta do fato de estar em outro laboratório procura de todas as formas ter seu último desejo respeitado pela instituição que o contrabandeou, mas não é atendido. Com a morte do homem que agora é o cadáver, primeiro morreu o leitor, depois o escritor representado por ele; morrendo a ideia desses, simbolicamente

morre a função da Universidade. Se essa não possui leitores críticos, autores/pesquisadores críticos, nada mais é que um edifício sem função.

[...] eles me trouxeram para cá, no contrabando de cadáveres que faz o professor Wladimir. [...]

Doei meu corpo ao Hospital das Clínicas e não à universidade — no que vejo um ato de sabedoria, talvez o único que pratiquei em vida. Mas que posso fazer para revogar uma decisão tomada enquanto vivo? De certa forma, essa é outra diferença radical entre eu e os vivos: já não posso revogar meus atos. A morte, descubro agora, não acaba com a vida, nosso temor constante. A morte apenas define a vida. A mim coube ser definido como cadáver. O cadáver da universidade. Nada posso fazer.

Ou posso? (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 112-113)

“Doei meu corpo ao Hospital das Clínicas e não à universidade”. Conforme a doação o corpo estava destinado a uso no ensino público no hospital da Universidade Federal do Paraná, não na universidade privada. Quando o corpo do bibliotecário é contrabandeado o ato de sabedoria passa a ser o reconhecimento de agora representar o cadáver da universidade privada, o que ela é em comparação ao Hospital das Clínicas.

Se aqui jaz a universidade, ou se seus muros ainda estão de pé, se seus alunos ainda não desertaram, se seus professores ainda aparecem para vistoriar o escaninho, é preciso analisar os motivos de usualmente estarem perambulando por corredores e departamentos e salas de professores e salas de reuniões, sem desempenharem suas funções sociais, sem fazerem da universidade um lugar democrático, um lugar de debates — um lugar vivo. A tal da ignorância ainda ronda os prédios, o lodaçal do pesadelo do vice-reitor ainda é o alicerce. A concretude da denuncia crítica permaneceria inacessível sem a moldura do fantasma. A rigorosa crítica que pode ser lida no romance a respeito da universidade repousa na materialidade fantasmagórica do cadáver que aprende a libertar-se de seu corpo preso no laboratório e exerce sua nova condição: a de fantasma.

Antes de tal progressão, duas noites após ter consciência de que era um cadáver, o bibliotecário “passeia pelo templo do saber” e nessa sua primeira incursão encontra a biblioteca.

Eu estava em casa. Pelo silêncio, pela ordem e ar solene daquelas fileiras de livros que eu observava, julguei que nada se parecia mais com uma saleta de

cadáveres do que uma biblioteca. Eu, que passara a vida confinado numa biblioteca, cercado de prateleiras, de livros [...] era o sujeito ideal para terminar boiando num tanque de formol. Pelos ossos do ofício, já estava acostumado àquela modorra, àquela horizontalidade, àquele ar solene de coisa de além túmulo. (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 48)

Parece-me terrível essa racionalização comparativa da biblioteca ao tanque de formol. Fileiras de livros “mortos” e que precisam ser dissecados, tal qual o cadáver, para que tenham vida. Afinal, a biblioteca e o corpo sem vida para estudo da anatomia, possuem a mesma função em uma universidade.

Em relação a condição de bibliotecário, o agora cadáver, reavalia:

Vivo, o sentimento mais frequente com relação aos livros era o de uma grande inutilidade. Eu tão inútil quanto os livros. [...] Quem afinal lia aqueles livros? Saía a percorrer as salas de leitura. Sempre ocupadas por jovens estudantes à caça de informações apressadas sobre um autor ou assunto determinado, encomenda de algum professor impertinente. Ou eram pessoas de idade, que liam de maneira desordenada, vagabunda, talvez aguardando a morte. (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 72)

A inutilidade dos livros é visível e palpável sempre que o estado deles corresponde a um cadáver doado para pesquisa é enterrado. Livros fechados são inúteis em uma biblioteca, são inúteis nas cabeceiras das camas. O cadáver quando se avalia tão inútil quanto os livros representa a universidade sem o uso adequado, não se trata do corpo físico do morto que tem sido estudado nas aulas de anatomia. Trata-se da universidade.

O olhar crítico do bibliotecário cadáver para os modos de leituras chega ao ponto de ele pensar “se não seria o caso de acabar com aqueles livros, fazer uso mais imediato e apropriado daquela papelaria e daquele espaço: transformar o edifício da biblioteca num amplo estacionamento para carros, descongestionando as ruas.” (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 73). Ora, essa manifestação em tudo corrobora a ideia da universidade cadáver e, no caso, ela começa a morrer antes de chegar ao que ela representa. Começa a morrer com os usos não apropriados das bibliotecas. Quando uma biblioteca causaria impacto maior em uma sociedade se funcionasse na condição de estacionamento, isso sugere o estado “estacionado” em que os futuros ingressantes de uma universidade se encontrarão.

Mas o bibliotecário cadáver vai além desse aspecto estacionado do uso que se faz da biblioteca e, após questionar quando a leitura de livros mudou alguma coisa no mundo e se dar conta dos silêncios dos livros, comparar os livros com as coisas mortas, ele conclui: “foi isso que entendi naquela madrugada, pouco antes de o guarda noturno me perseguir aos tiros”. (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 73). Essa lucidez que o bibliotecário cadáver adquiriu (na perspectiva dele), é o brinde da morte. Mas um leitor crítico, mesmo tornando-se um cadáver, não abandona os seus hábitos.

Desejando que o fantasma do bibliotecário assombre os grandes estacionamentos, vejamos como a relação dele com o Vice-reitor lembra um romance policial. No romance, todo o mistério em relação ao que se passa na universidade com a chegada do cadáver, é desconhecido para as personagens. Do professor que contrabandeou o corpo, alunos que o picotam, guarda noturno que atira, direção que recebe ofício do defunto reivindicando ser enterrado como qualquer cristão, até jornais que fazem chacota com as ameaças causadas por um possível ladrão que não rouba nada, todos estão sem saber do que realmente se trata.

Gregório, o Vice-reitor, não parece disposto a deixar que pairam dúvidas sobre a sua capacidade de vigilância de cada detalhe, seja do banheiro limpo, dos recados no mural, do papel permitido ao Reitor desempenhar, dos bonecos de papel do padre Nobre, da eficiência de Elvira. Mas enquanto ignorava a veracidade do ofício enviado pelo cadáver, não era possível a ele controlar o desconhecido, mesmo quando buscava controlar os rumores sobre o desconhecido. Das suas relações agressivas com mulheres que ele caça nas ruas, às suas relações com o corpo docente, tudo passa pelo poder, pelo controle. Quando se trata do corpo docente e do corpo administrativo, existe uma parceria com Elvira, pautada no respeito, ou por Elvira representar a confirmação de tudo aquilo que ele já acredita saber. Dos professores o único que Gregório acredita não ser manipulável é o padre Nobre, ele será demitido, com base na explicação de Elvira: “a urgência de medidas concretas que levava a direção da universidade a demitir alguns professores que estavam compactuando com o movimento estudantil” (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 136).

O papel desempenhado por esse padre, negro, é bastante intrigante. Enquanto Gregório o tem na conta dos não manipuláveis, Elvira sente ódio por ele. Elvira e Gregório sabem que precisam ficar unidos para continuarem no poder; padre Nobre só é a figura ameaçadora, provavelmente por ser o único participante das reuniões da direção que destoa dos demais. Enquanto todos, inclusive o Reitor, aguarda Gregório para iniciar a reunião, Elvira o julga, enquanto padre Nobre permanece entretido

com uns pedacinhos de papel, alheio a tudo, assim continuaria durante toda a reunião, até que começasse a falar com sua voz arrastada, mole, atrapalhando a sequência dos trabalhos com suas ideias a respeito de um Cristianismo pseudo avançado, sem a menor noção das coisas concretas e reais, como a ficha que criara para o registro de alunos. Elvira **gostaria de ver um destes teóricos sonhadores da educação socialista assumir os encargos administrativos de uma universidade**. Seria o caos. (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 27 — destaque meu)

Mas, importam agora os pedacinhos de papéis de padre Nobre: esses ganham formas e expressam ações. Nessa mesma reunião ele lidava com “um boneco que estava de joelhos, as mãos na cabeça” (p. 29). A rendição desse boneco e de outros vão tomando conta das percepções do padre Nobre

— boneco teimoso, seu, fica de pé, rapaz — [...] Alheio a tudo, padre Nobre pôs afinal em equilíbrio o quinto boneco, os dois braços levantados sobre a cabeça.

[...] padre Nobre, que soprava — encantado — o barco de papel. **A nau dos insensatos** fazia círculos à sua frente (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 54-55 — destaque meu)

Não há como não abrir um parêntese nesse momento para comentar a imagem utilizada nessa passagem, que associa os barquinhos de papel do Padre Nobre com a *Nau dos Insensatos*. Trata-se de uma alegoria muito antiga na tradição ocidental, que remonta à Idade Média, constituída de um barco tripulado por loucos que não sabem para onde vão. Por volta de 1500, o pintor holandês Hieronymus Bosch registrou em tela sua visão desta imagem alegórica. Reproduzo na próxima página a tela. No entanto, a referência imediata de Roberto Gomes parece ter sido *A nau dos insensatos* (1494), de Sebastian Brant (1457-1521)¹¹⁵.

Trata-se de um longo poema satírico, de perspectiva moralizante, em que o autor aponta com dedo crítico e irônico para a sociedade de seu tempo, denunciando as falhas e vícios tanto da nobreza quanto do vulgo, não

¹¹⁵ Fonte: Brant, Sebastian (1458-1521). *A nau dos insensatos*. Tradução Karin Volobuef. – 1. ed. – São Paulo : Octavo, 2010.

poupando Igreja, Justiça, universidades e outras instituições. Em 112 capítulos, cada qual dedicado a um tipo de insensato ou louco, Brant censura os excessos e o desleixo, a avidez por dinheiro e a falta de escrúpulos, a perda da fé e o desinteresse pelo cultivo do intelecto. Em contraste com os sábios e prudentes, os insensatos desfilam pelas páginas do texto deixando evidente sua arrogância, grosseria, leviandade, indolência, gula, mentira, violência... Enfim, sua falta de juízo e ponderação (VOLOBUEF, 2010, p. 13).

Volobuef parece introduzir alguns pontos do romance de Gomes, ainda que se aplique, a obra em questão é *A nau dos insensatos*. Porém, em *Alegres Memórias de um Cadáver*, é plena ditadura militar e um “colegiado” está reunido discutindo se os alunos possuem ou não direito de fazer política estudantil e, a professora Norma¹¹⁶, segue questionando a própria ideia de política estudantil por julgar que alunos com notas ruins não apresentam condições de fazer política; ela ainda relaciona a existência de uma chapa de oposição às eleições do DCE à existência do fantasma. Na sequência cria mecanismos de controle coercitivo para que as chapas possam fazer inscrição (mensalidades quitadas e atestado de bons antecedentes) e padre Nobre entrega sua análise de conjuntura: “a nau dos insensatos fazia círculos à sua frente”.

Os bonecos de papel de padre Nobre estavam todos a postos. Dois dentro do barco — um na proa, a longa capa de papel laminado, o braço erguido; outro, com as mãos na cabeça, pendia para a frente, quase caindo. Outros bonecos estavam ao lado do barco — sentados, deitados, de cócoras — sem que padre Nobre conseguisse descobrir quem eram e o que deveriam fazer. Amigos ou inimigos? Agentes provocadores? Guerrilheiros camuflados? Velhos aposentados conversando numa esquina? (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 64)

As posturas dos bonecos fabricados pelo padre Nobre estão presentes em vários momentos da obra de Gomes (2004). Antes que o padre conseguisse responder quem estava a postos no barco, foi interrompido pela professora Norma, chefe do departamento de psicologia.

Na aula do professor Wladimir — aparentemente é o único que trabalha, aliás, faz

¹¹⁶ Na concepção de Miguel Reale, "a palavra norma, que nos lembra incontinenti aquilo que é normal, traduz a precisão de um comportamento que, à luz da escala de valores dominante numa sociedade, deve ser normalmente esperado ou querido como comportamento normal de seus membros". (1977, p. 36 – grifos do autor). Fonte: REALE, Miguel. *Lições Preliminares de Direito*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1977.

contrabando de corpos para poder dar suas aulas — suas provas de Anatomia são associadas, textualmente, a “operação militar” (p. 20). Gregório, ao fazer os serventes esperarem por ele para serem demitidos do trabalho terceirizado, os encontra “em formação militar” (p. 92), e para Gregório eles são medrosos, mal vestidos, cheiram mal, e estão “enfiados em seus próprios ombros” (p. 93).

Diante dos novos terceirizados Gregório “passou em revista a pequena tropa” (107). Julga-os iguais aos que serão perseguidos por eles e diante dos “mesmos traços, a mesma origem, a cara de cachorro acuado [...] de serem os perseguidos e perseguidores tão parecidos”, Gregório sente grande prazer. E assim, nessa instituição em que Elvira “era um soldado empunhando suas armas” (p. 133), enfim “a universidade se convertera num caso de polícia” (p. 136), nela os estudantes estão prostrados, encurralados:

Andam lentamente, os braços caídos, quase com displicência. Mas é como se obedecessem, pensou, a um plano milimetricamente traçado. Quando atingem o centro do pátio, dois outros grupos de alunos se materializam no meio do campo de futebol — cada grupo formado por quatro estudantes. Os grupos vão se multiplicando [...] uma banqueta, dessas utilizadas nas aulas práticas nos laboratórios. A banqueta vem passando de mão em mão — todos gritam: Ôôôô! Ôôôô! dando risadas [...] Silêncio. [...] Companheiros. [...] Estamos em greve a partir deste momento e só voltaremos às aulas se a reitoria providenciar junto às autoridades policiais a libertação imediata de nossos colegas presos nesta manhã (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 139-140)

Estão organizados, unidos e o momento parece-me uma encenação aos modos do teatro invisível. A reunião dos alunos simboliza uma homenagem aos que não estão presentes. O modo escolhido para andar, a posição dos braços, os grupos que se multiplicam.

Estavam presos Júlio, Aquiles, Cecília, Paulão, Dirce. Felipe estava sumido. Todos esses compunham a chapa de oposição ao DCE. Também o professor Wladimir, considerado pelos alunos “o maior reacionário”, havia sido conduzido coercitivamente do seu trabalho no Hospital das Clínicas, durante uma cirurgia, para prestar depoimento. O diretório fora vasculhado pelos policiais em busca de material subversivo. Na sala dos cadáveres dois livros foram considerados “coisas surpreendentes”. O primeiro é *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e, o segundo, *A Morte de Ivan Ilich*. Diante das leituras escolhidas pelo bibliotecário cadáver o comissário da polícia investigativa demonstrou aversão por Leon Tolstói.

Talvez o bibliotecário fosse o único leitor na universidade e não passava de um cadáver. No entanto, o sonho do Reitor — dono de uma vaga no estacionamento e um ar condicionado — era produzir uma revista para publicação internacional. Ele que acreditava que os EUA eram mais estudiosos da história do Brasil do que a “terra amada”. Também acreditava o Reitor que alunos das universidades brasileiras não estavam preparados para serem universitários. Mas, além da vaga e do ar condicionado, o Reitor estava empenhado na produção de uma revista da universidade. Não havia consenso quanto a temática da revista, nem sequer o nome estava escolhido. As sugestões partiam dos professores e cada um deles procura nomear conforme sua área de pesquisa. *Simposium? Enteléquia? Logos Espermaticós? Brasil Pensador? Araucária Angustifolia? Investigações Universitárias? Parâmetros Racionais e Científicos? Espírito?*

Padre Nobre foi consultado pela décima vez a participar e se dispôs a escrever sobre “religiosidade popular que acompanha certos movimentos rurais” (p. 35). O Reitor logo questiona: “nada que comprometa, não é?” e segue afirmando tratar-se de uma instituição educacional e que por isso a publicação é oficial e deve ser apolítica. Quando na verdade a palavra que buscava era “científica”. A ideia da revista não prospera, mas as ações do Vice-reitor sim e o Reitor é “demitido cerimoniosamente”, passando de Reitor — situação bastante comum aos ex-reitores —, para “professor emérito e conferencista” (p. 159).

Com essa demissão o corpo administrativo continua a gerir, ou seja, a reitoria continuará vaga até que apareça alguém que atenda ao perfil exigido pelo Vice-reitor: alguém que seja subordinado a ele. Um RDEO — “Reitores Disponíveis e Obedientes” (p. 93).

Antes de o Reitor ser descartado para tornar-se conferencista, o bibliotecário cadáver, talvez por se sentir um tanto mais qualificado que ele, expôs o desejo de ser conferencista.

Sou mais ou menos como aqueles personagens de anedota isolados numa ilha deserta. Personagem óbvio, gostaria tão só de dispor de alguns livros que aprecio para passar o tempo. Se me deixassem aqui, quieto, a ler meus livros, não iria incomodar a ninguém. Me converteria numa espécie de memória da universidade — lendo, estudando, saindo e entrando no tanque de formol. Poderia até fazer uma ou duas conferências por semestre para alunos e demais interessados. Enfim, pacífico e inofensivo. (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 110)

Ah, os usos. Um cadáver que devia estar no Hospital das Clínicas, um terreno que foi doado para ser um cemitério e após algumas politicagem acaba sendo usado para construção

dos edifícios da universidade privada. A ligação com a morte e com a corrupção está bem alicerçada no terreno pantanoso, fétido.

O reitor sentiu na boca do estômago o mesmo bolo efervescente de sempre. E se houvesse naquilo algo de verdade? Não insinuara esta possibilidade a ninguém, temendo passar vergonha. Mas sabia que aquele terreno onde estava o campus da universidade havia sido doado à prefeitura por um antigo fazendeiro que pretendia ver ali construído um cemitério. [...] o fazendeiro se convertera — ajudado por uma missão jesuítica, [...] — e desejava ser enterrado ali. Mas morrera afogado, seu corpo nunca mais foi encontrado [...] E o cemitério não fora construído. Trinta anos depois, o terreno passara à universidade por doação — depois de manobras arquitetadas por Gregório, usando de recursos bem pouco honestos. (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 119)

A missão jesuítica segue lapidando “devassidão e violência”. Os pedidos feitos em vidas seguem desonrados após as mortes. O que em si é de estranhar, afinal pedidos em vida também o são. Mas esse terreno prometido para assegurar o último “descanso” aos mortos, ironicamente torna-se um outro tipo de cemitério: da ética, da discussão política, das ideias socialistas, das pesquisas sérias, das parcerias com a comunidade, do envolvimento entre universidade e movimentos sociais etc. Enfim, acerta o jornalista que publicou a matéria: “Templo do saber ou Túmulo de Ramsés III?” ao tratar do cadáver perambulando na calada da noite.

[...] Os alunos riem. Os professores, como costumam fazer os professores, fazem de conta que não sabem de nada.

E a dúvida continua pairando no ar. Todos se perguntam: de Templo do Saber a Universidade terá se transformado em refúgio de alguma múmia extraviada? Há quem diga, inclusive, que age com tino essa múmia, pois refúgio mais adequado não poderia encontrar. A múmia só estaria errada se pretendesse assombrar. Para tal fim já existem outras pessoas naquela vetusta instituição de ensino. (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 53)

Tudo aponta para uma leitura alegórica. Tudo sugere sua redução a pó; sua nulidade; a inutilidade do que ali se ensina. Não é a múmia que assombra mas as pessoas que lá trabalham. E os alunos riem. A realidade é que todos “sabiam que na imprensa local muita gente não

simpatizava com a universidade. Os grupos de sempre de olho na arrecadação que a universidade obtém com serviços prestados desinteressadamente à comunidade” (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 52). Tão desinteressadamente que o resultado final chama-se arrecadação e causa “inimizades” políticas.

De que riem os alunos? São meros fantoches pagantes? Números para as tabelas de Elvira? Gráficos que apontavam “o número de alunos desistentes, a média de alunos por sala, o preço de custo de uma aula em cada um dos cursos, a oscilação das matrículas, o gasto das verbas”? (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 9). São incapazes de ser universitários mas estão lá por dar conta de pagar as mensalidades? Criaturas fáceis de ser corrompidas? Apenas números?

Tudo indica que são números, mas não apenas. Por exemplo, a configuração da sala remete aos móveis que lá estão para depois aparecer quem faz uso delas: “as trinta mesas com tampo de mármore [...] costumam estar cercadas por alunos” (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 18). Logo depois, “em torno das trinta mesas, nos dias de prova, os alunos se dispõem em fila indiana” (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 19). Um outro caso remete ao fato de as ações políticas estudantis contrárias as ações acordadas entre o atual DCE e a direção, são atribuídas à manipulações de professores. Sendo o padre Nobre um dos mais suspeitos. Isso porque fazia cinco anos que apenas a chapa da situação se inscrevia para disputar o DCE.

Se considerarmos que está havendo um movimento para a apresentação de uma chapa contestatória às eleições do diretório estudantil, poderemos entender o que está acontecendo. Existem pessoas interessadas em que outras universidades prestem serviços que estão a nosso cargo. Existem agitadores profissionais — um exemplo, e não é o único, é esse aluno chamado Felipe — que se aproveitam de situações desse tipo. Juntando tudo isso, creio que devemos admitir, para início de conversa, o seguinte: trata-se de uma questão essencialmente política. (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 67)

Pensando nos dias de hoje, Elvira era uma espécie de juíza que condena porque “a literatura assim permite”. No romance fica claro que tinha uma opinião formada de cada um dos seus colegas, professores ou direção. Também emitia juízo de valor sobre alunos, dando a entender que os conhecia e muito bem. Defende com garras a direção e sabe que o único ponto fora da curva é Gregório, a esse ela se junta e juntos são os representantes da instituição

enquanto capital. Felipe estava sumido quando acontece a reunião em que Elvira o chama de estudante profissional. Mas Elvira cria regras para que ele seja excluído da chapa de oposição: quitação com a tesouraria e atestado de bons antecedentes. Os alunos, por outro lado, acreditam que Felipe “está fora da chapa só porque quebrou o nariz da estátua do reitor há não sei quantos anos¹¹⁷” (p. 98).

Tudo indica que a ausência do Felipe faz diferença para a chapa de oposição. Isso por conta das referências a ele demonstrarem que é o aluno que tem melhor preparo¹¹⁸ político. A chapa, ainda sem ele, mantém-se na eleição para o diretório. No capítulo destacado por Silva (1980), “Conversação II”, alunos conversam sobre lançar um manifesto, quando passam a falar das perseguições sofridas por Felipe e pelo professor Maurício que fora demitido após uma conferência. Alegam que não terão tempo nem sequer de entregar o manifesto, tamanha repressão no câmpus.

As transposições de modelos revolucionários que não deram certo na organização desses alunos remete ao bibliotecário cadáver que lamentou o nível de leitura dos jovens da época e o interesse pelo resultado, de preferência que fosse fácil. A condição pequeno burguesa não se confirma apenas por serem pagantes. Felipe e Toninho são dois dos alunos, por exemplo, que poderiam receber um telefonema em suas casas. O sistema de telefonia na década de 70 era inacessível ao proletariado. Outro fato que demonstra que esses alunos tinham berço é a opinião

¹¹⁷ Em 1968, na UFPR, um busto de reitor logrou destino semelhante. “O campus da Reitoria, localizado na região central de Curitiba, entre as ruas XV de Novembro, Dr. Faivre, Amintas de Barros e General Carneiro foi **palco de diversos episódios de atos de repúdio à ditadura, sendo o mais memorável, a ocupação do local em 14 de maio de 1968 com a derrubada do busto do Reitor em ato de protesto**, que conforme explanado anteriormente, fazia parte da movimentação estudantil contra a implementação do ensino pago na Universidade. Os estudantes que haviam sido presos pela manifestação no Centro Politécnico perceberam que a Polícia Militar concentrava suas forças neste câmpus, sendo assim, Stênio Sales Jacob relata que a Reitoria estaria livre para uma ocupação, cujas manobras iniciaram tão logo ocorreu a soltura dos estudantes”. Disponível em: <<https://ditaduraemcuritiba.com.br/reitoria-da-ufpr/>>. Consultado em: 12 nov 2018 — destaque meu.

Em 2014 o busto do Reitor Flavio Suplicy de Lacerda será novamente um palco no chão. Disponível em: <<https://www.ufpr.br/portalfupr/noticias/nota-oficial-sobre-busto-do-reitor-flavio-suplicy-de-lacerda/>>. Consultado em 12 nov 2018.

¹¹⁸ Nas palavras de Jordana de Souza Santos, em “A Repressão ao Movimento Estudantil na Ditadura Militar”:
A década de 1970 apresenta-se como um período de revisão e de recuperação para o ME e para a esquerda brasileira. A tentativa de luta armada mostrou-se frágil, pois além da repressão nestes anos ter sido mais intensa, havia ainda um despreparo dos militantes para desenvolver tal forma de conflito. **Despreparo devido ao caráter pequeno-burguês dos militantes e devido à transposição de modelos revolucionários sem uma análise prévia e profunda da situação brasileira.** Nos anos 70, a luta pelas liberdades democráticas e pela anistia estava em primeiro plano. E permaneceu assim até o começo dos anos 80. (2009, p. 102 — destaque meu)

Esse caráter pequeno-burguês, apontado como regra no movimento estudantil, faz lembrar o perfil dos alunos pagantes da universidade em *Alegres memórias de um cadáver*.

da imprensa após a entrada da polícia e prisão de muitos alunos, a interferência na soltura por conta da repercussão negativa — telefonema do governador, telex do ministro.

Nos diálogos elencados na Conversação II a natureza da repressão e o despreparo dos alunos, como a falta de unidade combativa está muito bem demarcada. Algumas falas dos alunos servem para nortear a incapacidade de enfrentamento e a desarticulação entre o próprio grupo de oposição ao DCE de Elvira:

- Cada país tem o *Reichtag* que merece.
- [...] Não vejo nada de absurdo em se lançar um manifesto.
- Claro que não vê. Tem a cabeça nas nuvens.
- Que merda de movimento estudantil! Todo mundo assimilou o medo. Como queria a dona repressão. A gente precisa correr o risco, porra. Eles já não podem reprimir do mesmo jeito.
- [...] O sistemão está aí mesmo é para descer a lenha.
- [...] A chamada dialética do porrete feliz.
- Esse aí quer começar a revolução depois de um cafezinho no Alvorada¹¹⁹.
- Como é que a gente vai agir sem mobilização de base? Quantos caras assinariam o manifesto? Quantos aguentariam o tranco de uma greve?
- Sei lá. Só fazendo pra saber. (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 98-100)

E o movimento estudantil estará em peso no pátio, o manifesto à população será lido por Marco Aurélio em conjunto com os demais alunos que estão no pátio. Pedem o retorno dos professores, autonomia universitária, fim das prisões políticas, liberdade de reunião e o reaparecimento de Felipe Nogueira. Após a leitura fica estipulado que os alunos estarão em assembleia permanente, fato que impede Gregório de mandar nos “mandantes” para que dispersem os alunos. E os policiais entram em cena com seis camburões e vários pelotões. Em meio a essa ação unificada dos alunos que aguardam deliberações da reitoria ao manifesto, o cadáver some. No momento em que a universidade está viva pela presença politizada dos alunos, o sumiço do cadáver, nessa situação, reforça minha defesa de “alegres memórias de uma universidade”. Obviamente a repressão patrocinada pela polícia a pedido do Gregório acaba por vencer todos: alunos, professores e cadáver (este por um tempo).

Retomo a Antônio Manuel Ferreira em “Uma escrita cadaverosa: memórias póstumas e

¹¹⁹ Na época um bar em Curitiba em que os alunos se reuniam.

alegres memórias”, particularmente nesse fragmento, a meu ver um tanto enviesado:

A universidade representada no livro de Roberto Gomes é, portanto, um microcosmo especular do macrocosmo político-social. Tudo, em micro e macro, tem o cheiro podre da morte.

Ah, calma, mas existem os estudantes revoltados, com cabelos compridos, roupas deselegantes, sexo libertário, e uma confiança encantadoramente ingênua nos “amanhãs que cantam». **São estudantes espancados, desaparecidos, lutadores e também desistentes antecipados. Muitos deles estarão hoje no poder, como ministros de um presidente-operário muito interessado em não regressar ao seio do povo, e como eminências pardas da intelectualidade brasileira alapada no conforto dos privilégios.**

Mas não sejamos injustos. Roberto Gomes não nos dá, neste livro, pistas muito sólidas para um retrato ulterior de uma geração revolucionária. (2007, 151 — destaque meu)

O fragmento acima parece confundir uma outra obra de Roberto Gomes com *Alegres Memórias de um Cadáver*. Não consta nas referências do artigo de António Manuel Ferreira nenhuma menção a outra obra, a saber o romance *Antes que o teto desabe* (1981), mas nela um grupo de estudantes secundários parece corresponder a essa descrição estereotipada. Não é, a meu ver, só esse o enviesamento da leitura de Ferreira (2007). No momento em que ele faz uso de uma obra publicada durante a Ditadura Militar para especular, negativamente, um governo operário e uma geração revolucionária futura, está, na minha leitura, inferindo e projetando anacronicamente. Ainda que *Alegres Memórias de um Cadáver* pautasse esse viés de leitura a respeito do “presidente-operário”, seria preciso que o conteúdo literário da obra fosse analisado dentro do processo literário.

A ironia com que Ferreira (2007) trata os estudantes é carregada de um tom pejorativo. É claro que algumas especulações levam a bons resultados, mas quando uma especulação como a destacada sobre a leitura de Ferreira (2007) soa com um certo tom acusativo e, nesse caso, por estar mal referendado pela obra analisada, causa um desconforto científico.

Por falar em científico, Ferreira provoca em sua leitura:

Aparentemente, pode parecer isto estranho, numa universidade, mas só aparentemente, quando descobrimos que o professor mais mitificado pela sua produção científica — o Padre Pedro, “conhecedor profundo da história da arte

sacra»” e que “defendeu tese na Gregoriana, obtendo nota *maxima cum laude*», quase nunca abria a boca, o que era uma “demonstração de grande talento e saber»; e, além disso, nunca mostrou a “ninguém uma linha sequer do que escreveu na sua tese”». Mas tinha a inteira confiança do reitor, e não era necessária mais nenhuma garantia científico pedagógica. (2007, p. 147-148)

O Reitor é um figura que aparenta possuir uma formação tradicional, um conhecedor da literatura clássica. Porém, na universidade do Vice-reitor, o Reitor controla o ar condicionado e sua vaga cativa no estacionamento, não consegue sequer produzir uma revista recomendada no Brasil e sonha com uma produção lida por toda a elite universitária mundo afora. Ter o respeito do Reitor é como não ter nada. Não faz diferença. E o padre Pedro está na universidade para atender à demanda do Bispo, o que desgosta e, muito, o Vice-reitor. Se os comentários dos alunos procedem, o Reitor só é autoridade para pedir o chinelo em casa e obrigar os filhos a pedirem a benção.

Garantia científico pedagógica talvez tivessem os que foram expulsos ou demitidos, os que lá ficaram são incapazes de dialogar sobre qualquer assunto acadêmico durante as reuniões, sabem apenas levantar suspeitas da vida alheia ou exibirem suas propriedades bancadas pelos maridos ricos, lamentar o fato de não fazer parte da coluna social e por aí afora. Os inúmeros títulos sugeridos para a revista internacional demonstram a incapacidade de todos de produzirem alguma coisa. As desculpas dadas na reunião deixam claro essa formação precária: “falta de tempo, necessidade de maior investigação, medo de revelar o tema sobre o qual prometiam escrever uma tese” (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 34). Essa universidade não é capaz de manter o tripé: ensino, pesquisa e extensão. E o projeto do novo estatuto da universidade aponta para uma “Estrutura orgânica baseada na autonomia dos departamentos; integração das funções de ensino e pesquisa; racionalização da organização; utilização plena dos recursos materiais e humanos; integração empresa-escola; universalidade de campo e flexibilidade de métodos e meios” (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 32).

Na análise das personagens que exercem a docência, Ferreira pontua:

No que diz respeito aos professores, os livros, quando os há, têm um ofício meramente instrumental. Evidentemente, há sempre coisas mais interessantes do que ler ou escrever livros. O professor Lineu, por exemplo, “boa gente e moderninho”», só estava “interessado em comer as alunas”, e, só para dar mais um exemplo esclarecedor, Stela Maris, a professora de Sociologia, gastava as

energias intelectuais no arranjo do cabelo e na escolha das roupas caras e estrangeiras, gostando, além disso, de durante as reuniões científicas, falar interminavelmente de praias, quarto de hóspedes destinado ao primeiro incauto, mesmo sendo padre; e do marido, homem de negócios, em viagem profissional pelos Estados Unidos. **O estereótipo mais acabado do país do sexo compulsivo e da superficialidade intelectual, lemas máximos de uma estratégia de sobrevivência que, quer queiramos, quer não, tem dado resultados, tanto para o bem como para o mal.** (2007, p. 148 — destaque meu)

Robledo, Loredano, Lineu, Acácio, Stela Maris, padre Nobre, padre Pedro, Norma, Alarico, Raul, Gregório, o Reitor e Elvira, são presenças confirmadas nas reuniões; por essa razão estão mais expostos nas suas idiossincrasias. É certo que são estereótipos, mas basta participar de algumas reuniões de colegiado, frequentar reuniões da Congregação ou participar do Consuni para que todos esses clichês sejam encontrados. No entanto, a agudeza, lançada por Ferreira (2007) para situar Stela Maris é desproporcional se o intuito é discutir a garantia científico pedagógica dos professores citados. Ele se deteve nas questões pessoais da vida que ela diz levar, lançou um julgamento sobre essas vivências, quando o seu assunto anunciado era tratar da “garantia científico pedagógica” dos professores citados.

Não defendo a garantia científico pedagógica de nenhum deles — Robledo, Loredano, Lineu, Acácio, Stela Maris, padre Pedro, Norma, Alarico, Raul, Gregório, o Reitor —, as reuniões eram sem propósito e a palavra era majoritariamente de Gregório e Elvira. Fato tão concreto que causou estranheza a Stela Maris, chegando a pensar que o padre Nobre era maluco, quando esse levantou-se para opinar sobre a presença do cadáver (este fora acusado de subversivo por Lineu) na universidade. Diz padre Nobre:

— Eu me pergunto o seguinte — juntou a ponta dos dedos — Por que, ao invés de supor a existência de fantasmas, de subversão, de marcianos, não imaginamos um simples mendigo à procura de um canto para dormir? Alguém em busca de comida. Um ladrão.

Elvira estrangulou o maço de cigarrilhas e rosnou:

— Um simples ladrão não continua vivo depois de cinco tiros.

— Um subversivo também não, disse o padre.

A imensa figura negra tornou a sentar-se, reuniu os bonecos de papel mais próximos uns dos outros e comentou:

— Nesse caso, só nos resta uma conclusão: foi um fantasma. (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 68)

E segue a Nau do padre Nobre, com Elvira embarcada; afinal, incendiar os bonecos não deu muito certo (p. 81). Ou *A Balsa da Medusa*, nunca se sabe. Aproveito o fim trágico da jangada e, por último, não por achar neles algum mérito profissional, abordo os papéis desempenhados por Gregório e Elvira. Num gesto de gentileza, Elvira primeiro, por ser ela “a mais perigosa [...] a mais fiel aliada” (p. 9), dos bonecos do padre Nobre.

Ela sabia que os dois precisavam deter o poder juntos — ou não teriam poder algum. Era segura, forte, decidida. Tinha, é verdade, uma obsessão meio idiota pelos seus fichários, seus gráficos, aquelas estatísticas que ele [Gregório] só conseguia analisar depois de muito esforço, mal entendendo as curvas que subiam e desciam, os blocos enfileirados entre coordenadas, as colunas azuis, vermelhas, verdes. [...] A verdade é que os gráficos de Elvira só faziam confirmar aquilo que já sabia (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 9)

Elvira organiza-se mentalmente a partir de suas ações concretas: no papel, no papel e no papel. Sabe exatamente as anotações que deverão ser usadas e quando deverão ser usadas. Acredita ter resposta para tudo consultando sua papelada. Analisa friamente as demonstrações do interesse sexual de Stela Maris, a considerando uma ninfomaniaca. Enquanto isso sua cigarrilha se mantém sempre acesa. Tem verdadeira fixação por esse objeto e o mantém ao alcance da mão e da boca o tempo todo. Costuma sentir nojo dos delírios de Lineu, da incompetência de Alarico, do ar zozzo de padre pedro, da sem-vergonhice de Stela Maris e seu nojo se transforma em ódio quando se trata de padre Nobre. O único que ousou ridicularizar a ideia dela de que não era um ladrão comum por ter sobrevivido aos tiros do guarda.

Elvira possui uma função subalterna na universidade, mas por ser conhecedora dos regulamentos da universidade, quando quer agir irregularmente abandona sua fixação por papel e transmite suas ordens verbalmente, para que não exista prova contra ela. Também por conhecer os regulamentos, sabe invocar as brechas que existem e alterar situações de modo a não comprometer a ordem. Detestava dar explicações e se irritava facilmente quando não era possível resolver tudo da forma como resolvia os seus gráficos.

Sua fixação pela cigarrilha é semelhante a fixação de Gregório por uma perna de boneca, e a limpeza dos banheiros da universidade. Talvez se juntem, ao final, os dois. Pelo menos é o

que a mente de Elvira anda acalentando, desde que seja algo violento. Tudo indica que será. Afinal, a truculência de Gregório, também nos encontros com mulheres, faz crer que é sua marca registrada.

Depois do bibliotecário cadáver, a personagem que recebe maior destaque é Gregório. Trato inicialmente de sua perseguição aos serventes que mantêm o banheiro tão limpo quanto os banheiros dos motéis frequentados por Stela Maris. Ao que parece convergem no banheiro as reminiscências do período em que frequentou o internato, dos abusos que sofreu quando lá era vigiado pelo padre-prefeito; os abusos que desferiu contra quem não tem condições de defender-se dele. A limpeza do banheiro da universidade que ele associa à limpeza de uma casa, a meu ver, é a máscara com que o Vice-reitor compulsivamente tenta negar sua própria sujeira.

Gregório entrou no banheiro. Estava vazio, silencioso. Como um templo, pensou, como um hospital. Ou o quarto de seus pais, onde costumava entrar pé ante pé, como quem viola um recinto sagrado. Percorrendo as costas, o arrepio de coisa proibida, a decepção de nunca apanhar ninguém em flagrante, rabiscando os ladrilhos, parado ao lado da cama imaginando como seus pais deveriam fazer sexo. Fariam mesmo? Como todo mundo? No internato, o padre Jonas era perfeito nisso de pegar os que fumavam nas privadas e os que se masturbavam durante o banho. Gregório nunca havia se masturbado durante o banho. (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 86)

Diante do banheiro “templo”, as investigações de Gregório são infundadas e ele não tem a mesma eficácia que padre Jonas. Por essa razão ele mesmo forja situações para que os serventes se sintam ameaçados na execução dos trabalhos de limpeza. As chances de aliviar a pressão que sofre, não são muitas, mas o servente costuma contar para os colegas de trabalho os resultados das visitas de Gregório. Numa dessas vezes contou ao grupo o que lera: “As mensalidades sobem,/ o pinto do Gregório não./ Chateie o Gregório,/ mije no chão.” (p. 85). Ou outra frase que os faziam rir do Vice-reitor: “o que seguras na mão, disso o Gregório gosta” (p. 85).

Esses recadinhos eram todos fabricados pelo próprio “fiscal” da limpeza dos banheiros, ou seja, o fiscal Gregório. Afinal, quando tudo está em ordem, ele mesmo se encarrega de escrever no ladrilho de um dos banheiros: “O Gregório é bicha enrustida!” (p. 86). Na sequência os serventes são chamados e Genésio, o responsável pela chefia da limpeza, sente um certo prazer ao ler o recado, pelo menos alguém está se vingando das agressivas atitudes de Gregório.

Essa frase escrita por Gregório no banheiro e o medo dos serventes da limpeza de serem demitidos, garantirá ao Vice-reitor o primeiro sorriso do dia. E fiscalizar o banheiro é sempre a primeira tarefa do Vice-reitor quando chega à universidade.

Anos atrás — tendo sido expulso da direção de um colégio do interior pela população da cidade — passara seis meses escondido num convento. Naqueles dias de isolamento, os padres muito solícitos a sua volta, ouvindo o canto dos pássaros, o mugido das vacas, o ciscar das galinhas, imaginou-se afundar num lodaçal. [...] Começou a sentir dores de estômago, de cabeça, os intestinos não funcionavam. Só saiu daquela véspera de suicídio quando foi chamado para dirigir a universidade. Percebeu então que vivia à custa de desafios. [...] Aos sábados e domingos sentia a tirânica vontade de sair à caça de alguma mulher. Levá-la a um motel, bater nela, violentá-la (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 91-92)

Não é difícil entender como um profissional que foi expulso de uma instituição pequena poderia ter condições de dirigir uma instituição grande, com 12 mil alunos. Provavelmente bastou a Gregório seu passado de interno para garantir a confiança que o mercado de ensino precisa ter nos seus dirigentes. Quem conferiu a ele tamanha responsabilidade ignorando seu passado profissional negativo, possibilita inferir como explicação o fato de também na cúpula que designa os cargos a ser ocupados existir um lastro de incompetência.

Quando pela primeira vez visita o terreno onde estava a universidade, o mato era grosso, um terço era alagado, e existiam ali¹²⁰ apenas dois casarões, antigos depósitos. Um deles fora demolido e o outro serve hoje ao departamento de anatomia [o crédito pela organização e eficiência do departamento é atribuído ao professor Wladimir]. [...] Seis anos de trabalho, de controle de gastos, de planejamento, de conversas infundáveis com políticos sujos e percorrendo as dez mil câmaras e plenários do Ministério da Educação. Um trabalho palpável, concreto. Seis anos escolhendo a dedo os paraninfos das turmas que se formavam, concedendo títulos de doutor *honoris causa* a incompetentes bem postos na vida, pedindo verbas, cavando favores, fazendo concessões. (*Alegres*

¹²⁰ O terreno, doado por um fazendeiro para ser um cemitério e após 30 anos sem ser utilizado para a função que foi doado, torna-se moeda de troca entre políticos e Gonçalo. É nesse local, antes um lodaçal, que agora funciona a universidade do Vice-reitor.

Depois desses incontáveis trabalhos, o sempre seguro Vice-reitor está prestes a perder o controle. Apesar de não entender quando o bibliotecário cadáver afirma ter se iludido e que “tinha a estúpida ilusão de que poderia beneficiar a Medicina”, ou seja, a ciência, Gregório acredita que basta ter o cadáver bem preso e amarrado no tanque de formol que tudo voltará ao seu controle.

Fui amarrado com tiras arrancadas das cortinas. Todo enfaixado, fui levado, quando já anoitecia, para a sala do departamento de Anatomia. O professor Wladimir estava à minha espera, olhinhos espertos e sobrancelhas espetadas e confiantes. Os policiais e Gregório puseram-se em torno da mesa e assistiram ao que chamaram de “operação”. Dando aulas sobre a raridade do meu caso, e com uma habilidade cirúrgica que devo elogiar, Wladimir foi executando a “operação”. **Primeiro me costurou a boca. Depois, os olhos. Meus ouvidos foram retalhados, entupidos com algodão e gaze, e costurados sob a forma de repolho. Nos tornozelos e nos pulsos, me ataram correias de couro que foram fixadas à mesa. E, no pescoço, uma coleira de metal, que terminou por me grudar ao mármore.** (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 158 — destaque meu)

Nessa universidade em que o debate não é desejável, ter também os olhos e os ouvidos inutilizados, já facilita o trabalho do Vice-reitor. Os movimentos do corpo são impedidos e a coleira não permite o movimento da cabeça. Estando assim, o bibliotecário ironiza a sua condição de “cadáver morto”. E passa a ter no guardião Tonho os relatos do que acontece na universidade: reitoria vaga, estudantes realizam reuniões clandestinas, a morte seguida de cremação do professor Wladimir. O bibliotecário cadáver também recebe algumas visitas de Gregório, este confessa ao cadáver morto algumas histórias, lamenta certos aborrecimentos.

Chega um momento em que o “cadáver morto” muda de condição:

Não posso negar que as coisas estejam indo bem. Vejo, ouço, penso. Ainda ontem consegui me deslocar pela segunda vez — sem meu corpo, é claro — até a janela. Tudo depende de um pouco de exercício, acho. E de persistência. Um dia conseguirei me movimentar pelos corredores e salas da universidade novamente. Sem meu corpo. Como um autêntico fantasma. (*Alegres memórias*

de um cadáver, 2004, p. 160)

Há uma esperança para as alegres memórias de um fantasma? Depende da universidade que ele vai encontrar.

Provavelmente a única vez em que o Reitor do ar condicionado e da vaga no estacionamento tenha tido razão, ele não foi compreendido: “Essa história me lembra Hemom. Um cadáver insepulto que fica condenado a vagar pelos céus eternamente, sem repouso” (*Alegres memórias de um cadáver*, 2004, p. 152).

7. Intersecções: a violência, os desajustes, a instrumentalização da escola e o fracasso institucional e/ou pessoal (à guisa de conclusão)

Sabemos que todas as sociedades se movem através de estruturas conflitantes: como poderíamos nós, então, assumir uma virginal posição isenta diante de conflitos dos quais, queiramos ou não, fazemos parte? Seremos sempre aliados dos oprimidos... ou cúmplices dos opressores.

Augusto Boal¹²¹

Assim como a análise imanente não basta em si mesma, a forma em si mesma não quer dizer nada. Formas, que são conteúdo sedimentado, se tornam eloquentes na relação com o conteúdo – que é social, político, histórico, tudo ao mesmo tempo. Elas podem servir ao conteúdo ou entrar em diversos tipos de contradição com ele. Se estas contradições forem inconsequentes (isto normalmente acontece quando o artista não sabe o que está fazendo), produzirão obras capengas, problemáticas, malogradas, conservadoras, e assim por diante. Quando o artista deliberadamente busca essas contradições, teremos obras de interesse variado, que vão desde o curioso ou meramente interessante e podem chegar até à condição de obra prima, ou de interesse máximo.

Iná Camargo Costa¹²²

Ao propor uma tese que estabelece intersecções temáticas, procurei equacionar

¹²¹ BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 7 ed. Rev. E ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 25

¹²² Entrevista Profa. Iná Camargo Costa. Fonte: LEME, Caroline Gomes; SANTOS, Daniela Vieira dos; CECCARELLO, Vera. “Formas se tornam eloquentes na relação com o conteúdo – que é social, político, histórico, tudo ao mesmo tempo”: Entrevista Profa. Iná Camargo Costa. *Idéias*, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 113-122, dez. 2013. ISSN 2179-5525. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8649383>>. Consultado em: 5 fev. 2019. doi:<https://doi.org/10.20396/ideias.v4i2.8649383>. (20013, p. 115)

dialeticamente questões que aparecem em diversas obras literárias brasileiras mas que precisavam ser inseridas em um contexto que as relacionasse entre si e pudesse permitir uma correspondência com o tempo em que foram escritas e o tempo em que ainda podem ser lidas. Para esse percurso, o conteúdo, pelo seu apelo histórico, social e político, precisava ser analisado também na sua forma. No caso, duplamente. Primeiro me preocupava a escola ser representada como um mecanismo violento de educação formal em muitas obras literárias; segundo, a concepção literária enquanto forma (gênero) escolhida por um autor para tratar desse conteúdo, a escola. E, na escolha de um gênero, como dialogar essas duas formações instituídas e, portanto, dois alicerces que podem aprisionar.

As respostas dadas pelos autores das quatro principais obras analisadas — de que modo essa forma internaliza a realidade histórico-social da época — passam da recusa ao verso tradicional (enquadramento camoniano) para uma escrita narrativa em versos brancos que podem ser associados ao caráter de Gonçalo. Ao término da jornada o receio que Gonçalo tinha de ir ao encontro do Tio era este recebê-lo com ameaças. Diante da concretização do receio, o que se pode concluir é que nenhuma represália logrou mudar o pensamento de Gonçalo em relação “às luzes”: não lhe foi possível um enquadramento, ele não é um campo fecundo para a ciência o fecundar; assim, permanece livre, em branco, como o verso de Silva Alvarenga (*O desertor*).

Passam da discussão de um conteúdo amoroso em conflito com o imperativo do celibato clerical, para uma crítica incisiva nas entranhas do texto que aborda os modos de enclausuramento na educação (formal e informal) de uma época em que a escola enfatizava a coerção, ou seja: a arquitetura formal da narrativa amorosa internaliza as realidades histórica e social da educação do patriciado rural do século XIX (*O seminarista*).

Passam da construção de um narrador autor que em um plano rebaixa os conhecimentos adquiridos em instituições escolares para, a partir dessa recusa ele mesmo criar uma obra que almeja um pacto com o leitor, mas este foi o tempo inteiro julgado inútil quando representado na obra a ser lida: qual é a forma desse romance? A evolução da linguagem no interior de *São Bernardo*, isto é, o modo como Graciliano Ramos, o autor real, organiza a totalidade do texto passa quase imperceptivelmente do estilo bronco ao mais requintado. Não é possível “[en]formá-lo”, o que sugere que as teorias talvez estejam aquém de obras consagradas pelo tempo: o narrador protagonista tece duas linhas narrativas imbricadas. A estrutura desse romance internaliza, na forma, os aspectos contraditórios da narração de Paulo Honório quando trata da história da busca da riqueza e do contar essa história (*São Bernardo*).

Passam de uma sátira fantasiosa dos espaços acadêmicos para uma crítica muito mais profunda plasmada na estrutura fragmentada do próprio foco narrativo. O roteiro narrativo de *Alegres memórias de um cadáver* reverbera alguma coisa da terceira revolução industrial, do período contemporâneo em que as sociedades se submetem ao capital financeiro e à sua intrínseca irracionalidade (basta pensar no efeito dos pregões das bolsas sobre as empresas). A volatilidade do mercado não está muito longe da volatilidade do cadáver bibliotecário, cujo corpo pervaga como fantasma pelo espaços de um câmpus universitário privado. Trata-se de uma obra que fragmenta ao máximo a narração para, ao final, o leitor se dar conta de que toda ela correspondia à universidade, ou ao seu cadáver aprendiz de fantasma. Na obra, este representa a universidade brasileira desde a década de 1970 com suas inversões hierárquicas, reformas sempre provisórias e superficiais, avaliações corporativas e quantificadoras, discursos avançados e práticas regressivas, supervalorização da burocracia, ilusões políticas e sua instrumentalização etc.

O conteúdo comum que unifica as quatro obras é este: uma vez atendida a classe que precisa ter acesso à educação, quase só a ponta da pirâmide, reduz-se o ensino destinado à base, mesmo quando a ela é concedido apenas o ensino primário. Fosse o processo invertido e teríamos um outro Brasil, com mais condições de suprir o mínimo para democratizar o acesso a outros estágios: ensino secundário e ensino superior. Estamos, ainda, no caminho para “*O auto dos 99%* — Onde se vê como a Universidade capricha no subdesenvolvimento¹²³”. A exclusão é uma forma de violência, assim como a eliminação adiada, a má qualidade de ensino¹²⁴ etc.

O conceito de violência é muito amplo e há formas de violência que persistem no tempo e se estendem pelas diferentes formações sociais que nossa história conheceu. A violência é um fato humano e social, é histórica. E está na escola — autoritarismo, submissão e resistência, conflitos entre educador e educando etc. E são tantas formas de violência (inclusive violência sexual) quanto é possível vê-las representadas, nessas obras, nas falas de alunos, no dia a dia de professores e demais trabalhadores da educação. E começam cedo, muito cedo, e ultrapassam o anoitecer. A própria ideia de formação, quando essa formação precisa ser adequada a uma

¹²³ VIANNA FILHO, Oduvaldo; FONTOURA, Antônio Carlos; COSTA, Armando; MARTINS, Carlos Estevam; THIRÉ, Cecil; GARCIA, Marco Aurélio. “*O Auto dos 99%*: Onde se vê como a Universidade capricha no subdesenvolvimento”. In: **Revista Tempo Brasileiro**. São Paulo: Kairós, Ano 2, n.3, 1980, pp. 89-98. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/autodos99.pdf>

¹²⁴ FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.** 2007, vol.28, n.100, pp.965-987. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>>. Consultado em 20 mar 2017.

padronização, mais violência é. Como estabelecer um paralelo entre o conteúdo da “formação” e a forma que isso ganha nas narrativas? Vejamos o exemplo de Eugênio. Ele sujeitou-se aos pais, aos padres e recebeu uma educação que visava instruir e formar. Passou por diversos tipos de penitências e, no momento em que parecia ter vencido as tempestades, revela-se um jovem disposto a driblar os ensinamentos formativos para viver uma relação com Margarida, para a qual ele não foi preparado. Diante da atitude cínica de rezar uma missa estando ele ciente de que profanara o templo que havia em seu corpo, descobre-se um terceiro Eugênio, capaz de lidar com os dois mundos (o espiritual e o carnal) sem assumir que se tratam de vidas mutuamente excludentes (para a religião). Esse “terceiro” Eugênio não recebeu educação formal, mas esta foi rapidamente adquirida na primeira necessidade de transitar entre os dois mundos. Essas questões servem para ressaltar a impossibilidade de enformar o educando sob determinado conteúdo arbitrário. Por violento que pareça, e é, tanto *O desertor* quanto *O seminarista*, possuem personagens (Gonçalo e Eugênio) que só serão consideradas prontas para a sociedade em que vivem se acatarem um formato de educação que os enquadra em determinadas funções sociais. Gonçalo recusa esse projeto, mas Eugênio investe nele e seu fim é a liberdade possível (a loucura) aos que não mais podem compactuar com a terceira margem da vida.

Além da violência é preciso destacar **os desajustes** (entre estudantes e escolas, entre práticas educativas e propósitos, entre políticas de Estado e realidades efetivas etc).

Quando a mãe de Eugênio fala dos “bolos” e o aluno de hoje não faz ideia do que é isso senão pela história das escolas muitas vezes lidas nos livros literários, pode ser que esse aluno de hoje não relacione a violência física aos demais modos de violência ainda presentes nas escolas. Sejam elas escolas-modelos, militares, religiosas, públicas ou privadas. Seja o ensino que for, o processo de aprendizagem gera dor.

O pai sai horrorizado. O filho tão quieto, tão pacato, tão obediente, recusa-se a aprender o Hino Nacional! Quem sabe não anda com subversivos? Vai acabar na cadeia. Seu Gonçalves é português, sente-se parte da Pátria-Mãe, o filho é um ingrato. Ingrato cem vezes. [...] Dona Clementina tem birra desde o dia em que ele cantou (o Hino) aviado no meio da turma e o filho dela ouviu. Nunca mais vai perdoar. [...] O Pai quer arranjar professor particular, Manoel diz que não existe professor particular de Hino, que é melhor a transferência de escola. [...] Manoel Antonio Gonçalves Filho se sente expulso pelo Hino Nacional. Paciência. (*Enigmalião*, 1980, p. 64).

Esse fragmento de *Enigmalião* serve para apontar um tipo de violência que não era nomeada nos anos da Ditadura Militar: o tal *bullying*. Quem mais o prática na novela de Dinorath do Valle é a professora Clementina. Mas a professora não faz só essa violência, Manoel Antonio não é compreendido na sua fase de mudar a voz e sofre na pele as acusações da professora, dos colegas de classe e ainda é responsabilizado pelo que o pai passa a sofrer. Não foi uma violência física, não era o Seminário que enclausurava Eugênio.

Este teve as suas poesias confiscadas pelo padre e usada contra ele. A vigilância é violência. A invasão do seu espaço pessoal o levou a ficar dias sem ser alimentado, os colegas não entendiam o jejum, Eugênio era quase um santo, mas estava sendo punido. Os padres, detentores do poder, são os responsáveis por essa violência. E tal qual o jovem português em *Enigmalião* sofre por não saber cantar, Eugênio sofre para decorar as lições, sofre por não conseguir se concentrar nos estudos, tem sua inteligência posta em cheque.

O poder e a violência estão nas mãos de Paulo Honório. Ele enriqueceu pelo ludíbrio, pela agiotagem, pelo “cercamento” de terras alheias, pela violência, processos que têm a natureza da acumulação primitiva. Do mesmo modo, tendo dispensado os serviços de Gondim na composição de suas memórias, se apossa de dois capítulos (p. 11) escritos por ele, apenas suprimindo as partes que não lhe convinham — procedimento análogo ao ir avançando as cercas sobre as terras dos vizinhos. Situação essa que Paulo Honório, de uma certa forma ou outra, avisa o leitor de quem ele espera complacência: “valendo-me dos meus próprios recursos” (p. 9). E os recursos dele não mudaram da aquisição da fazenda para a confecção das memórias. É esse o homem que bate em jornalista, bate no funcionário e, não chega a bater em Madalena, mas vontade não faltou. No contexto escolar, quem mais sofre violência é o professor Padilha. Após ter o seu vício usado como moeda, assina a letra (documento bancário) e esta fica no bolso de Paulo Honório. Padilha também. E com isso vem a violência nas mais diferentes formas. Padilha é ridicularizado por não ser um fazendeiro, por ser um doutor, por escrever contos, por defender a revolução, por ser quem ele é. Não bastasse essas agressões ele fica sem sustento, sem os salários, até que a sandice atinja um limite e Paulo Honório se dê por satisfeito.

Na universidade do bibliotecário cadáver a violência é o outro nome de Gregório. Ele faz uso de violência sexual, física, emocional, moral, intelectual, de classe, de categoria. Ele espanca mulheres, menospreza mulheres e homens, ridiculariza e ameaça os funcionários. Ele abre os portões da universidade para que os alunos sejam espancados:

[...] e mais uma vez os estudantes foram convidados a se retirar. A ordem foi dada por um policial gorducho, através de um megafone. A vaia foi a resposta. Os policiais avançaram. A multidão ergueu-se e começou a correr — movimento que se transmitiu em ondas pelo corpo do animal acuado. Iniciou-se a pancadaria. Os pelotões abriram sulcos pelo meio dos blocos compactos de estudantes, que corriam desorientados, as mãos protegendo as cabeças, recebendo cacetadas e rasteiras, escapando como podiam. [...] Os que ficavam pelo chão eram agarrados pelos cabelos, o braço direito dobrado nas costas — assim eram conduzidos aos tropeções para o portão da frente, onde, cercados por um cordão de policiais, se formara um curral para os prisioneiros. (*Alegres Memórias de um cadáver*, p. 146).

Difícilmente um Vice-reitor que não amasse o poder e a violência e recebesse um telex do ministro dizendo que não era interesse deles que houvesse repressão na universidade da capital paranaense iria fazer parceria com o comissário Antunes o o agente Renato. Diante de estudantes cercados ou encurralados, era questão de tempo todos estarem presos.

Dois estudantes passaram correndo pelo campo de futebol, perseguidos por três policiais. Um deles foi derrubado com **uma pancada de cassetete na cabeça** — caiu, foi agarrado pelos cabelos. O policial imobilizou-o, colocando o coturno em seu peito. Com **os braços dobrados às costas**, foram levados para o curral que se agigantava junto ao portão da frente. [...]

No portão da frente, grupos de estudantes, as mãos unidas na nuca, entravam em camburões. (*Alegres Memórias de um cadáver*, p. 148-149 — destaque meu).

A policia do Vice-reitor não queria apenas conter os estudantes, era preciso deixar marcas. Mas o cadáver que desapareceu nesse tumulto não era de estudante, era do bibliotecário. Na história de Roberto Gomes esse momento ganha uma pitada de humor ainda mais negro: o aparecimento de um cadáver na universidade era tudo o que o movimento estudantil precisava para que os meios de comunicação terminassem por enterrar o responsável, ou quem seria responsabilizado (o Reitor).

Essas são algumas das facetas da violência nas obras que analisei. Porém, uma outra face da violência é não ter o direito de ter acesso real à escola. Cruel. Mas verdadeiro. Quando Lima Barreto denuncia a impossibilidade de as crianças pobres frequentarem as escolas públicas por

não possuem nem sequer o material escolar enquanto o governo do RJ está investindo na festa de Carnaval, fica explícito o valor de mercado que investir em crianças pobres representa em qualquer tempo. E as máscaras carnavalescas são usadas para esconder do povo o seu direito à educação assegurado pelo Estado. E a própria gente cresce sabendo o seu lugar: longe da escola.

A situação geral das obras analisadas demonstra uma persistência do uso da violência. Essa acontece de diferentes formas: física, moral, emocional entre outras. A escola em si tem uma carga opressora. As relações observadas a partir das obras demonstram, nas entrelinhas das narrativas, que há continuidade no caráter opressivo das instituições de ensino, que se perpetua desde a época de *O desertor* até *Alegres Memórias de um Cadáver*; há também uma esperança de que a crise deixe de ser crise e a educação brasileira alcance outros patamares, mas essa esperança habita o difuso plano utópico das narrativas.

Por exemplo. A apresentação que Jorge Ruedas de La Serna escreve para a edição preparada por Ronald Polito de *O desertor* — tendo em mente “as emergentes nações latino-americanas” —, alimenta minha tese para dialogar sobre a escola a partir da literatura brasileira:

[...] a cultura da ilustração projetava-se na esfera do desejo, do sonho dourado, como precisamente projeta-se no Canto IV de *O desertor*, quando ao pobre Gonçalo, “pedagogicamente” moído a pauladas (lembre-se de *O Ateneu* de Raul Pompéia), defraudado, encurralado, é-lhe representada em sonhos essa outra universidade onde reina a física e as ciências naturais. Talvez nesse simbolismo seria possível reconhecer a verdadeira brasilidade de *O desertor*, e não, como se quis ver tradicionalmente, em algumas notas de cor local. (2010, p. 13)

A educação brasileira tem sido moída, defraudada, encurralada e, não se trata apenas de uma comparação com o personagem Gonçalo ou uma alegoria de bibliotecário cadáver. Aliás, o bibliotecário cadáver, que se transforma em fantasma em *Alegres memórias de um cadáver* não é outra coisa senão o resultado das pauladas que a educação brasileira recebe desde antes de ser “brasileira”. A expulsão dos jesuítas e a implantação do projeto de Pombal vigoram com outros nomes.

De um modo ou de outro, todas as obras estudadas permitem uma reflexão norteadas pela violência, por desajustes, por uma instrumentalização escolar repressiva, tudo permeado pelo fracasso institucional e/ou pessoal. O resultado desse acúmulo de opressões é flagrante no processo formativo de Eugênio, para citar apenas um exemplo. Também, não por acaso, outras narrativas pontuadas na “Trajetória das manifestações da escola em obras literárias brasileiras”,

apresentam cenas em que os estudantes traduzem o sentimento que os une ao padecerem das mesmas dores formativas. E há, também, fugas similares. Essas ocorrem nas quatro obras que receberam uma leitura mais detida. Faço o percurso começando pelo começo.

Gonçalo é um estudante coimbrão que se recusa a ficar enclausurado na universidade após a reforma do Marquês de Pombal e por essa razão resolve “cabular” aula, nas palavras do autor, “desertar das Letras”. Até então, pelo menos é o que aparenta, ele era um leitor de narrativas novelescas (ou de entretenimento) e essas leituras não condiziam com o que era esperado para um processo formativo acadêmico de um universitário. A primeira violência que Gonçalo sofre é ter que ser um universitário quando tudo que ele queria era fugir dessa recusa à ignorância, dessa imposição de que para ser aceito pelo Tio era preciso cumprir esse percurso formativo.

Com efeito a escola que Gonçalo frequentou antes de chegar à universidade não o preparou para essa conclusão. O desertor não tinha maturidade pessoal e não tinha nem sequer o desejo de vencer uma barreira posta em seu caminho à revelia dos seus projetos ou à revelia da sua falta de projetos. As obras escolhidas por ele para serem lidas e relidas denunciavam, na minha leitura, um leitor pouco preparado para a Academia. Gonçalo não é um leitor crítico que lê romance açucarado para divertir-se, mas sim um leitor ingênuo que precisa fazer várias leituras para assimilar os sentidos evocados pelo texto. Um leitor nessa condição formativa corrobora o que o Reitor em *Alegres Memórias de um Cadáver* afirma sobre os alunos da universidade do Vice-reitor: não está preparado para ser universitário. Tudo que ele frequentou antes de chegar à universidade não o preparou para ela. Assim como os intermináveis anos que Eugênio esteve retido em um seminário não o preparou para ser padre, aliás, nem para ser um homem. Mas, deveria ser preocupante um Reitor proferir tal sentença a respeito dos alunos de uma instituição de ensino superior: “não estão preparados para ser universitários”. Aparentemente ele esquece que algum dia foi aluno e esquece, ainda, que a função do professor é fazer a ponte entre o saber e o não saber.

Nas quatro obras principais, todas escritas por homens que tiveram, em seu tempo, acesso à escola e foram educados conforme o método vigente, reside, para além do conteúdo temático que analiso, um processo de construção da forma literária que ampara o conteúdo literário, ancorado em duas experiências com leituras. Quando, nessas quatro obras, me deparo com um narrador, como acontece em *O desertor* e em *O seminarista*, que demonstra um conhecimento vasto de leituras e por isso faz críticas ou recomendações de usos de obras literárias ou, quando uma personagem que faz críticas aos leitores e as leituras de romance, termina por escrever um.

O ato de ler se torna parte da forma da obra assim como faz parte da estrutura da personagem ou do narrador; isto é, no romance *São Bernardo*, por exemplo, essa analogia permite que o antigo Paulo Honório se faça o novo Paulo Honório na escrita do livro; na leitura que ele faz de si mesmo e dos fatos que passa a narrar para convencer o leitor ideal. Em *Alegres Memórias de um Cadáver* o papel do bibliotecário leitor contribui para pensar a universidade como um lugar morto, impressão explícita quando o cadáver percebe a biblioteca da mesma forma que o tanque de formol: um lugar para conservar o que está morto. Nessa universidade o cadáver tenta se manter leitor, a leitura é ponte que o liga ao mundo dos vivos. A universidade que não tem leitor é o oposto desse mundo.

Dada a importância da leitura nessas obras, destaco a inadequação do leitor Gonçalo para o perfil universitário, o fato de sua construção não prepará-lo para o universo da leitura como possibilidade de questionamento. Na concepção da professora Zilberman (1990), a escala de abordagens que podem constituir o horizonte de cada leitor ao ler uma história possui diferentes abordagens e, por isso, o leitor pode percorrer qualquer desses aspectos de leitura.

- social, pois o indivíduo ocupa uma posição na hierarquia da sociedade;
- intelectual, porque ele detém uma visão de mundo compatível, na maior parte das vezes, com seu lugar no espectro social, mas que atinge após completar o ciclo de uma educação formal;
- ideológica, correspondente aos valores circulantes no meio, de que se imbuíu e dos quais não consegue fugir;
- linguística, pois emprega um certo padrão expressivo, mais ou menos coincidente com a norma gramatical privilegiada, o que decorre tanto de sua educação, como do espaço social em que transita;
- literária, proveniente das leituras que fez, de suas preferências e da oferta artística que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação, incluindo-se aí a própria escola, lhe concedem (1990, p. 103).

Essas cinco abordagens (social, intelectual, ideológica, linguística e literária) são possibilidades de entradas no universo da leitura, mas essa entrada, de forma positiva ou o inverso, envolve família, crenças, acessos, escola... As duas primeiras personagens que apresentam traços de leitores nesse trabalho — Gonçalo e Eugênio — são oriundas de uma classe social que se julga pertencente à “elite” econômica. No caso de Gonçalo a narrativa não esclarece de quais ambientes (social, intelectual, ideológica, linguística e literária) ele provém,

mas dá acesso ao que ele lê e o efeito dessas leituras. Por isso é possível afirmar que Gonçalo é um leitor ingênuo e despreparado para a Academia. Quanto ao Eugênio sabemos da formação dele na condição de seminarista, mas não temos nenhuma informação que possa expressar as condições paternas; em nenhum momento, por exemplo, os pais leem para ele. Considerando o contexto da época a narrativa permite inferir que os pais não possuem uma formação escolar mas buscaram possibilitar isso ao filho Eugênio. Sobre esse posso afirmar, como base na narrativa, que as leituras dos clássicos feita por ele permitem refúgio e descoberta de si mesmo. Mas, tanto um quanto outro, não alcançam o resultado esperado após frequentarem as instituições educacionais das quais são frutos.

Quanto à Margarida, passou por dificuldades decorrentes da falta de maturidade de Eugênio e o seu desfecho serve apenas como golpe aos que lhe negaram o pouco que tinha (uma vida simples na companhia da mãe) e ainda lhe impuseram uma amarga condição: a miséria que a impossibilitou até mesmo de cuidar de sua saúde, morrendo enferma.

A se crer nas memórias de Paulo Honório que revelam situações de aprendizagem de leituras pautadas na Bíblia, durante seu período no verdadeiro claustro, é de se concluir que, em face de diferentes níveis de leitura — por exemplo, Bíblia e “observações de homens práticos” (p. 84) —, o resultado foi o mais eficaz. Não digo com isso que sua leitura serviu para torná-lo um “homem melhor”, digo apenas que ele julga ter atingido suas metas a partir desse repertório, a leitura de alguns jornais, “a escrituração mercantil, os manuais de agricultura e pecuária” (p. 167). Paulo Honório transita, muitas vezes calado e apenas ouvindo, socialmente no convívio dos “doutores” letrados. Não frequentou a escola mas assumiu responsabilidade financeira por uma, isso para atender a uma demanda política. Teve sob suas rédeas o doutor Padilha e o fez passar por situações constrangedoras quando lhe retira o salário por meses seguidos e ainda o trata com desprezo perante os outros, humilhando-o de todas as formas para que seu orgulho de vencedor esteja sempre evidenciado. Também foi responsável pelo suicídio de Madalena, dissipou-lhe as forças intelectuais e depois a própria vontade de viver. No caso dela, sendo o que leva ao suicídio uma doença, não ousou questionar se sua morte se deu por um choque entre o sonhado e a descoberta da sua função sem serventia, ou se simplesmente se descobriu incapaz de suportar a vida de mulher e mãe ao lado de Paulo Honório.

O fato é que a professora competente, a intelectual que escrevia para jornais e debatia sobre a conjuntura político-econômica com os seus pares, foi vencida e sua memória ficou associada ao pio da coruja. Na condição de professora, ironicamente, é após sua morte que seu marido passa a escrever suas memórias e reconhece que ela, na função que ele ocupa sem querer

ser (escritor), tiraria de letra. Sobre a função de escritor de Paulo Honório, destaco: “ao falar do livro com a linguagem moderna do modo de produção capitalista, Graciliano Ramos muda o patamar ocupado pelo leitor na metalinguagem da ficção brasileira” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 45). Ao tratar da *divisão do trabalho* — de que participariam Padre Silveira, João Nogueira, Arquimedes e Lúcio Gomes de Azevedo Gondim —, Paulo Honório concluiu que levava a empreitada sozinho, mas para isso ele precisa da companhia do leitor, o qual ele não demite.

Das quatro obras às quais dediquei maior esforço interpretativo, *São Bernardo e Alegres Memórias de um Cadáver* apresentam uma questão que envolve a docência. E me levam a pontuar o surgimento da divisão do trabalho atrelado à divisão entre trabalho material e trabalho intelectual. No caso específico de *São Bernardo* a divisão é entre capital e trabalho, já em *Alegres Memórias de um cadáver*, por exemplo, envolve trabalho material e trabalho intelectual. Por isso verificar a relação dos donos das escolas (o capital) e os professores (vendedores de força de trabalho) foi importante. Nas duas obras trata-se de propriedades privadas: em *São Bernardo* uma escola na zona rural, do alicerce da obra ao pagamento do professor; em *Alegres Memórias de um cadáver* uma universidade privada que prioriza em seus cálculos — para manter-se no mercado de educação —, a importância dos números no balanço anual para a manutenção ou não de algumas disciplinas no estabelecimento.

No caso de *São Bernardo* quem decide como e o que é importante “instruir” nessa escola rural é o proprietário dela. Esse pensa, sim, no que a escola poderá lhe render, mas o educando que frequenta sua escola para saber ler, escrever e fazer continhas, representa para o proprietário da escola apenas um aumento de votos no seu curral eleitoral. A escola é propriedade privada de Paulo Honório. A agenda da “instrução” requerida por ele está diretamente ligada aos interesses pessoais dele e não aos interesses dos alunos, os tais “molecorebas”. A narrativa permite entender que para ele os seus trabalhadores rurais já se sentiriam honrados em votar¹²⁵ conforme indicasse o patrão. E “generosamente” seriam alimentados com um churrasco para comemorar a participação na eleição.

Alegres Memórias de um cadáver chega a ter a oferta de um bibliotecário cadáver para ministrar palestra, mas o seu quadro de docentes e de funcionários terceirizados funciona

¹²⁵ “A extensão do direito de voto às classes populares não tivera pois, outro efeito senão aumentar o número de eleitores rurais às ordens de determinado mandão político, como podiam os agregados discordar dele, se nem podiam se manifestar em oposição aos fazendeiros sem perder o único amparo que possuíam? [...] Com toda essa quantidade de eleitores às suas ordens, continuaram os fazendeiros a eleger quem bem queriam e continuariam os presidentes de Estado e deputados, na necessidade de cortejar os chefes do interior, da mesma maneira que durante o império” (QUEIROZ, 1976, p. 113).

conforme o humor do Vice-reitor. Um administrador sádico, que ridiculariza o tripé da universidade que tem verdadeira devoção pelo poder e para quem os alunos são apenas números. Gregório representa bem a educação sendo usada como mecanismo de controle e possibilidade de acesso ao poder para o público pagante.

Não é fácil realizar um balanço da escola enquanto tema na literatura brasileira. O interesse histórico se resumiria a catalogar as obras pela temática e explicar de que modo as variações na estrutura da sociedade introduziram modificações na forma como a temática foi ficcionalizada. Ora, isso seria fazer a historiografia, ordenando o passado em função do presente, e assumindo o presente como “o novo” modo de expressar o tema. Ao fazer isso eu estaria despreparada para entender as exatas relações do desenvolvimento literário intelectual que fundamenta cada obra e que torna cada uma delas não só representante de um momento político da formação educacional no país, mas também como uma está alicerçada na outra, uma completa e reverbera a outra e abre diálogo para outras que virão.

Em *Alegres Memórias de um cadáver* apenas dois professores foram dispensados das funções acadêmicas, mas têm uma situação que me leva a pensar em outros expurgos. Recupero a “Ata da reunião do Conselho”, responsabilidade atribuída ao professor Loredano — é dele também a sugestão para o nome da revista *Logos Espermaticós* — que possui o seguinte texto:

“[...] assessora da vice-reitoria, Elvira Pinto, que disse julgar necessário aumento do rigor nos critérios para a inscrição das chapas às eleições do diretório, impedindo-se, [...] que elementos adeptos de ideologias exóticas se apossessem da representação estudantil [...] **solicitando que tal coisa não constasse em ata** [...] sendo a presente a transcrição fiel do que se passou, vai por mim, professor Loredano Albertosi Neto, assinada, e o será por todos os demais assim que aprovada. **Depois dos devidos expurgos, é claro**” (*Alegres Memórias de um cadáver*, p. 79-81 — destaque meu).

Escrever ata corresponde a uma tarefa mecânica e o professor Loredano é sempre o responsável por elas e, nesse caso, ele está em desvio de função. No momento em que aparece em ata a solicitação para que não apareça, permite entender que o professor está fazendo sua função mecanicamente e por isso se dá ao trabalho de escrever até o que não era para ser escrito. Situação tão ameaçadora que a última sentença de sua escrita é frisar que são necessários expurgos. Trata-se de um documento preliminar que será passado a limpo, mas o grave é que essa ata não representa nem o que deveria constar em ata, é um documento falseado por ser de

conhecimento de quase todos que participam do conselho, mas principalmente de Elvira, que essa ata corroboraria para judicialização das ações do conselho.

O Vice-reitor Gregório não coaduna com interesses que não sejam ligados ao poder e ao mercado, o único que talvez pudesse ter uma visão mais socialista do papel da universidade foi demitido. E aqui adentro no terreno e no jogo da imaginação determinado pelo desenvolvimento dialético do qual fiz uso e, quem sabe o fantasma do bibliotecário volte a ter acesso aos livros e bibliotecas e como um espírito da Verdade que foi abandonada por Gonçalo, propagandeie a ideia de que é preciso investir na ocupação dos espaços que alimentam diversidade, inclusão, “A invasão de Mariana”; é preciso ocupar a desigualdade e transformá-la, sem dor, sem dogmatismo, sem meritocracia. Uma educação para todos, de uma formação efetiva para a realidade, que permita a ação e a consciência das transformações que a escola deveria possibilitar. Que seja o rompimento com a “Universidade possível e impossível Universidade” do professor Loredano. (*Alegres Memórias de um cadáver*, p. 113).

Por fim e, mas não ainda por último, quero destacar o **olhar crítico dos autores das narrativas**. Graças ao uso da ironia, da sátira e do sarcasmo eles nos legam uma literatura que põe a história a contrapelo e possibilita esse despertar. Existe uma trajetória de “esmagamento” da educação no Brasil e é possível distanciar-se dela e afirmar que independente do sistema de governo, de políticos, da economia e das engrenagens que são movidas em cada tempo, a esperança de que educação possibilite um resultado emancipatório não figura enquanto projeto. Nas obras estudadas se mantém em todas às narrativas uma denúncia das falácias escolares, mas não um louvor ao que a escola pode possibilitar.

Efetivamente, vivemos num mundo cindido pela estrutura de classes, o que repercute na relação político-econômica, na produção cultural; do que resulta o tráfico de influências que enviesa a ação do Estado ao tratar da educação, da saúde, da condição de existência daquele que depende do Estado no seu processo de formação. Situação que fica bem representada nas ações de Gregório para fazer crescer e prosperar a universidade privada que geria no terreno do cemitério. Onde se conclui, como fez Darcy Ribeiro¹²⁶, que “a crise da Educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”.

Mas, para não ficar presa ao fatalismo¹²⁷ que nada mais faz do que defender que a

¹²⁶ Frase proferida em julho de 1977, na PUC-SP, durante a cerimônia de abertura da Reunião Anual da SBPC.

¹²⁷ A ironia é pensar: “será que os golpistas [1964] não tinham um projeto para a educação”? Segundo Cunha, tinham:

Pelo menos para o ensino superior, dispunham de projeto elaborado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes), o intelectual orgânico coletivo do golpe, a mesma entidade que deu forma ao Estatuto da Terra. Mostro, também, que se não foi logo

Educação deve servir à formação de cidadãos empreendedores como pede o capitalismo, destaco que é preciso citar algumas experiências de política e prática educacionais que buscaram nadar contra a corrente predominante. No Brasil, os CPCs¹²⁸ antes da ditadura militar (1961-1964), as universidades federais que tiveram à frente o Darcy Ribeiro, o ensino fundamental e médio no Rio de Janeiro sob o governo de Brizola (Ministro da Educação, Darcy Ribeiro), o ensino fundamental e médio em São Paulo sob os governos de Luísa Erundina e, depois, Marta Suplicy. A “Pedagogia da Terra”, ainda, o projeto do qual o Augusto Boal participa de em uma experiência formativa através de atividades de teatro popular, conforme podemos ler em “Uma experiência de teatro popular no Peru¹²⁹”. Com efeito, a mesma fratura social que reproduz a escola para o controle social produz também a luta de classes, graças à qual a escola, como outros espaços, segue em disputa. As seguidas derrotas não devem servir de pretexto para abandonarmos o campo de batalha.

Realço que a questão política da educação no Brasil é muito mais complexa e difícil de ser tratada do que simplesmente negativizá-la em alguns momentos de uma tese que tem sua base na literatura e nas práticas sociais, e na qual busco observar e interpretar como a literatura representa ficcionalmente a escola. Nesse sentido, nada melhor para conhecer a literatura enquanto expressão do universo escolar e, de modo mais crítico, a natureza e o grau de ficcionalidade possível nos textos literários que abordam essa temática do que realizar essa

baixada uma lei para institucionalizar o projeto educacional, é porque ele já se encontrava em grande parte implantado. Cumpria, isto sim, neutralizar (quando não eliminar) os opositores e aumentar a velocidade de implantação do projeto. Reitores foram demitidos, professores foram afastados, bibliotecas foram expurgadas, mas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Conselho Federal de Educação (CFE), com seus pareceres e resoluções, mais o Plano Nacional de Educação foram mantidos, vindo este último a ser o alvo de algumas modificações. O CFE permaneceu com a maioria de seus conselheiros em atividade, inclusive Anísio Teixeira, ainda que destituído do cargo de reitor da Universidade de Brasília nos primeiros dias de abril de 1964, pela ação “revolucionária”. Do projeto do Ipes saíram as diretrizes da modernização tecnocrática e da privatização, no duplo aspecto de “integração escola-empresa” e de pagamento do ensino nos estabelecimentos oficiais. (CUNHA, 2014, p. 362)

¹²⁸ “A UNE, como todo mundo sabe, não tinha uma vinculação direta com a massa dos estudantes, poucos estudantes sabiam o que era a UNE. A direção da entidade percebeu então que teria seu acesso facilitado junto às suas bases via CPC. O CPC fazia peças especiais para a abertura de cada congresso, além disso participamos de várias UNE-volantes, corremos o Brasil todo com a UNE, levados pela UNE e levando a UNE à massa estudantil. Só não fizemos esse trabalho em S. Paulo, isto por causa da nossa origem como dissidência do [teatro de] Arena. Embora mantivéssemos boas relações com o grupo, nunca penetramos em S. Paulo, justamente para manter em bons termos estas relações. Houve uma iniciativa do Caio Graco e do Guarnieri de introduzir o CPC em S. Paulo, mas não foi bem sucedida; a hegemonia do Arena no cenário artístico paulista era marcante e o CPC tinha uma proposta que colidia com a do Arena”. Fonte: Transcrição resumida (realizada por Vera Cíntia Alvarez) de depoimento concedido por Carlos Estevam Martins – 1º presidente do CPC - ao CEAC, em 23 de outubro de 1978. Depoimento publicado em *Arte em Revista* v. 2, n. 3, março 1980, p. 77-82.

¹²⁹ BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 7 ed. Rev. E ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

discussão sobre a abordagem que a escola recebe na literatura. Por essa razão não adentro aqui numa visão essencialmente política da educação ou dos sistemas educacionais em torno do princípio de que a Educação tem como finalidade a produção de capital. Porém, dialogando com *Alegres Memórias de um Cadáver*, passo a relacionar as ações do Vice-reitor em diálogo com uma visão política da educação ou dos sistemas educacionais que segue um dos estudiosos da Escola de Chicago para pensar no público pagante.

Esse que comumente paga para ir para a Universidade deve se sentir amparado por visão marcada pelo raciocínio econômico, por exemplo, de Theodore William Schultz. Tal visão é defendida pelo autor em *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. O autor assevera que “os investimentos estão constituindo uma penetrante influência sobre o crescimento econômico; e que o investimento básico no capital humano é a educação.” (SCHULTZ, 1973, p. 10). Se é assim, os alunos pagantes (ou os pais desses alunos) estão investindo em capital humano e não pagando pelo que deveria ser direito, mas que segue como privilégio. Para o autor o “valor econômico da educação depende, predominantemente, da procura e da oferta de instrução, considerada como um investimento.” (SCHULTZ, 1973, p. 13). Está claro que não há nenhuma garantia de que esse investimento trará o retorno que o estudante pode ter em mente. Ainda que, informalmente, a “cultura do canudo” exista, o “investimento” no “capital humano” precisa ser encarado criticamente.

Está claro que há determinantes externos e fora do controle do trabalhador que “investe”. Mais precário ainda será o investimento se é um trabalhador pobre. A teoria do Capital Humano é problemática. Ela é economicista em sentido liberalista. Por isso mesmo é a base teórica de sustentação da política de privatização. Na postulação de Schultz “[...] as escolas podem ser consideradas empresas especializadas em ‘produzir’ instrução. A instituição educação, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria”. (1973, p. 19)

Mas não adianta “encarar” o “investimento” no capital humano de um modo não economicista — pensar na formação humana como capital é instrumentalizá-la em benefício da acumulação. Isso é parte do conteúdo ideológico dessa teoria, que implica inclusive a responsabilização do trabalhador que não consegue fazer investimentos que deem retorno... Afinal, num livre mercado, só não progride quem não sabe investir... E o Vice-reitor Gregório parece seguir a cartilha de Schultz. Elvira também. Em *Alegres Memórias de um Cadáver* a universidade é, antes de tudo, uma empresa. Tem os trabalhadores da educação, os trabalhadores terceirizados, o número de alunos pagantes, o número de alunos desistentes, o número de aluno necessário para que uma disciplina não seja eliminada, a oscilação de

matrículas, o gasto das verbas, reuniões do conselho, faturamento, balanço anual e dividendos. Ao lado disso, as atas, editais, vestibular, aula de anatomia, professor que precisa pedir adiantamento salarial (Raul, p. 8), professora (Stela Maris, p. 15) que não precisa do salário por ser casada com marido rico, industrial. Toda a questão empresarial aparece. Inclusive as compras de políticos, as apropriações indevidas de cadáver.

A outra parte do conteúdo ideológico da teoria do Capital Humano é defender uma formação tecnicista em favor do capital e em detrimento de outras finalidades da educação, como formação humana, formação de caráter, formação ética, formação para o convívio social. Ou seja, objetivo é dar atenção exclusiva ao ganho de produtividade que a Educação pode propiciar¹³⁰. A educação, para Schultz, é apenas o mecanismo que viabiliza uma profissão por meio da instrução. Investindo em si mesmo você estará apto a ampliar suas escolhas e conseqüentemente poderá ser livre e aumentar seu bem-estar social. Ao partir desse pressuposto de que a escola é uma indústria, quem produz a “instrução”? Quem dirige a “indústria”? Há uma estrutura de classe? Defendo que sim, existe uma classe que alimenta uma outra classe.

Nessa segunda parte, o romance *São Bernardo* ajuda a entender quando pensamos na ideia inicial de Paulo Honório de ser necessário um professor rural com conhecimentos técnicos de agricultura e pecuária, para que a escola que o governador solicitava fosse também eficaz para ele, adequada aos seus negócios. Paulo Honório defende uma educação tecnicista, mas a professora Madalena não participa da mesma visão, ela parece defender uma escola que inclui a formação ética, a formação humana, o caráter, a cidadania. As escolas que eles defendem não são as mesmas e estão em choque. Com efeito, Paulo Honório, mesmo em sua constituição contraditória de pretende a coronel e capitalista, antecipa uma visão que só posteriormente receberá formalização teórica.

¹³⁰ “Economia da Educação. Disciplina surgida em meados dos anos 1950, nos Estados Unidos, quando um grupo de estudiosos do desenvolvimento econômico, inspirados na teoria econômica neoclássica, estava ocupado em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo fator humano na produção, preocupação especialmente forte no período de expansão do capitalismo após a Segunda Guerra Mundial. Basicamente, buscava-se entender e explicar o valor econômico da educação, bem como a possibilidade de mensurá-lo. O pressuposto era o de que acréscimos marginais de instrução, treinamento ou educação do trabalhador, correspondiam a um acréscimo marginal na capacidade de produção. A conclusão necessária dessa premissa era a de que os investimentos em educação seriam muito rentáveis para a produção (para o capital), o que levou à sistematização e disseminação da Teoria do capital humano. [...]. No Brasil, o impacto da economia da educação se fez efetivo durante a Ditadura Militar (1964-1985), especialmente no período do chamado “milagre econômico”. Nesse período, a influência dos pressupostos dessa disciplina foi decisiva para a política educacional brasileira, e levou, dentre outras conseqüências, a uma grande expansão das atividades privadas no ensino. Alguns dos principais representantes desse pensamento no país foram os economistas Mário Henrique Simonsen e Cláudio de Moura Castro”

Verbetes elaborados por Lalo Watanabe Minto. Consultado em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_economia_da_educacao.htm. Consultado em: 21 de janeiro de 2018.

Retomando o complexo quadro da educação, não são estranhos nem no nosso tempo nem na nossa história os elementos que procurei discutir a partir das análises das obras aqui focalizadas, dos quais quero recuperar alguns que considero importantes: violência (contra professor e contra aluno), repressividade, desumanização da relação pedagógica, metodologia inadequada, subordinação dos processos educativos a interesses alheios à própria educação, tolhimento de potencialidades dos educandos, desconsideração das inclinações próprias dos educandos, insuficiência de mediação entre as experiências escolar e familiar, disputa de poder no interior da instituição de ensino, professores despreparados ou desmotivados, desvalorização do trabalho do professor. Esses diferentes traços se relacionam de maneira complexa e se combinam de diferentes modos, seja ao longo do tempo, seja, num dado momento, em diferentes contextos. Todos eles estão presentes nas obras por mim analisadas e foram pontuados nos capítulos acima.

Concluo enfim com uma imagem. Além da *Nau dos Insensatos*, pela qual Roberto Gomes (2004) se refere aos barquinhos de papel do professor Padre Nobre, podemos também associar a barca da educação, considerando o aspecto laicoontiano dos bonequinhos com que o Padre tripulava seus barquinhos, à *Balsa da Medusa*, que reproduzo a seguir.



Théodore Géricault, *Le radeau de la Méduse* (1818-1819). Fonte: Wikipédia

OBRAS LITERÁRIAS

Obras Principais

- (1774) O desertor de Manuel Inácio da Silva Alvarenga**
- (1872) O seminarista de Bernardo Guimarães**
- (1934) São Bernardo de Graciliano Ramos**
- (1979) Alegres memórias de um cadáver de Roberto Gomes**

Obras Secundárias

- (1785) Reino da Estupidez de Francisco de Melo Franco.**
- (1852-1853) Memórias de um Sargento de Milícias de Manuel Antônio de Almeida**
- (1860) Poesias Colegiais de Castro Alves**
- (1880) Memórias Póstumas de Brás Cubas de Machado de Assis**
- (1884) Casa de Pensão de Aluísio Azevedo;**
- (1884) Conto de escola de Machado de Assis**
- (1888) O Ateneu - crônica de saudades de Raul Pompéia;**
- (1893) A Normalista de Adolfo Caminha;**
- (1915) “Continuo”, de Lima Barreto**
- (1918) “Tenho Esperanças Que”, Lima Barreto**
- (1920) “A Frequência Escolar”, de Lima Barreto**
- (1920) “Agaricus Auditae”, de Lima Barreto**
- (1923) Os Bruzundangas de Lima Barreto**
- (1933) Doidinho de José Lins do Rego.**
- (1937) Sem rumo de Cyro Martins**
- (1942) “Frederico Paciência”, de Mário de Andrade**
- (1945) Infância de Graciliano Ramos.**
- (1957) “A última vez”, de Autran Dourado**
- (1957) “História Natural”, de Autran Dourado**
- (1957) “Inventário do primeiro dia” de Autran Dourado**
- (1973) Balão Cativo de Pedro Nava**
- (1976) A Rede de Martha Antiero**
- (1979) Corda Bamba, de Lígia Bojunga**
- (1980) Enigmalião de Dinorath do Valle**
- (1998) Galileu Leu, de Lia Zatz**

(2000) Dois Irmãos de Milton Hatoum

(2005) Cinzas do Norte de Milton Hatoum

(2008) “A invasão de Mariana” de Antonio Silva Michilim Filho

Principais:

ALVARENGA, Manuel Inácio da Silva. *O desertor*. Poema herói-cômico. Notas ao poema Joaci Pereira Furtado, Ronald Polito. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

GOMES, Roberto. *Alegres memórias de um cadáver*. Curitiba: Criar edições, 2004.

GUIMARÃES, Bernardo. *O seminarista*. São Paulo: Editora Ática, 1990.

RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. 25 ed. Rio, São Paulo, Record, Martins, 1976.

Secundárias:

ALVARENGA, Manuel Inácio da Silva. *O desertor*: poema herói-cômico. 1.ed. Coimbra: Na real officina da Universidade, 1774. Acervo Digital da BRASILIANA USP. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4597>

— . *Obras poéticas*: poemas líricos, Glaura, O desertor. Introdução, organização e fixação de texto Fernando Morato. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ANDRADE, Mário de. “Frederico Paciência”. In *Contos Novos*. 17. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1999.

ASSIS, Machado de. “Conto de escola”. *Obra Completa*. vol. I. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

_____. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. 21 ed. São Paulo: Ática, 1996.

AZEVEDO, Álvares de. *Obra completa*. (Organização de Alexei Bueno). Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 2000. p. 765

BOJUNGA, Lygia. *Corda bamba*. Ilustração de Regina Yolanda. Rio de Janeiro: 24 ed. Casa Lygia Bojunga, 2009.

DOURADO, Autran “Inventário do primeiro dia”. In: *A Escola e a Letra*, organizado por Flávio Aguiar e Og Doria. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009, p. 122-129

FRANCO, Francisco de Melo. *Reino da Estupidez*. Ed. Giordano, São Paulo, 1995.

HATOUM, Milton. *Dois irmãos*. São Paulo, Companhia das Letras, 2008.

LIMA BARRETO, Afonso Henriques de. *Os bruzundangas*. 3 ed. São Paulo, Ática, 2004a.

LIMA BARRETO, Afonso Henriques de. *Toda Crônica*: Lima Barreto / Apresentação e notas de Beatriz Resende; organização Rachel Valença. Rio de Janeiro: Agir, 2004b. Volume 2.

MICHILIM FILHO, Antonio Silva. “A invasão de Mariana” In: *A invasão de Mariana e*

outros relatos fantasiosos. São Paulo: Ed do Autor, 2008, p.159-225.

POMPEIA, Raul. *O Ateneu* (crônica de saudades). 16 ed. São Paulo: Ática, 1996.

— . *Crônicas*. Rio De Janeiro: Civilização Brasileira; OLAC; FENAME, 1983. V. IV.

REGO, José Lins do. *Doidinho*. 49 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

VALLE, Dinorath do. *Enigmalião*. São Paulo: Hucitec, 1980.

ZATZ, Lia. *Galileu leu*. Ilustração de Fernando Lopes. Ed Le, 3 ed., 1992.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Notas de literatura I*. São Paulo: Editora 34, 2012.

— . *Educação e Emancipação*. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2003.

— . Teoria Estética. Tradução de Artur Morão. São Paulo: Martins Fontes, Edições 70, 1988.

— ; HORKEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AGUIAR, Flávio; DORIA, Og. *A Escola e a Letra*. Organizado por Flávio Aguiar e Og Doria. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1970.

ANJOS, Maria Cecília Tinoco dos. Descrição da vida escolar em romances brasileiros. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Fundação Getúlio Vargas Instituto de Estudos Avançados em Educação/Departamento de Filosofia da Educação. Rio de Janeiro, 1979. 136. Disponível em:
<<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9542/000018270.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

ANDRADE, Mário. “O Ateneu”. In: *Aspectos da literatura brasileira*. 6 ed. Editora Itatiaia, 2002. p. 193-206.

ARAÚJO, Jaqueline Veloso Portela de. “SERTÃO – ESCOLA DO MUNDO”: representações sobre mundo rural e educação na literatura regional . **Dissertação**. Universidade Federal De Goiás - Faculdade De Educação - Programa de Pós-Graduação Em Educação - Mestrado em Educação, 2005. Disponível em: <<https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert-%20Jaqueline%20Veloso.pdf>>

ARMANI, Carlos Henrique. *Discursos da nação: historicidade e identidade nacional no*

Brasil de fins do século XIX. Porto Alegre: ediPUCRS, 2010.

ARNT, Gustavo. *Sistema jagunço*. A dialética entre homens provisórios e sujeitos da terra definitivos no romance regional brasileiro . Brasília: Universidade de Brasília . Instituto de Letras . **Tese**. Departamento de Teoria Literária e Literaturas . Programa de Pós-Graduação em Literatura , 2013.

BENJAMIN, Walter. “Sobre o conceito da História”. In: *O anjo da história*. Organização e tradução de João Barrento. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 9-20

— . “Sobre o conceito da História”. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-232

BILAC, Olavo; PASSOS, Guimaraens. *Tratado de Versificação*. Rio de Janeiro: 1905.

“Projeto Livro Livre”. Livro 154, 126 p., 2014. Disponível em:
 <<http://www.bibliologista.com/2014/01/tratado-de-versificacao-de-olavo-bilac.html>>
 Consultado em: 09 nov. 2018.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 43 ed. São Paulo : Cultrix, 2006.

BOTO, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis. *A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade*. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010

— . Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola. 2011. **Tese** (Livre Docência em Políticas Públicas - Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <[doi:10.11606/T.48.2011.tde-12092011-152740](https://doi.org/10.11606/T.48.2011.tde-12092011-152740)>. Consultado em: 2017-12-25.

— . “A reforma pombalina dos estatutos da universidade de Coimbra: concepção de ciência e estratégia pedagógica”. In: *Formación de Élités y Educación Superior en Iberoamérica (SS. XVI-XXI)*, Vol. I. HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Coord.) y HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis (Ed.). Hergar Ediciones Antema, Salamanca, 2012, p. 55-63. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=662941>>. Consultado em: 2018-12-05.

BRASIL. Coleção das Leis e Decretos do Império do Brasil. Rio de Janeiro: Typographia Imperial, 1828. Tomo 2, p. 16-17

BUENO, Luís. “Introdução”. In: *Uma história do romance de 30*. São Paulo: Ed da Universidade de São Paulo; Campinas: Editora da Unicamp, 2006a.

— . “A erupção do outro: São Bernardo”. In: *Uma história do romance de 30*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Campinas: Ed da Unicamp, 2006b.

- CADEMARTORI, Lígia. “Arrojos e clausuras”. Prefácio a *O seminarista*. São Paulo: FTD, 1999, p. 7-16.
- CANDIDO, Antonio. “A passagem do dois ao três: contribuição para o estudo das mediações na análise literária”. **Revista de História**, São Paulo, v. 50, n. 100, p. 787-800, dec. 1974. ISSN 2316-9141. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/132672/128757>>. Consultado em: 29 jan. 2018. <doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.1974.132672>>.
- . Feitos da burguesia. **Discurso**, São Paulo, n. 11, p. 125-130, dec. 1979. ISSN 2318-8863. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37875/40602>>. Consultado em: 01 feb. 2018.
- . “A poesia pantagruélica”. In: *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas Cidades, 1993. p. 225-243.
- . *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 7 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.
- . “Literatura de dois gumes”. In: *Educação pela noite e outros ensaios*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.
- . Literatura e subdesenvolvimento. In: *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 2000. p. 140-162.
- . Formação da literatura brasileira (momentos decisivos). 6. ed. Belo Horizonte, Editora Itatiaia Ltda, 2000. Tomo 2.
- . “Dialética apaixonada”. In: *Recortes*. 3 ed., revista pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004.
- . *Ficção e confissão*. Ensaios sobre Graciliano Ramos. 3 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.
- CARDOSO, Patrícia Regina de Moraes Bertolucci. *Categorias retórico-poéticas e produção de embates n’O desertor de Manuel Inácio da Silva Alvarenga / Tese de Doutorado (Programa de Pós Graduação em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2016.*
- CARDOSO, Vivian Bueno. *A tensão entre o capitalismo e o socialismo na construção de São Bernardo, de Graciliano Ramos*. Um estudo dialético. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2014.
- CARVALHO, Cleiry de Oliveira. Romance de mocinha & Romance de mocinho : a literatura narrativa de massa por um convívio dos contrários. **Dissertação** (mestrado) - Universidade

Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração: Estudos Literários. Maringá, 2007. 288 f. Orientadora: Profª Drª Vera Helena Gomes Wielewicki.

Coorientador: Prof. Dr. Arnaldo Franco Júnior. Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=67920> Consultado em: 10 ago 2017

CARVALHO, José Murilo de. *História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura*. Topoi (Rio J.) [online]. 2000, vol.1, n.1, p.123-152. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1590/2237-101X001001003>> Consultado em: 24 de outubro de 2017.

CATÃO, Leandro Pena. Sacrílegas palavras palavras: Inconfidência e presença jesuítica nas Minas Gerais durante o período pombalino. 2005. **Tese** (Doutorado), Departamento de História, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/VGRO-6HHPM3>>. Consultado em 08 ago 2016.

CECCARELLO, Vera Helena Picolo. “Aspectos da Ditadura Militar Presentes nos Romances *Dois irmãos* e *Cinzas do Norte* de Milton Hatoum”. **Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo** – Dossiê, Maio de 2012. pp 183-20. Disponível em

<<http://w3.ufsm.br/grpesqla/revista/dossie07/>>. Consultado em 02 jan. 2019

CUNHA, Luis Antonio. “O Legado da Ditadura para a Educação Brasileira”. **Educ. Soc.** , Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014. Disponível em

<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Consultado em 20 mar 2018

— . “Ensino Profissional: O Grande Fracasso da Ditadura”. **Cadernos de Pesquisa** v. 44 n° 154 p. 912-933 out/dez 2014a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>>. Consultado em 20 mar 2018

— . *A educação brasileira na primeira onda laica*. Do Império à República / Luiz Antônio Cunha. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017. Disponível em:

<<http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/livros/AEducacaoBrasileiranaPrimeiraOndaLaica.pdf>>. Consultado em 17 fev 2018

CUNHA, Washington Dener dos Santos; SILVA, Rosemaria J. Vieira. “A Educação Feminina do Século XIX: Entre a Escola e a Literatura”. **Niterói**, v. 11, n. 1, p. 97-106, 2. sem. 2010

DAFLON, Claudete; ANTUNES, Alexandre. "Abaixo dos pés as tempestades: o desafio interdisciplinar". Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários, Volume 31 (dez. 2016). Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/27163>>. Consultado em: 08 dez. 2018

EAGLETON, Terry. *Teoria literária: uma introdução*. Tradução Waltensir Dutra. 4 ed., São

Paulo: Martins Fontes, 2001.

ETCHEBÉHÈRE JUNIOR, Lincoln; BRANDÃO PINTO, Thais Lanza. “Retrato da educação no Brasil império: um olhar sobre a cidade de Bananal”. **Pesquisa em Debate**, edição especial, 2009. ISSN 1808-978X. Disponível em:

<http://www.pesquisaemdebate.net/docs/pesquisaEmDebate_especial1/artigo_36.pdf>.

Consultado em: 21 dez 2018

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. “Ilustração e educação: uma leitura de Bernardo Guimarães”. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 31 - n. 01, p. 153-174, 2006. Disponível em:

<<http://www.ufsm.br/ce/revista>>, consultado em 16 jan. 2019

FÁVERO, Leonor Lopes. “A construção de nosso saber escolar – o ensino primário no Império e nos primeiros anos da República”. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.26, n.3, p. 703-728, 2016. Disponível em:

<<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/11002/pdf>>. Consultado em 13 ago 2018

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. “A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968”. **Educ. rev.** 2006, n.28, pp.17-36. ISSN 0104-

4060. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>> Consultado em 23 jan 2018

FERNANDES, Marcos Rogério Cordeiro . “Sobre o método crítico de Antonio Candido em Formação da Literatura Brasileira”. **Revista do CESP** – v. 27, n. 36 – jul.-dez. 2006. Fonte: www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cesp/article/download/6625/5625, acesso em 20 de janeiro de 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GUSMÃO-Garcia, Sílvia Craveiro; SILVA, Antônio Manoel dos Santos. “Violência nas primeiras letras: a escola num conto de Machado de Assis”. **Interface** — Comunicação, Saúde, Educação, v.3 , n.5, pp. 41-50, 1999. Disponível em:

<<https://scielosp.org/pdf/icse/1999.v3n5/41-50/pt>>. Consultado em 8 ago 2017

— .“A educação claustal em *O Seminarista* de Bernardo Guimarães”. Revista **Plurais** — Universidade Estadual de Goiás. V. 2, nº ½ julho/dezembro, Anapólis, GO: UNUCSEH, 2005, pp.09-30

GERMANO, José Wellington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 17-208.

- GRAMSCI, Antonio. *Obras Escolhidas*. Tradução Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- . *Concepção Dialética da História*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- HAUSER, Arnold. “O novo público leitor” In: *História Social da Arte e da Literatura*. Tradução Álvaro Cabral. Martins Fontes, São Paulo, 1995, p. 532-579.
- . “O romance social na Inglaterra e na Rússia”. In: *História Social da Arte e da Literatura*. Tradução Álvaro Cabral. Martins Fontes, São Paulo, 1995, p. 833-893.
- . “O romance social na Inglaterra e na Rússia”. In: *História Social da Arte e da Literatura*. Tomo II. Tradução Walter H. Geenen. 2 ed., São Paulo: Mestre Jou, 1973.
- LA SERNA, Jorge Ruedas de. Apresentação. In: ALVARENGA, Manuel Inácio da Silva. *O desertor*: poema herói-cômico. Edição preparada por Ronald Polito. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010, p. 9-13.
- LAFETÁ, João Luiz. *A dimensão da noite*. São Paulo: Duas Cidades; Ed 34, 2004.
- . “O mundo à revelia”. In: RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. 25 ed. Rio, São Paulo, Record, Martins, 1976. p. 173-197.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *O preço da leitura*: leis e números por detrás das letras. São Paulo, Ática, 2001.
- _____. *A leitura rarefeita*: leitura e livro no Brasil. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. *A formação da leitura no Brasil*. 3ed. São Paulo: Ática, 2003.
- LEAL, Vitor Nunes. “Indicações sobre a estrutura e o processo do ‘Coronelismo’”. In: *Coronelismo, enxada e voto*. O município e o regime representativo, no Brasil. Prefácio de Barbosa Lima Sobrinho. 4 ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1978, p. 19-57.
- LIMA, Luiz Costa. “A reificação de Paulo Honório”. In: *Por que literatura*. Petrópolis: Vozes, 1969.
- LIMA, Pérciles Pedrosa. *Homens de ciência a serviço da coroa*: os intelectuais do Brasil na Academia Real de Ciências de Lisboa : 1779/1822. Lisboa: **Dissertação** de mestrado, História dos Descobrimientos e da Expansão, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2009, 251 f.
- MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. *A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino*. **Educ. Pesqui.** [online]. 2006, vol. 32, n. 3, pp. 465-476. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300003>>. Consultado em: 07 fev. 2018.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Consultado em 03 jan 2019

MANSAN, Jaime Valim. Os expurgos na UFRGS: afastamentos sumários de professores no contexto da Ditadura Civil-Militar (1964 e 1969). **Dissertação**. Pós-Graduação em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRS. Porto Alegre, 2009. 320 f. Disponível em <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2303/1/412614.pdf>>. Acesso em 17 dez 2018

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. “Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais”. **Acta Cir. Bras.**, São Paulo , v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001&lng=en&nrm=iso>. Consultado em: 10 Feb. 2017.

MARTINS, Carlos Benedito. “A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil”. **Educ. Soc.** 2009, vol.30, n.106, pp.15-35. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>> Consultado em 07 jun 2017

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas, SP: Navegando, 2011. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>>. Consultado em: 18 de jan. 2018.

MAZZARI, Marcus Vinícius. Representações literárias da escola. **Estud. av.**, São Paulo , v. 11, n. 31, p. 223-247, Dec. 1997 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000300014&lng=en&nrm=iso>. Consultado: 07 Feb. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141997000300014>.

MELO, Samuel Carlos; CUNHA, Cilaine Alves. “Literatura e Filosofia no século XVIII: O poema narrativo herói-cômico”. **XV Abrialic**, 2016, pp 2775-2786. Disponível em: <http://www.abrialic.org.br/anais/arquivos/2016_1491410779.pdf>. Consultado: 12 dez. 2018.

MELO, Samuel Carlos. “Ambiguidade nas luzes: Silva Alvarenga e o poema herói-cômico no século XVIII”. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais (UEG)**. V.7, N.3, p. 145-158, 2018 - Dossiê: Discurso, Cultura e Mídias. ISSN 2238-3565. Publicado: 2018-10-13. Disponível em:

<<http://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/8286>>. Consultado em: 31 dez. 2018.

MENDES, Floraci Artiaga. A ruralização do ensino. In: **Revista de Educação e Saúde**. Goiânia, Imprensa Oficial, ano 14 no. 29-30, ago/set de 1946, p. 25-26. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129696/revista_1946_ago_set.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Consultado em 01 dez 2018

MEYER, Marlise. *Folhetim – uma história*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1996.

MONTEIRO, Ofélia Paiva. “Sobre uma versão desconhecida de *O Reino da Estupidez*”. In: *O Marquês de Pombal e o seu tempo*. **Revista de História das ideias**. Volume 4, Tomo 2. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Instituto de História e Teoria das Ideias. Faculdade de Letras. Coimbra, 1982, pp. 199-253. Disponível em: <https://digitalis-dsp.sib.uc.pt/bitstream/10316.2/43912/1/Sobre_uma_versao_desconhecida_de_O_Reino_da_Estupidez.pdf>. Consultado em 07 fev 2019.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. “Os olhos do regime militar brasileiro nos *campi*. As assessorias de segurança e informações das universidades”. *Topoi* (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 9, n. 16, p. 30-67, June 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/topoi/v9n16/2237-101X-topoi-9-16-00030.pdf>>. Consultado em 05 Feb. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2237-101X009016002>.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura *et all.* (on line) “Instituições Escolares no Brasil Colonial e Imperial”. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_075.html>. Consultado em 13 jan. 2019

NEVES, Fátima Maria. O método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889). 2003. 293 f. **Tese** (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/103191>>.

OLIVEIRA, Ellen dos Santos. “O ciclo pombalino na literatura brasileira: O Uruguai (1769), O desertor (1774) e O Reino da Estupidez (1818)”. **Revista de Estudos de Cultura**, [S.l.], jul. 2016. ISSN 2446-7189. Disponível em: <[doi:http://dx.doi.org/10.32748/revec.v0i0.5453](http://dx.doi.org/10.32748/revec.v0i0.5453)>. <<https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/5453/4472>>. Consultado em: 19 nov. 2018.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. “Representações da escola na literatura brasileira do século XIX: um itinerário do ensino de Primeiras Letras no Brasil”. **Revista do Mestrado em Educação**, UFS, v. 1, p. 33-48 jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2192/1863>>. Consultado em 05 nov 2017.

OLIVEIRA, Paulo Giovani de. “Poesia e Estado: o louvor às reformas educacionais pombalinas encenado na obra de Manuel Inácio da Silva Alvarenga”. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas e Vernáculas - Área de Literatura Brasileira - da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

PAIXÃO, Fernando. A leitura como educação dos sentidos. In: Associação de Leitura do Brasil. 8o Congresso de Leitura do Brasil. **Anais**. Campinas, SP: FE/Unicamp; ALB. 1992. p. 205-210. Projeto Memória da Leitura. Disponível em:

<<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/paixao.html>>. Consultado em 23 dez. 2018

PEDROSA, Célia. *Antonio Candido: a palavra empenhada*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1994.

PEREIRA, Lucia Miguel. *A leitora e seus personagens*. Seleta de textos publicados em periódicos (1931-1943) e em livros. Prefácio de Bernardo de Mendonça. Pesquisa bibliográfica, seleção e notas de Luciana Viégas. (Série Revisões). Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1992.

PERES, Tírsa Regazzini. “Educação Brasileira no Império”. Publicado em 6 mai 2010.

Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/105/3/01d06t03.pdf>>.

Consultado em 18 jan 2019

PIANA, Maria Cristina. “As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização”. In: *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 57-83

Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-03.pdf>>.

Consultado em: 24 out. 2017

POLITO, Ronald. Introdução. In: ALVARENGA, Manuel Inácio da Silva. *O desertor: poema herói-cômico*. Edição preparada por Ronald Polito. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010, p. 15-56.

PUGLIESI, Lucas Bento. “Clarezas (e obscuridades) d'*O desertor* de Silva Alvarenga”.

Letrônica. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 78-90, jan.-mar. 2018

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. “O Coronelismo numa Interpretação Sociológica”. In: *O Brasil republicano*, volume 8: estrutura de poder e economia (1889-1930). FAUSTO, Boris (direção). Introdução geral – Sérgio Buarque de Holanda 8 ed. História Geral Da Civilização Brasileira. Tomo 3, vol. 8. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 172-214.

— . *O mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios*. S. Paulo: Ed. Alfa-Ômega, 1976.

QUINTELA, Vilma Mota; OLIVEIRA, Ellen dos Santos. *O desertor: Epos ou Romance?*. **Revista Contexto**, v. 25, p. 143-164, 2014.

REIGOTA, Marcos. “A floresta e a escola em Milton Hatoum”. *Utopia y Praxis Latinoamericana* / Año 8. No 23 (Octubre-Diciembre, 2003) Pp. 117 – 124. **Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social**. CESA – FCES – Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela. Disponível em:
<<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27982308>>. Consultado em 24 dez. 2018.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; PINTO NETO, Pedro da Cunha. “Dos temores ao encanto: o cotidiano escolar na literatura brasileira”. **Educ. rev.** [online]. 2012, vol.28, n.1, pp.35-60. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000100003>.

SALES, José Batista de. s.v. “Poema Narrativo”. E-Dicionário de Termos Literários (EDTL), coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9,
<<http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/pnarrativo/>>, consultado em 19-12-2018

SALLA, Thiago Mio. *O fio da navalha: Graciliano Ramos e a revista Cultura Política*. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2010. 2v, 721f.

SANTOS, Jordana de Souza. “A Repressão ao Movimento Estudantil na Ditadura Militar”. *AURORA* ano III número 5 – dez. 2009, p. 101-108. Disponível em:
<<http://www.marilia.unesp.br/home/revistaseletronicas/aurora/santos.pdf>>. Consultado em 19-12-2018

SCHULTZ, Theodore William. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Tradução Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWARTZMAN, Simon. “A herança do século dezoito”. In: **Um espaço para ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Tradução de Sérgio Bath e Oswaldo Biato. Brasília: MCT - Ministério de Ciência e Tecnologia, 2001. 276 p. Disponível em:
<<http://livroaberto.ibict.br/handle/1/757>>. Consultado em 23 jan 2019

— . “A Revolução de 1930 e as Primeiras Universidades”. In: **Um espaço para ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Tradução de Sérgio Bath e Oswaldo Biato. Brasília: MCT - Ministério de Ciência e Tecnologia, 2001. 276 p. Disponível em:
<<http://livroaberto.ibict.br/handle/1/757>>. Consultado em 23 jan 2019

— . “Modernização Do Pós-Guerra”. In: **Um espaço para ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Tradução de Sérgio Bath e Oswaldo Biato. Brasília: MCT - Ministério de Ciência e Tecnologia, 2001. 276 p. Disponível em:

- <<http://livroaberto.ibict.br/handle/1/757>>. Consultado em 23 jan 2019
- . “O Grande Salto À Frente”. In: **Um espaço para ciência**: a formação da comunidade científica no Brasil. Tradução de Sérgio Bath e Oswaldo Biato. Brasília: MCT - Ministério de Ciência e Tecnologia, 2001. 276 p. Disponível em: <<http://livroaberto.ibict.br/handle/1/757>>. Consultado em 23 jan 2019
- SECO, Ana Paula; AMARAL, Tânia Conceição Iglesias do. “Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira”. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html> Consultado em: 05 out. 2016.
- SILVA, Ana Rosa Cloquet da. "A Formação do Homem-Público no Portugal Setecentista: 1750-1777". **Revista Intellectus**, Rio de Janeiro, ano 2, vol. 2, 2003.
- SILVA, Antonio Manoel dos Santos. “Um romance sobre a Universidade”. **O Popular**. Goiânia, 30 ago 1980. Suplemento Cultural, p. 5.
- . *Os bárbaros submetidos*: interferências midiáticas na prosa de ficção brasileira. São Paulo: Arte & Ciência, 2006.
- . “Literatura: três vetores de uma relação”. **Ilha do Desterro**. Florianópolis no 59. p. 039-083. jul./dez. 2010.
- SOUZA, Luana Batista de. Grande é o poder do tempo: colação entre testemunhos de *O seminarista*, de Bernardo Guimarães. **Dissertação** apresentada ao Departamento Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo. USP: São Paulo, 2012.
- TEIXEIRA, Anísio. “A Escola Secundária em Transformação”. In: *A Educação e a Crise Brasileira*. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1956.
- TEIXEIRA, Ivan. **Mecenato pombalino e poesia neoclássica**. São Paulo: Edusp, 1999.
- . “Hermenêutica, retórica e poética nas letras da América Portuguesa”. **Revista USP**, São Paulo, n.57, p. 138-159, março/maio 2003.
- TOPA, Francisco. *Para uma edição crítica da obra do árcade brasileiro Silva Alvarenga*: inventário sistemático dos seus textos e publicações de novas versões, dispersos e inéditos. Porto: Edição do Autor, 1998. Disponível em: <<http://web.letras.up.pt/ftopa/Livros/1a.%20Para%20uma%20edi%C3%A7%C3%A3o%20cr%C3%Adtica%20de%20Silva%20Alvarenga.pdf>>. Consultado em: 04 fev. 2018.
- TOPA, Francisco. *Quatro poetas brasileiros do período colonial — Estudos sobre Gregório de Matos, Basílio da Gama, Alvarenga Peixoto e Silva Alvarenga*. Porto: Edição do Autor,

1998a. Disponível em:

<https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=482763> . Consultado em: 06 fev. 2018.

TUNA, Gustavo Henrique. *Silva Alvarenga: representante das Luzes na América portuguesa*. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VINCENTI, Luc. *Educação e Liberdade: Kant e Fichte*. Trad. Élcio Fernandes. São Paulo: Editora UNESP, 1994.

VOLOBUEF, Karin. Introdução. In: Brant, Sebastian (1458-1521). A nau dos insensatos. Tradução Karin Volobuef. – 1. ed. – São Paulo : Octavo, 2010.

ZICHIA, Andrea de Carvalho. O direito à educação no período imperial : um estudo de suas origens no Brasil. **Dissertação** (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2008. 128 p.

ZILBERMAN, Regina. "Literatura infantil: Livro, leitura, leitor". In: Regina Zilberman (Org.). *A produção cultural para a criança*. 4 ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZILBERMAN, Regina. “Raul Pompéia, Abílio César Borges e a escola brasileira no século XIX”. **Revista Criação & Crítica**, (9), Ano 2012. p.38-51. Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46860>>. Consultado em 09 jan. 2019.

ZOTTI, Solange Aparecida. “O Ensino Secundário no Império Brasileiro: Considerações Sobre a Função Social e o Currículo do Colégio D. Pedro II”. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.18, p. 29 - 44, jun. 2005 - ISSN: 1676-2584 Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04_18.pdf>.