

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
Programa de Pós-Graduação em Educação

DOUGLAS TOMÁCIO LOPES MONTEIRO

HISTÓRIA(S) DA EDUCAÇÃO EM TRILHOS DE “CHÃO DE FERRO”: a cultura escolar de inícios do século XX no Colégio Pedro II, sob a secura anfíbio-oceânica de Pedro Nava.

Juiz de Fora,
2015

DOUGLAS TOMÁCIO LOPES MONTEIRO

HISTÓRIA(S) DA EDUCAÇÃO EM TRILHOS DE “CHÃO DE FERRO”: a cultura escolar de inícios do século XX no Colégio Pedro II, sob a secura anfíbio-oceânica de **Pedro Nava.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior

Juiz de Fora,
2015

DOUGLAS TOMÁCIO LOPES MONTEIRO

HISTÓRIA(S) DA EDUCAÇÃO EM TRILHOS DE “CHÃO DE FERRO”: a cultura escolar de inícios do século XX no Colégio Pedro II, sob a secura anfíbio-oceânica de Pedro Nava.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre.

Orientador: Carlos Fernando Ferreira da Cunha Júnior

Aprovada em 24 de junho de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Professor Pós-doutor Carlos Fernando Ferreira da Cunha Júnior - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Professor Doutor Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos
Universidade Federal de Juiz de Fora

Professor Doutor Coriolano Pereira da Rocha Júnior
Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

5:30h de um dia como outro qualquer...levanto-me.

Lá está ela, aquela que comporta todo um mundo, na verdade, uns mundos. "Xiava" de modo distinto, sim, xiava, um "x" de nem lá, nem cá. Parecia dizer algo. E dizia. E disse. Aquele xiado, remetendo-me à infância, falava-me dos caminhos a percorrer. O transeunte indígena estaria a andar sobre e sob novos trajetos, destes que, brincando de acaso, pareciam bem saber o que queriam.

Peguei-a, ainda que sem bem entender. Foi quando a mochila, que tanto xiava, abriu-se. Clareou-se. Clareou-me. Novas (velhas) terras me convidavam. E, sim, aceitaria eu o convite. Em minha casa, puris-bororós urbanos, sub-urbanos, em canto (encantador), misto de alegria e lágrimas, dançavam o momento, construíam, compartilhadamente, a beleza amazônica guerreira de tudo (meus "nortes"). Junto à tribo, o "El", calculadamente feliz, a linda menina das mentes (das sementes) e a bailarina favorita que, com seu sorriso universo, apoiava, dançantemente, cada movimento. Companheira única.

Fui.

Cheguei.

Nessa terra, mãe de tantas outras que ali se encontraram, o encanto dava o tom. Encontrei o duende sambista, um mestre boa-praça. Ele também xiava, mas xiava o "x" de lá. Logo, conduzindo-me, mostrou-me alguns desafios. Ao som de sua singular música, permitiu-me (generoso que só!) compor melodias próprias, ainda que saiba ser também elas fruto de todos os encantos, autoria conjunta.

Era mesmo terra encantada. Quando dei por mim, estava ao lado (acredite!) de bebês morangos, crianças indígenas, meninas das árvores, meninos de "Chaves"...pessoas que, de tantas bolsas, eram chamadas de bolsistas. Pessoas das mais belas. Todos se esbarravam numa casa danada de bacana, em que moravam poucos dias da semana. Nessa casa, conheci aqueles que, desde o início, me ensinaram o caminho de sabedorias: o homem alado, com sua mãe indescritível (também de asas lindas!); a pequena grande, e mapeada, mulher da pilastra; a doce moça que me ensinou o que há de angélico por aqui, no céu-terra. E era mesmo, não havia um dia sequer que, nessa terra dos céus, aqueles admiráveis "seres cafeinados" faltassem com incríveis presteza e sorrisos. Não sei bem se havia um líder (creio que não),

mas um ser senhor café, que também xiava o "x" de lá, era notoriamente o sorriso certo a convidar o dia sempre bom.

Foi nessa mesma casa danada de bacana que conheci muitos duendes. Alguns xiavam, outros nem tanto. Cada um com seu pó único de coloração múltipla. Os jogavam, às vezes, pegávamos. Mas só haveria proveito se soubéssemos as alquimias. De pajelança em pajelança, uma hora saía; ora torto, ora menos...aprendizados.

Me acostumava àquilo. Sentia-me sempre (como sinto) pequeno diante de tudo, mas percorria. Nessa pequenez, certo dia (vai ser certo assim lá longe!), encontrei o duende guerreiro. Esse, entretanto, tinha um ar pajé. Ou melhor, um ar cacique. Ar do campo. Travessias de muitos sonhos...de muitos negros olhos, negras histórias, de doce fel que, na resistência, de céus ensolarados se compôs. Vê-lo me dava a sensação da casa. Foi a primeira vez que vi um índio xiar. Solícito, convidou-me ao conhecimento de muitos campos a desbravar.

Desbravei, inclusive, a mim.

Na terra de ventos mais centrais, os puris-bororós sub-urbanos celebravam mais um índio. Sempre cantos!

O velho guerreiro sábio apresentou-me sua aldeia. Sua índia, também moça do campo, xiava diferentemente dele. Que linda aldeia. Tia, filhas, amig@s. Casa. Estava também em casa. Com a benção dos meus de cá, fiz-me (fui feito) filho daqueles, nobres. Era bom estar perto, ainda que longe.

Festeiros, apresentaram-me ainda outras aldeias. Eita gente "bunita"! Povo dos mapas, dos circos, das danças, povos de educação, povos pelo outro. Nunca pensei que poderia voar, ainda que tivesse crescido cercado do místico. Voei e o faço sempre, essa terra ensina isso. Meu voo, dos mais tortos e vagarosos, sempre contou com a grandeza da compreensão e ensino de tod@s eles.

Pouco mais enlevado, conheci outras tantas estradas e criaturas inesquecíveis...gente do copo d'água, de fé certa, gente de repolhos roxos, de escolas com cordel e cafés das Minas, ouro eterno.

Nessa terra humanamente mágica, conheci também povos de siglas. Percebi que as letras são, na verdade, pessoas. Como era tolo...Essas letrinhas gente, sobrenaturais, eram também família cantante, de solidariedade ímpar. Pareciam com as letras das terras centrais. Daí, sim, fiquei bem letrado, a única forma de gostar desse tipo de adjetivo.

Era doce perceber como um não encantado poderia viver na terra dos encantos. Quanta grandeza deles!

Acontece que, um dia, encontro o elfo idoso. "Precisa ver o novo bosque", disse-me. Soprou-me então os olhos e, de repente (ainda estou a acostumar-me com essa não linearidade), já no dorso do unicórnio alado apenas do lado esquerdo, estávamos a voar sobre aquelas águas, fontes idílicas! Diferentemente das demais, elas tinham em si o poder de transparência absoluta, segundo as palavras do companheiro elfo. Eram elas as damas de boas vindas daquele bosque igualmente singular. Por aquelas terras de solos que a nós tateavam, só cabia a entrada sincera.

Sinceramente, e amedrontado, entrei. Não acreditei, lá estava ela!

Ela novamente, a mochila. Sem xiar, soprou-me ventos centrais, mesclados aos tantos "uais". Entendi.

A terra de encantos era terra datada.

Como criança, joguei-me àqueles céus, às suas criaturas enlevadas, aos aprendizados de mundos todos. Não sabia, ao certo, da rigidez de datações. Acreditei na entrada, e, posteriormente, na morada, mesmo sendo eu tão humano. Apenas o mortal ainda perplexo diante de tudo. Apesar do ambiente onírico, tudo era bem real (e quem disse que os sonhos não o são?).

Ouvindo a mochila, junto ao canto do grande duende sambista, aos pós com ares florais de todos os demais duendes, às aldeias conhecidas, às bolsas e à casa semanal, atrevi-me a dançar aquele distinto som emanado. De repente, percebo a melodia (re)conhecida.

Nela, o maior dos timbres (divinal!). Este sempre afeto e, hoje, de distintos modos, poeticamente encantado e, claro, por isso, também humano.

Aquela melodia, mescla de tudo e todos, trazia a mensagem com mesma força de convencimento que, com consentimento do barqueiro, conduz às águas de Estige e entorpece o refém deus no mundo sub que seria o seu. Sob os pólenes reluzentes que gritavam a alegria floral, o divinal velho, maior dos alquimistas e criaturas, dono do também maior dos timbres, aparece. Interrompi a dança! Contemplei-o em suas sábias palavras. Entendi novamente.

Datação.

Na verdade, não interrompi. Apenas danço em terras outras. Dessas que, não tanto enlevadas, têm outros encantamentos. Tento, lembrando o que os mestres deixaram, trazer/levar desses xiados e poções únicas. Redesenhando o movimento, a vida, o nós.

Como sou grato!

Hoje, aqui, neste agradecimento torto, filho de pai igual, em lugares outros, levo um eu cheio das terras de encantos e xiados. Danço em/"in" cantos centrais, junto aos "lunos" cheios de luz. Forças motoras grandiosas.

Seres de/na minha vida, encantados e des, ou tudo junto, muito obrigado! Aqui não há um eu, mas, efetivamente, um nós e um sempre nós. Nos caminhos compartilhados e sempre a se construir...Obrigado!

...

Durante algum tempo, pensei em como fazer isto. A verdade é que surgiram várias ideias, em todas (inclusive nesta), contudo, a incompletude, a ciência de meu não alcance, de minha completa falta de destreza. Seja como for, movido por um turbilhão, tento (tentei). Ao fim, apenas a constatação: a plenitude do prosseguir em função de cada um de vocês. Seres a darem as necessárias forças quando de meus percalços. Obrigado, sempre, pela travessia dos muitos sonhos! Pelos sonhos de travessia, completamente reais hoje.

Obrigado...

RESUMO

No profícuo diálogo entre os campos da história e da literatura, este trabalho se formou. Nele, buscamos empreender um estudo em torno da história da educação nos inícios do século XX, mais precisamente naquela circunscrita entre os anos de 1916 e 1921, no interior do Colégio Pedro II (CPII), localizado na cidade do Rio de Janeiro. Para tanto, utilizamo-nos dos escritos de Pedro Nava, memorialista juiz-forano que, em suas obras, oferece-nos importantes relatos sobre os processos educativos engendrados no interior da supracitada instituição, em especial na obra “Chão de Ferro”, fonte maior desta pesquisa. Por sua narrativa literária tangenciando o “verossímil”, fruto da opção pelo escrito de memórias, e por considerarmos o fato de ser ela embebida da realidade que a circunscreve, estando, pois, impregnada dos aspectos sociais, conjunturais e biográficos do espaço-tempo de sua produção, a fonte neste trabalho utilizada, histórica, literária, foi analisada sob seus aspectos intrínsecos e extrínsecos. No trabalho dialogamos, ainda, com os conceitos de memória e, destacadamente, de cultura escolar, visto a amplitude que este comporta e sua importância na análise dos matizes educacionais percebidos nesses “Chãos de ferro” da história da educação, matizes que nos ofereceram importantes pistas sobre os sentidos e conteúdos da formação no interior do colégio investigado, aqui evidenciadas por meio do exame acerca dos sujeitos, das relações ali estabelecidas e dos espaços a ele circunscritos; e que, assim acreditamos, nos permitem um diálogo mais abrangente com a realidade educativa daquele tempo e do nosso. Através da pesquisa, percebemos que o “modelar” CPII, elitizado desde sua gênese, tanto em seus tempos imperiais, quanto naqueles republicanos, respeitando o corte temporal aqui descrito, constituiu-se como importante produtor e produto da realidade em que se inseria, fazendo-se notável, e inspirador, no cenário educativo brasileiro, ainda que basilado estivesse em discursos que corroboravam com um processo de ensino/aprendizagem descrito, dentre outros, por constantes apelos à ordem, à moral, à supremacia masculina, ao castigo dos corpos, à desconsideração dos anseios discentes; elementos que, embora comuns em outros espaços, configuravam-se de modo singular na cultura escolar ali (des)construída cotidianamente nos processos de aceitação e resistência. Enfim, o trabalho, desde sua concepção, aponta para uma investigação que tem na literatura uma importante fonte a resignificar o conhecimento histórico produzido, inclusive no campo da história da educação, interesse maior da investigação aqui proposta.

Palavras-Chave: História da Educação; Cultura escolar; Colégio Pedro II; Pedro Nava.

RESUMEN

En el diálogo fructífero entre los campos de la historia y la literatura, se formó este trabajo. En él, tratamos de llevar a cabo un estudio sobre la historia de la educación en el siglo XX, circunscriptos más precisamente en que entre los años 1916 y 1921, en el Colegio Pedro II (CPII), con sede en la ciudad de Rio de Janeiro. Para eso, utilizamos los escritos de Pedro Nava, memorialista nacido en Juiz de Fora que, en sus obras, nos da importantes informes sobre los procesos educativos ocurridos dentro de la institución mencionada, sobre todo en el libro "Chão de Ferro" mayor fuente de esta investigación. Debido al carácter "probable" de su narrativa literaria, como resultado de la opción por escribir memorias, y teniendo en cuenta el hecho de que ella empapó la realidad que la circunscribe y es, por tanto, compuesta de los aspectos sociales, situacionales y biográficos del espacio-tiempo de su producción, la fuente utilizada en este trabajo, histórico, literario, se analizó bajo sus aspectos internos y externos. Este trabajo también dialogó con los conceptos de memoria y, sobre todo, de cultura escolar, dada la medida que ello conlleva y su importancia en el análisis de matices educativos percibido en estos "Chão de Ferro" en la historia de la educación, matices que ofrecen a nosotros importantes pistas sobre los sentidos y contenidos de la formación dentro de la escuela investigada, evidenciado aquí mediante el examen de las personas, las relaciones establecidas allí y sus espacios; que, creemos, nos permite un diálogo más amplio con la realidad educativa de la época y la nuestra. A través de la investigación, nos dimos cuenta de que el "modelo" CPII, elite desde su génesis, tanto en sus tiempos imperiales, como en los republicanos, respetando el corte temporal que aquí se describe, se estableció como importante productor y producto de su realidad, siendo notable e inspirador en el escenario educativo brasileño, aunque basado en los discursos que corroboraron con un proceso de enseñanza/aprendizaje descrito, entre otros, por los constantes llamamientos al orden, la moral, la supremacía masculina, el castigo de los cuerpos, el desprecio de los deseos de los estudiantes; elementos que, aunque común en otras instituciones, tenían una manera única en la cultura educativa en lo CPII (de) construida a diario en los procesos de aceptación y resistencia. De todos modos, el trabajo, desde la concepción, apunta a una investigación que tiene en la literatura una fuente importante de replantear el conocimiento histórico producido, incluso en el campo de la historia de la educación, mayor interés de la investigación que aquí se propone.

Palabras-clave: Historia de la Educación; Cultura escolar; Colegio Pedro II; Pedro Nava.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1. SOBRE A(S) HISTORIOGRAFIA(S), EGON, Colégio Pedro II, CONCEITOS E OS CAMINHOS PRETENDIDOS	20
1.1. Novas formas de se fazer história: literatura e história e suas conversas possíveis.....	20
1.1.2. Uma relação de idas e vindas: história, suas fontes e seu discurso	21
1.2. Egon: o demoníaco angelical das palavras-acontecimento	31
1.2.1. Faces do jovem nômade consagrado escritor: breve perpassar sobre a vida e obra de Pedro Nava.	34
1.3. Um pouco mais do trabalho aqui pretendido: navegando pelas securas desérticas e/ou possibilidades oceânicas de Nava.....	43
1.4. Sobre o Colégio Pedro II (CPII): uma breve apresentação	46
1.4.1. Histórico	46
1.5. Alguns conceitos e considerações norteadores: tateando o universo escolar do CPII.	51
2. O COLÉGIO PEDRO (NAVA) II, OU II PEDRO (NAVA): “DE COMPORTA EM COMPORTA O FABULOSO BARCO NAVEGA O TEMPO”	54
2.1. Sobre os sujeitos naveanos	55
2.1.1. Professores: os notáveis “plantadores de batatas”	56
2.1.2. Alunos compensados, alunos resistentes	61
2.1.2.1. Os compensados	62
2.1.2.2. Os resistentes	64
2.2. Sobre os espaços.....	69
3. CAPÍTULO 3- NOS REINOS DE BABAQUARA E IMPÉRIOS DE DIVINAS JAQUEIRAS: MAIS GENTE NESTA CONVERSA”	75
3.1. Binarismos de Nava: antagônicas faces-memórias do espaço seu.....	75
3.2 - Um pouco do contexto brasileiro e carioca.....	78
3.2.1- Sobre a educação republicana: novas aspirações em velhas formas.....	81

3.3 - Continuando as conversas com algum bocado de gente.....	84
CAPÍTULO 4 - RESTAM NAVETAS DE OURO: Considerações Finais.....	95
5. REFERÊNCIAS.....	99

1- INTRODUÇÃO

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedra feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e a maneira de ser do homem. (FEBVRE, apud LE GOFF, 1984:98).

E assim se constrói este texto. Na fabricação de um mel advindo de diferentes flores. Não que estejam necessariamente ausentes as habituais, mas, sim, porque “novos” perfumes também podem e devem ser experimentados, anunciando, quem sabe, uma caminhada sobre horizontes outros. Pelos novos campos de investigação histórica, frutos também novos (se é que assim podemos caracterizá-los) surgem, oportunizando-nos diferentes tessituras e olhares, construindo discursos embalados por outros “moldes”, não melhores ou piores, apenas outros, em um convite ao divagar por terras rigidamente instáveis.

Nessa perspectiva, buscaremos aqui navegar em Nava, expoente memorialista juiz-forano que em seus escritos elucida de singular forma o contexto em que se inseriu, significando-o de maneira a dar-nos importantes fontes sobre si mesmo, seu tempo e, ao que interessa mais precisamente a este trabalho, sobre a cultura escolar do espaço educativo do Colégio Pedro II, onde estudou durante boa parte de sua mocidade. Trata-se, portanto, de uma investigação acerca da história da educação, tendo como principal fonte a literatura naveana, destacadamente a obra “Chão de Ferro”, em que estão presentes as vivências do/no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em inícios do século XX.

Diante disso, antes mesmo de adentrar nos conceitos supracitados, bem como nos escritos de Nava, cabe uma discussão acerca da relação existente entre a história e a literatura, e a utilização desta enquanto fonte, como um produto cultural carregado de historicidade. Tais campos, embora hoje se revelem proeminentemente entrelaçados em diversos trabalhos, em tempos anteriores, sob a aura da pretensa verdade, se colocaram (foram colocados) como materiais de essência oposta, obliterando profícuos diálogos.

CAPÍTULO 1 – SOBRE A(S) HISTORIOGRAFIA(S), EGON, CPII, CONCEITOS E OS CAMINHOS PRETENDIDOS.

1.1- Novas formas de se fazer história: literatura e história e suas conversas possíveis

Escolher trabalhar com o texto literário como fonte já coloca, a priori, o risco (e ao mesmo tempo o fascínio) de lidar com o incerto. Mas o que é, afinal e definitivamente, o certo? (Ana de Oliveira Galvão)

Se hoje a historiografia assinala com relativa tranquilidade o trajeto incerto, a multiplicidade de olhares e interpretações sobre um mesmo fato e/ou fonte, antes não se poderia assim proceder. Convictos de que perpassamos pelos “certos”, em vez do certo, e pelas “verdades” e não mais pela “verdade”, única e inequívoca, estamos, enfim, trilhando os caminhos possibilitados a partir de fins década de vinte do século passado¹, com o advento da “Escola dos Annales”. Nesse contexto, emergem figuras como Lucien Febvre e Marc Bloch, expoentes historiadores que encabeçaram o que hoje denominamos Nova História, movimento através do qual se ampliam as concepções acerca do conhecimento histórico, do campo de pesquisa deste, bem como das fontes nas quais ele se debruçará.

Segundo Galvão (1998), a partir desse movimento, passa-se também à construção de uma história social e econômica e não somente aquela restrita à dominante história política. As dimensões humanas, até então pouco pesquisadas, entram em cena, promovendo a dilatação do “território do historiador” NORA e LADURE, (apud GALVÃO, 1998:54). Desse modo, “sentimentos, crenças, atitudes que percorrem os séculos e impregnam a vida social” (GALVÃO, 1998:29) também compõem a construção e a investigação histórica. Tais aspectos explicitam que em voga está a pesquisa historiográfica voltada à cultura, às mentalidades e que na “Nova História, portanto, todas as atividades humanas e todos os sujeitos históricos são considerados objetos de análise histórica” (GALVÃO, 1998:29). Cabe lembrar que é a

¹ Galvão (1998), embora destaque o caráter fundamental e “divisor de águas” para o campo da História a partir da Escola dos Annales, também chama-nos atenção para o fato de que, já no século XIX (ainda que sob a hegemonia positivista), Michelet propôs questões novas à história. Além disso, remonta a atuação de historiadores ingleses, nesse mesmo século, com vistas à construção de uma história diferente daquela até então evidenciada, tal o movimento é conhecido como “New History”.

partir das décadas de 1960 e 1970 que a Nova História Cultural² é difundida em maior magnitude, alcançando notória repercussão.

Em suas postulações, Berutti e Marques (2009) destacam que esse movimento de alargamento da história e de seus campos de atuação demarca a mudança de perspectiva entre “Historia-narração” e “História-problema”. Enquanto a primeira se descreve como uma herança positivista da segunda metade do século XIX, fundamentada sob a perspectiva de “verdade histórica”, advinda das “fidedignas” fontes – que por si só falavam, através dos documentos oficiais escritos –, alçando o estatuto de cientificidade; a segunda, por sua vez, advoga a não objetividade, a presença da subjetividade do historiador, o alargamento entre as antes rígidas fronteiras estabelecidas entre os campos do conhecimento; demarcando a aproximação da história com as outras áreas, dentre as quais a literatura, hoje amplamente utilizada como fonte à historiografia.

1.1.2 - Uma relação de idas e vindas: história, suas fontes e seus discursos.

No exercício de demonstrar o enlace entre história e literatura, Galvão (1998) perpassa sobre importantes questões que de modo efetivo elucidam a relação ora estreita, ora distante que existiu entre esses campos. Em sua investigação, apropriando-se do que fora assinalado por Freitas (1986), bem como por Jauss (1987), a autora postula que, antes mesmo da hegemonia positivista da segunda metade do século XIX se consolidar, história e literatura estiveram intimamente ligadas durante a primeira metade desse mesmo século.

A emergência do romance histórico no período fez desaparecer a dicotomia clássica entre a *‘res fictae’*, como própria do domínio da poesia e a *‘res factae’*, objeto da história: a ficção poética tornou-se presente no horizonte da realidade e a realidade histórica no horizonte da poesia. (GALVÃO, 1998:34).

Entretanto, diante do novo contexto, em que o rigor e objetividade na pesquisa dos estudos históricos se impuseram através da lógica positivista, o afastamento se deu. Muito embora, concomitantemente, ambas tenham pretendido alçar o estatuto científico e, com isso, assinalaram um elo comum.

² É interessante frisar que esse percurso “do político para o social” será também estimulado pelos historiadores marxistas. Estes, durante a década de 1960, em certo movimento de reorientação das análises, dão espaço à chamada “História vista de baixo”, dedicada às experiências sociais das classes populares. Assim, as abordagens de caráter economicista acabam por paulatinamente perder força.

Sena Júnior (2010) advoga que a “ânsia desmistificadora e a sede de verdade”, então concebida como a busca pela ciência do homem do século XIX, conferiu a abolição nos estudos da história do recurso às técnicas ficcionais de representação, o que, por sua vez, teria possibilitado uma básica oposição entre a busca pelo fato em si, e a rejeição de suas representações literárias, nesse contexto entendidas como fantasiosas. Para o autor, essa resistência configurou uma convenção, pelo menos entre os historiadores, em identificar a verdade como o fato e considerar a ficção o oposto da verdade. Aspecto que, nos dizeres de Sena Júnior, em vez de um meio de se apreender a realidade, torna-se um obstáculo ao entendimento desta.

Assim, nos trilhos da “história-verdade/história-acontecimental”, a busca por narrar os fatos “conforme foram exatamente” não poderia contaminar-se com uma forma de narrativa que em si acopla a “criação livre”, comum na literatura.

Após tal separação, já no século XX, os dois campos novamente se encontram, conforme Galvão (1998). Nesse momento, segundo a autora, três grandes aspectos se apresentam: o crescimento dos estudos que buscam identificar o caráter histórico-social da produção literária, a introdução da discussão sobre a narrativa e o discurso históricos e a noção do documento como criação, isso a partir da renovação produzida pela Escola dos Annales³ e, por conseguinte, pela Nova História.

Atendo-se a esse mesmo momento de aproximação, Sena Júnior (2010) destaca que, embora tenha se constituído enquanto uma fonte altamente produtiva, detentora de um universo repleto de significações e representações, a inserção da literatura não se deu de forma pacífica entre os historiadores. Segundo o autor, havia aqueles que, retomando a discussão presente no século anterior, questionavam a validade do discurso literário no que tange à verdade histórica nele presente. Mesmo assim, para ele, com a ampliação da própria concepção de verdade em história, o cruzamento entre os campos se deu de maneira crescente, permitindo maior flexibilidade para se pensar a história e seus elementos constituintes.

Galvão (1998), também se detendo no debate instaurado já no século XX sobre o caráter de verdade das/nas fontes históricas e literárias, vai mais a fundo ao demonstrar que a partir de então, e em consonância com o debate historiográfico contemporâneo,

³ Apesar da destacada produção francesa e de sua considerável influência na historiografia, SANTOS (2007) ressalta que, nesse “momento de crise”, emergem outras abordagens históricas em países como Itália, Estados Unidos, Alemanha, que contestavam a história social da Escola de Annales, da França. Segundo a autora, na Itália, por exemplo, muitos historiadores se posicionaram contra o enfoque da macro-história, propondo a análise do individual e do local, que seria a abordagem dos micro historiadores.

destacadamente após 1973, a distinção entre arte e ciência não mais apresentava tanta força, fazendo com que se considerassem artificiais as fronteiras que separavam o discurso de verdade e o discurso ficcional; o que, por sua vez, permitia a aproximação entre os referidos campos.

Para tanto, Galvão, dentre outros pensadores, retoma o que considerado foi por White (1992) e Veyne (1992). Os estudos realizados nas últimas décadas revelam uma história que é concebida como criação, à medida que se constitui enquanto “narração de acontecimentos verdadeiros”, aproximando-a, por exemplo, do romance.

Assim, ao discutir a relação entre história e narrativa literária, o autor evidencia também a dimensão narrativa do próprio conhecimento histórico. Tal fato, de certo modo, ressalta a relativização da ideia de verdade na história. Esta – e, por conseguinte, os fatos históricos –, assemelhando-se à literatura, se constitui como produto da interpretação do historiador, que ela narra: “Como o romance, a história seleciona, simplifica, organiza, faz com que o século caiba numa página [...]” (VEYNE, apud GALVÃO, 1998:36).

Ainda basilada em Veyne, e demonstrando o proeminente papel da narração na história, Galvão indica que a narrativa situa-se para além de todos os documentos, uma vez que as fontes não são o evento em si, mas a narração destes. Tais eventos seriam assim irrecuperáveis em sua imanência, cabendo ao historiador agir na feitura de um fio condutor através do qual se interligariam os fatos. No entanto, Galvão (1998) ressalta que para Veyne, mesmo tendo sido amplificado o conceito de verdade, bem como as fronteiras entre os campos, existe, sim, uma separação entre a história e o romance. A distinção se dá na medida em que a história tem o maior interesse pela verdade, ao passo que o romance interessa-se sobremaneira pela beleza, sem o qual este se desvaloriza. O que demonstra-nos que, mesmo relativizada, a “verdade”, ou “verdades”, ou ainda versões “dessa/s verdade/s” está/ão presente/es como elementos de destaque para a história.

Perscrutando os estudos de Peter Gay (1990), Galvão traz à tona a discussão acerca da especificidade da história, ainda que tantas semelhanças se identifiquem. Desse modo, em alguma medida, corrobora com a distinção que Veyne (1992) apontou. Segundo ela, a partir de Gay, é possível entender que, ao fim, história não é nem ciência e nem ficção⁴. Em suas

⁴ Uma discussão aproximada pode ser encontrada em White (1994). O autor, em sua obra “Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura”, alerta para o fato de que a investigação intelectual histórica na contemporaneidade, por estar sob a influência de uma percepção que atém-se mais às semelhanças entre a arte e a ciência (privilegiando-as, em detrimento das possíveis diferenças entre elas), não pode ser adequadamente assinada nem por uma nem por outra.

postulações, este autor advoga que, ainda que sejam de difícil demarcação as fronteiras existentes, a história possui um estatuto próprio, que assinala uma possível distinção entre ela e a literatura. Para Gay, na história o objetivo maior é a verdade, compromisso este ao qual a ficção não se atém, afinal caracteriza-se pela liberdade e não pelos limites. Portanto, para o historiador, importa que o conhecimento produzido seja subordinado à demonstração, o que de algum modo clarifica certos limites das tênues linhas que caracterizam cada um dos campos.

Também adentrando a discussão acerca da tenuidade entre a história e a literatura, encontra-se Santos (2007). Para ela, literatura e história são, basicamente, duas formas de registrar o discurso da humanidade, que se diferenciam por sutis conceitos de ficção e verdade, em consonância com os autores aqui enumerados. A estudiosa afirma que o discurso literário resulta de uma reflexão e se constitui em uma mediação social, tal como o discurso histórico. Daí, defende ser possível, através das técnicas de expressão literária, tais como os modos de narrar e construir pontos de vista, poder-se revelar a história. Defendendo essa perspectiva, a autora lança mão dos dizeres de Antônio Celso Ferreira (1994), para quem:

As relações entre história e literatura estão no centro do debate sobre a disciplina histórica na atualidade. Constituindo-se em linha de pesquisa destacada, o estudo desse intercâmbio remete, no entanto, a uma reflexão que já acumula várias décadas e envolve diferentes áreas das humanidades preocupadas com a linguagem. Pautado por uma ótica interdisciplinar e comparativista, tal linha acompanha a propensão contemporânea de se interrogar as fronteiras de conhecimento que a tradição institucional construiu. Questionam-se os limites entre arte, ciências e filosofia, ficção e verdade; gêneros literários; narrativa histórica e narrativa literária. Todavia, essa tendência pode representar um caminho de renovação teórica, metodológica e disciplinar, lançando indagações de enorme amplitude. (FERREIRA, apud SANTOS, 2007:04).

Por sua vez, Pessanha (1992), para além dessa estreita relação, aborda de maneira mais direta o fazer do historiador. Segundo o autor revela, muito embora conceba sob domínios distintos história e ficção, o historiador “ao escrever, organizar e relacionar informações, montando sequências e elos causais, inevitavelmente cria, imagina: é narrador” (PESSANHA, 1992:51), o que tornam sutis os limites que separam literatura e história, ficção e realidade, tal como assinalado também por Ferreira (1994).

A este respeito, do fazer historiográfico, da feitura da escrita advinda de uma interpretação que age diretamente sobre o “real” e, por conseguinte, sobre a apreensão que temos deste, cabe a seguinte passagem:

A relação do historiador com o real não é tão inequívoca como parece, porque a história não se escreve a partir de uma realidade, mas sim das interpretações que épocas sucessivas puderam construir dessa realidade. Um acontecimento do passado não existe para nós por ter ocorrido um dia, mas por sabermos que ocorreu um dia, mediante seu registro e sua interpretação pelo cronista ou pelo historiador. Isso justifica a desconfiança de Valéry no tocante à história que, como toda escrita, não é um vidro transparente através do qual a realidade pode ser vista, mas um fator de opacidade, um obstáculo a ser contornado. Toda escrita introduz uma forma de escolha, de arbitrário e de imaginário, da qual nem o próprio historiador consegue livrar-se inteiramente, apesar ou mesmo em virtude da objetividade e da isenção buscadas. (MIRANDA, apud GALVÃO, 1998:38).

Apenas para ressaltar, a pretendida isenção, à qual se reporta Miranda (1992), não se constitui enquanto uma força nos debates historiográficos atuais. De todo modo, o aspecto por ele ressaltado deixa-nos claro que, inevitavelmente, a escrita é comprometida pelo sujeito, inclusive na daqueles que advogavam a história acontecimental, presente na perspectiva positivista.

Outro importante expoente da discussão acerca do documento, da fonte, da forma se fazer e entender história que aqui cabe referenciar é Jacques Le Goff. Esse destacado historiador francês, também membro da Escola dos Annales, foi (e é) responsável por significativa renovação na pesquisa histórica, em especial aquela voltada à mentalidade e antropologia da Idade Média. Seus estudos, entretanto, em muito dialogam com o que neste trabalho pretendemos, uma vez que o autor também abre espaço para a compreensão mais amplificada do exercício do historiador e da utilização de fontes diversas como objetos de estudo dotados de intencionalidades. Tal amplificação é capaz de em si absorver a literatura, fonte maior do estudo aqui proposto. Segundo ele,

A intervenção do historiador escolhe o documento, extraíndo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos "neutra" do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta de esforços das sociedades históricas para impor ao futuro -- voluntária ou involuntariamente -- determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. (LE GOFF, 2003:537-538).

Os dizeres de Le Goff acerca do documento enquanto fonte de formas variadas, bem como do discurso/s nele presente/s, assim como também o olhar do autor sobre o historiador

enquanto sujeito ativo em seu exercício de seleção e análise são, de fato, bastante esclarecedores e, de uma forma geral, explicitam a concepção historiográfica defendida contemporaneamente. Concepção esta que, como dito, significativamente compreende e estimula esses elos entre os diferentes campos; tornando-os ferramentas essenciais para a análise histórica.

Um outro aspecto também presente na citação acima sobre o qual cabem algumas considerações, à medida que dialoga diretamente com os campos analisados, e, em especial, com a profícua relação entre ambos, diz respeito ao caráter sócio-histórico que a obra literária traz consigo, um dos três grandes elementos para o qual Galvão (1998) também chama-nos atenção. Tal aspecto nos permite entender que, mesmo fictícia enquanto obra, a produção literária, seja ela qual for, está intimamente atrelada ao contexto de sua produção e, assim, intencionalmente ou não, em seu bojo estarão presentes aspectos socioculturais de sua época. Como tal,

A Literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela representa o real, ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário. [...] Para além das disposições legais ou de códigos de etiquetas de uma sociedade, é a literatura que fornece os indícios para pensar como e porque as pessoas agiam desta e daquela forma. (PESAVENTO, 2004:82-83).

SEVCENKO (1983) ressalta que mesmo sendo a obra literária, antes de qualquer coisa, um produto artístico com claros propósitos de comoção e agrado, ela “está ao mesmo tempo condicionada por sua sociedade e seu tempo, de onde o escritor retira seus temas, valores, normas ou revoltas” (SEVCENKO, 1983:20). Para ele, é cabível dizer que qualquer obra está sujeita aos reflexos sociopolíticos de sua concepção, estes, tendo sido expressos pelo autor (ainda que não intencionalmente), tornam possível a simultânea leitura de história e literatura. Portanto, ao ler a literatura, lemos também a história.

Tal compreensão se deu a partir de seus estudos das obras de Euclides da Cunha e Lima Barreto, enquanto representantes da *Belle Époque*. Em suas análises, Sevcenko ressalta as feições urbanas conferidas aos escritos desses autores durante o referido período. Para ele, as obras de Euclides e Lima evidenciam, ainda que por diferentes perspectivas, a problemática cultural do momento. As facetas da decadência intelectual e os limites impostos pela vida na cidade do Rio de Janeiro, com ares agora republicanos, são fortemente tangíveis pelos escritos literários de ambos. Assim, ao analisar a literatura, Sevcenko nunca perde de vista o real entrecruzamento entre ela e a história, evidenciado, inclusive, pelo traçado contextual que na literatura se faz presente.

Em uma clara tentativa de revelar o caráter imprescindível de análise a partir do contexto de produção da obra, uma vez que nela ele empregará elementos reveladores de si, Bosi, apud Borges (2010), sugere que nos atentemos com maior vigor à época em que a obra foi forjada e não necessariamente àquela a que ela se refere. Não há com isso uma desvalorização do contexto retratado na obra, muito pelo contrário, há, antes, a sobreposição do valor analítico conferido ao caráter sócio-histórico extrínseco ao texto.

Por sua vez, Candido (1985) salienta a importância de uma análise do texto literário que se atenha tanto sobre os elementos intrínsecos quanto extrínsecos. Enquanto o primeiro se refere ao seu conteúdo como um todo, descrito por meio da trama, temática, dimensões formais etc; o segundo se refere ao contexto social e temporal em que o texto em questão foi produzido. Para o autor, é exatamente este segundo elemento o responsável por conferir à criatividade, originalidade e imaginação as condições reais de existência.

Em suas postulações, Sena Junior (2010) afirma que, no seu primordial papel de fornecimento de elementos substanciais na construção de uma verdade acerca dos fatos, a literatura desempenha um testemunho histórico preponderante e, como tal, carrega significações que somente serão entendidas se devidamente estudadas a partir do contexto histórico em que o objeto foi construído, seja ele oficial ou uma obra de arte. Contexto este capaz de revelar apropriações, acomodações, lutas e resistências.

A partir disso, para Sena Júnior, cabe, ao historiador que se atém ao estudo da literatura como fonte, o entendimento de que a base central para qualquer produção, inclusive a ficcional, é a matéria social e histórica. Desse modo, podemos reconhecer, por meio das peças literárias que lemos, aquilo que costumeiramente chamamos de realidade.

É isso que nos permite mergulhar nas aventuras do personagem, tentados a ocupá-los o lugar, dialogando com eles, chorando os desfechos de suas vidas [...] a obra de ficção lida com ações sonhadas, com sentimentos compartilhados, com intermediação entre o real e as aspirações coletivas. A obra literária constitui-se parte do mundo, das criações humanas, e transforma-se em relato de um determinado contexto histórico-social. Por isso, *“qualquer obra literária é evidência histórica objetivamente determinada – isto é, situada no processo histórico”, cabendo ao historiador se debruçar sobre estas obras como uma “nova” fonte de percepção para a produção historiográfica, indagando, questionando, trazendo a tona a sua visão sobre determinado tempo*⁵. (SENA JUNIOR, 2010:05).

Assim, a partir dos dizeres deste autor, é passível a compreensão de que a narrativa literária, mesmo a que se pretenda ficcional, está embebida das doses da realidade que a circunscreve. Perfazendo uma construção já impregnada de aspectos sociais, conjunturais e

⁵ Grifo meu.

biográficos do espaço-tempo que a produz; tal como a produção historiográfica, a partir do já exposto, não prescinde da subjetividade, da imaginação.

Nesse mesmo sentido, está Borges (2010), para quem à medida que a literatura constitui-se em “uma prova, um registro, uma leitura das dimensões da experiência social e da invenção desse social, sendo fonte histórica das práticas sociais, de modo geral, e das práticas e fazeres literários em si mesmos, de forma particular” (BORGES, 2010:99), ela registra e expressa o campo social a que se refere e no qual se insere, em seus aspectos múltiplos e diversificadamente complexos. Assim, tendo sido constituída a partir desse mundo social e cultural é dele testemunha, além de também constituinte, efetuando, pelo filtro do olhar de seu autor, percepções e leituras da realidade, e em muitos casos configurando-se como agente de instrumento, inscrição, proposição de valores e projetos, caminhos e atitudes, formas de ser e sentir. E “Enquanto tal é registro e leitura, interpretação, do que existe” (BORGES, 2010:98).

Em direção similar, encontra-se Barros (2004), segundo o qual há, inevitavelmente, o permear, no texto escrito, das diversas características socioculturais do tempo de sua produção. Estas, para ele, produziriam certo tipo de constrangimento no autor durante o processo de feitura de sua obra. Desse modo, este, diante de sua época, sociedade, a partir das instituições que o formaram, do ambiente social e cultural ao qual pertence/frequenta – assim como também em função das redes que pode estabelecer com outros textos e da submissão a regras de determinadas correntes e concepções literárias a partir do gênero que assinalam – revelará importantes marcas em sua produção, dando a ler muito mais que sua obra, mas seu tempo, sua vida, a si mesmo. Tal inevitabilidade e constrangimento estão também em Flávio Berutti e Adhemar Marques,

O texto literário só pode ser compreendido senão em função da posição social de quem enuncia do contexto histórico no qual ele foi escrito. O seu autor é um sujeito histórico, o indivíduo de seu tempo, que produz a sua obra em um determinado momento e lugar; logo seu texto é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social. (BERUTTI; MARQUES, 2009:116).

Vale lembrar, embora esteja relativamente explicitado ao longo das colocações dos autores aqui referenciados, que a relação da tríade obra, autor e contexto não é unilateral, como se apenas este exercesse influência sobre os demais, mas, antes, recíproca. Assim, ainda que exista toda essa relação que efetivamente se faz sentir em uma dada obra qualquer, o autor, bem como sua produção, não se caracteriza somente enquanto produto desse contexto, como que algo determinado. Ele e sua obra são também agentes que atuam diretamente sobre a realidade exterior, assinalando, pois, uma relação de interferências constantes.

Ao destacar essa reciprocidade relacional, e em defesa daquilo que ele mesmo postula, Borges (2010) se fundamenta em Davi (2007). Para este autor, o literato, enquanto sujeito que se insere na realidade sociocultural de seu tempo, dela sendo parte constituinte, com ela, por sua vivência, dialoga ao produzir sua representação e nesse diálogo age não apenas como simples refletor de acontecimentos sociais; é também um sujeito a transformá-la, combiná-la, a criá-la e a devolver tudo isso em sua produção à sociedade da qual é concomitantemente “produto e produtor”.

Nesse mesmo exercício de se pensar o diálogo entre história e literatura, abordando também o ofício do historiador (não se esquivando da relação “produto-produtor/produtor-produção”) frente a ela, a historiadora Sandra Pesavento (2004), como muitos dos pensadores descritos, ressalta ser essencial o cuidado que este deve ter no que se refere à análise da época em que a obra foi produzida, bem como do autor e do tempo ao qual este se refere em sua produção, seja ele acerca do momento presente, do passado, ou mesmo do futuro. Tal fato, também como nos demais autores, demonstra-nos o importante processo de historicização da obra.

A este respeito Chalhoub e Pereira (1998), também ressaltando a importante ação reflexiva e problematizadora sobre a literatura enquanto fonte, nos dizem o seguinte

[...] a proposta é historicizar a obra literária – seja ela conto, crônica, poesia ou romance –, inseri-la no movimento da sociedade, investigar as suas redes de interlocução social, destrinchar não a sua suposta autonomia em relação à sociedade, mas sim a forma como constrói ou representa a sua relação com a realidade social – algo que faz mesmo ao negar fazê-lo. (CHALHOUB, PEREIRA, 1998:07).

Em seu turno, Borges (2010) destaca o valor temporal e histórico da literatura, os quais podem ser desvelados justamente através desse processo de historicização, que segundo ele é descrito como “sua inserção no tempo e na sociedade em que foi produzida, clareando a relação de trocas recíprocas, de contatos e interações entre essas dimensões, suas aproximações e seus distanciamentos internos e externos⁶” (BORGES, 2010:106).

Atendo-se à sua importância, ao seu uso no sentido de nos fornecer claros indícios, estão inúmeros autores, dentre os quais Caio Boschi (2007):

⁶ Vale lembrar que o historiador chega a essa consideração após o entendimento de que a literatura, permeada de intencionalidade, é um registro social, uma reflexão e leitura sobre a cultura e suas questões. Um tipo de agente capaz de instituir um imaginário e uma memória, um produto de criação que ao envolver memórias a elas recorre como matéria ficcional. Aspectos que ficam claros ao longo de suas elucubrações. Cabe ainda reiterar o caráter recíproco da produção, conforme também evidenciado na citação.

A literatura auxilia o historiador a repensar e ampliar o leque de seus questionamentos sobre a realidade. Na medida em que tratam da condição humana, a ficção e a poesia são instrumentos importantes para a análise da realidade. (BOSCHI, 2007:36-37).

Para este historiador, assim como SEVCENKO (1983), existe uma relação importante entre literatura e história, ficção e verdade. Essa relação, mesmo que tensa, possibilita interessante intercâmbio. Abre “o leque” de questionamentos e com isso permite nova confrontação, em um relacionar para além de reflexos, autonomias e determinações e isso, parafraseando Sevcenko, permite visualizar o potencial da utilidade da literatura como fonte do trabalho histórico, configurando-se, nos dizeres de Boschi, um importante instrumento analítico.

Em Borges, entendemos que:

Recorrer a esse tipo de documento possibilita-nos acessar um imaginário social, pensado tanto como qualquer coisa imaginada quanto como um conjunto de imagens variadas acerca da existência em sociedade, colhendo informações, muitas vezes, não encontradas em outras fontes ou perdidas por tantas, como aquelas referentes às formas de agir e comportar, de pensar e sonhar, de sentir e relacionar etc. próprias de um tempo, de um lugar e de um grupo social. (BORGES, 2010:106).

Nesse emaranhado mundo de perdas e achados, de presenças e ausências documentais, pela literatura acessamos o que, talvez, sem ela não nos seria possível. Na prosa romântica, na ávida crônica, ou no conto dos encantos e desencantamentos pode apresentar-se uma configuração poética do real. Desta que agrega, inclusive, o imaginado e revela-se como singular categoria para a análise histórica de um espaço-tempo de uma sociedade.

Singular categoria esta que, conforme postula a historiadora Pesavento (2002), em vez de “fonte a mais”, pode constituir-se enquanto fornecedora do “algo a mais”, como instrumento a oferecer presença, onde até então outros documentos amplamente utilizados pela história nos apresentavam com “ausência”. Embora reconheça a natureza distinta dos textos literários para os históricos, pois nestes o historiador “empenha-se em demonstrar que a sua versão não é apenas, poderia ter sido, mas efetivamente foi” (PESAVENTO, 2002:13), a autora chama atenção para o que denomina “referencial de contingência”, no claro entendimento acerca do possível e incerto que, entretanto, é socialmente construído e, por isso, histórico. E assim nos diz que,

Sua ficcionalidade não é detratora de seu valor de testemunho, pelo contrário, é sua condição mesma de obra literária, autoral, portadora de um discurso sobre o real, que permite ao historiador formular e responder questões importantes relativas ao

passado sobre as quais as fontes tradicionais normalmente silenciam – a ficção não seria, pois, o avesso do real, mas uma outra forma de captá-lo. (2002:117).

Por tudo isso, cremos que nos seja clara a importância da utilização da literatura enquanto fonte. Por meio dela, sob um processo contínuo de problematização e historicização, permeando as tenuidades existentes, ao passo que deixamos transparecer similitudes e especificidades, contatamos um universo repleto de possibilidades para se pensar contextos e histórias, para construirmos e dizermos desses contextos e também de nossos próprios, para concomitantemente, sob essa reciprocidade relacional que nos permeia, produzir literaturas históricas e/ou histórias literárias.

1.2- Egon: o demoníaco angelical das palavras-acontecimentos.

"Possuía essa capacidade meio demoníaca, meio angélica, de transformar em palavras o mundo feito de acontecimentos." (Carlos Drummond de Andrade)

“(…) uma vez médico, médico a vida inteira. A influência médica é em mim total. Eu não julgo, diagnostico. Eu não aconselho, nem opino: prescrevo e receito. Eu não olho, nem vejo: inspeciono. Eu não seguro, nem passo a mão: toco, apalpo, percuto. *Tendo todos os sentidos voltados para o modo de ser médico, minha literatura sofreu inevitavelmente a marca que a profissão deixou em mim*⁷.” (Nava em entrevista concedida ao Informativo Oficial da Sociedade Brasileira de Reumatologia. Ano VII, abr./mai/jun. 1983:08).

A literatura, como testemunho histórico, é fruto de um processo social e apresenta propriedades específicas que precisam ser interrogadas e analisadas, como qualquer outro documento. Resta ao historiador descobrir, ponderar e detalhar sobre as condições de sua produção, as intenções do autor, a forma como ele realiza sua representação e a relação que esta estabelece com o real, as interpretações ou leituras que suscita sua intervenção como autor, as características específicas da obra e do escritor, da escola em que este concebe seu texto e em que estilo, inserindo-os num processo histórico determinado, em um tempo e lugar, pois “são acontecimentos datados, historicamente condicionados, valem pelo que expressam aos contemporâneos.” (BORGES, 2004:103).

É e justamente entendendo a importância do olhar sobre o autor e sua realidade, conforme nos aponta Borges, apoiado em Chalhoub e Pereira (1998), que aqui destacaremos um pouco da vida de Nava, como que, minimamente, garimpando-a na busca de tesouros a serem revelados, na ânsia por um testemunho histórico que, de algum modo, poderá conosco

⁷ Grifo meu.

dialogar acerca da história de seu tempo e, mais especificamente, da história da educação, em um constante exercício de problematização e historicização.

A obra “Chão de Ferro”, que a priori será privilegiada neste estudo, bem como toda a produção naveana, configura-se como um testemunho de uma época, de um tempo-espço que, definido, ganha novos contornos e significações. O autor, fotografando seus contextos, sob suas memórias contornadas do verossímil, revela-nos o cotidiano em percepções vastas. Embora traga certa objetividade em suas obras, ainda que não seja dos escritores mais objetivos, para além desse caráter puramente intencional, Nava oferta-nos com singular percepção seu olhar também sobre o corpo social, o qual não deixa de ser o corpo do próprio autor, sujeito histórico (e historicizável), intelectual, advindo dos espaços elitizados, que dialoga com o seu tempo e as questões que este lhe oferece e, a partir disso, nele interfere.

Com seus escritos, funda um discurso sobre esse passado, ou passados, e aqui, dentro dos objetivos propostos, buscaremos analisá-lo(s), ainda que como o mineiro “insensato travestido de circunspecto⁸”, ou como um pobre homem, mais pobre que tantos que assim se declararam "Eu sou um pobre homem do Caminho Novo das Minas dos Matos Gerais" (NAVA, 2005:05).

A partir do que dito nos foi por, dentre outros, Wellek e Warren, apud Sena Júnior (2010), prosseguiremos com uma investigação das obras de Nava, em que estará também considerada a abordagem por eles denominada como “demanda extrínseca do estudo da literatura”, a qual se baseia no exame do texto literário “de fora para dentro”, como anteriormente destacado. Em voga estarão “a biografia do autor, as condições socioculturais que formam sua personalidade, as escolas e os movimentos literários que lhe forneceram os modelos estéticos e o complexo ideológico em que viveu” (WARREN e WELLEK, apud SENA JÚNIOR, 2010:10), a fim de que melhor compreendamos e dialoguemos com suas obras.

Antes de adentrarmos de modo mais específico no trajeto de vida de Pedro Nava, rapidamente perpassaremos sobre o estilo literário em que o referido autor se insere e do qual é um grande, se não o maior, expoente brasileiro, qual seja, o memorialismo.

⁸ Parafrazeando Nava que “Já se disse uma vez que debaixo da circunspeção de cada mineiro se esconde um insensato.” (Beira-mar, 2003: 279).

Após os questionamentos e incessantes revisões das propostas que o modernismo consigo trazia, isso já nos anos de 1950, segundo VALE⁹ (2011), ascende o pós-modernismo, contexto em que a escrita memorialística ganha destaque, principalmente a partir da década de 1970. Antes um gênero tido como menor, o memorialismo é agora alvo de grande receptividade, uma vez que é neste momento que se dá o apreço pela escrita e leitura de biografias e memórias; assim configurando-se como a grande marca do período pós-moderno. Tal valorização, segundo a autora (isso a partir de suas leituras do escritor e professor alemão Andréas Huyssen), se dá em razão dos acontecimentos que marcaram o ocidente a partir dos anos de 1970, como, por exemplo, o ocaso das literaturas latino-americanas, nos anos da década seguinte, e a queda do muro de Berlim, já no ano final dessa mesma década. Um outro fator preponderante seria o descrédito desta corrente pós-moderna no futuro e utopias, o que fomentaria um olhar sobre o passado e a valorização deste, evidenciado no significativo contingente de produções biográficas e memoriais no período.

Cabe reiterar, embora sejam também tênues as separações entre os estilos e motivo de debates de autores diversos, que a escrita memorialista não se pode confundir com a autobiográfica; ainda que ambas interpenetrem-se mutuamente. Nesse sentido, parece esclarecedora a diferenciação apresentada por Villaça (2007).

Basilada em pensadores inúmeros, a autora defende que na escrita memorialista os acontecimentos, os fatos pelos quais passou o narrador, tomam o protagonismo. Assim, a narrativa da vida do autor cede espaço aos acontecimentos por ele testemunhados, estes, como elemento central, lançam para segundo plano a vida do indivíduo, a narração de uma personalidade específica, caráter essencial da escrita autobiográfica. Nas palavras da Villaça,

Há, todavia, uma diferença entre memorialismo e autobiografia. Segundo Philippe Lejeune, os limites entre autobiografia e memorialismo não são bastante nítidos; as memórias possuem quase todas as características essenciais da autobiografia. O que muda nas memórias é o fato de a narrativa da vida do autor ser contaminada pela dos acontecimentos testemunhados que passam a ser privilegiados. No texto autobiográfico, “o tema tratado é o da vida individual, o da história de uma personalidade” (LEJEUNE, 1996, p. 14). Ou nas palavras de Wander Miranda “a autobiografia propriamente dita seria uma auto-representação (o indivíduo assume papel preponderante no texto) e as memórias uma cosmo-representação” (MIRANDA, 1992, p. 37); porém a distinção entre os dois gêneros não é muito nítida e o mais comum é a sua interpenetração. (VILLAÇA, 2007:71).

⁹ VALE (2011) chega mesmo a defender a posição de um período de esgotamento das propostas modernistas, após 50 anos de hegemonia, de 1900 a 1950. A autora defende, inclusive, que questões e aspectos pós-modernos já se encontram, ainda que embrionários, desde fins da Segunda Grande Guerra.

Este era o estilo de Nava, autor que, em seu não deleite, com olhares do artífice¹⁰ insone, produzia suas doses “homeopáticas de terrorismo cultural”, conforme suas próprias palavras. Sexagenário, interrompendo o ofício de médico, põe-se a escrever, ainda que de modo medicinal, como bem o disse em diversas oportunidades. No seu traçado, o autor elabora “um mapa médico e social da cidade capaz de convidar o leitor de hoje a um autêntico passeio pelo Rio antigo” (AGUIAR, 2007:43) e não só a ele, como também à antiga Belo Horizonte, ou aos trechos do antigo “Caminho Novo”, na faceta de sua então Juiz de Fora, cidade em que nasceu.

1.2.1- Faces do jovem nômade consagrado escritor: breve perpassar sobre a vida e obra de Pedro Nava.

Pedro da Silva Nava nasceu em Juiz de Fora, Minas Gerais, naquela que, hoje sendo a principal via da cidade, a Avenida Rio Branco, denominava-se rua Direita, onde Nava “hesitou”¹¹. Primogênito do médico sanitarista José Pedro da Silva Nava e de Diva Mariana Jaguaribe Nava, a conhecida Sinhá Pequena, Pedro Nava, criança de raízes cearenses, nasce no dia 05 de junho de 1903, durante a chamada República Velha. Até os 07 anos, permanece em Juiz de Fora (também chamada pelo autor de “Caminho Novo”¹²), onde estuda, na maior parte do tempo, no colégio Andrés.

A cidade, muito embora tenha sido berço de incontáveis e reconfortantes memórias, também assinalava conflitos, dentre os quais aquele que, segundo Nava, teria, em 1910, fomentado a mudança da família para a então capital brasileira, o Rio de Janeiro.

Farto da sogra, farto de fazer oposição, farto do Antônio Carlos, das picuinhas e perseguições miúdas da situação municipal, meu Pai resolvera afinal vir para o Rio com a mulher grávida e três filhos (...) Vinha fazer concurso para legista e sanitarista. (NAVA, 2005:284).

Já aos 08 anos, experimenta a perda do pai. Sua morte, ainda que naquele momento não fosse tão bem compreendida pelo filho, segundo as próprias palavras deste, se fez sentir

¹⁰ NAVA, Pedro. Galo-das-trevas. 5ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003 (p. 110).

¹¹ NAVA, Pedro. Baú de ossos. 11ª ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005 (p. 05).

¹² Basicamente, Caminho Novo foi o nome conferido à nova rota de percurso entre o litoral sul do território colonial e a região mineradora da capitania das Minas Gerais, em fins do século XVII e início do século XVIII. Construída com o objetivo de substancialmente abreviar o tempo gasto na viagem entre esses destinos, tal caminho, mais tarde, teria sido o responsável pela formação de núcleos urbanos diversos, que, por sua vez, posteriormente se tornaram as hoje conhecidas cidades de Petrópolis, Barbacena, Santos Dumont e Juiz de Fora, dentre outras.

por toda uma vida, significando-a constantemente, inclusive, e em especial, na não completude de alguns desejados gestos.

Não sei se sofri na hora. Mas sei que venho sofrendo destas horas a vida inteira. Ali eu estava sendo mutilado e reduzido a um pedaço de mim mesmo, sem perceber, como o paciente anestesiado que não sente quando amputam sua mão. Depois a ferida cicatriza, mas a mão perdida é dor permanente e renovada, cada vez que a intenção de um gesto não se pode completar. (NAVA, 2005:376).

Tomados pelo infortúnio da perda, ainda que tão pouco fosse o tempo da chegada à cidade, sua mãe, então grávida, decide retornar com os filhos para o conhecido Caminho Novo, onde poderia desfrutar da companhia de Inhá Luísa, avó materna de Nava, casa de quem habitariam.

Breve também foi o tempo de estadia nos ares juiz-foranos, uma vez que no espaço aproximado de dois anos, agora em 1913, após o falecimento da avó materna, Nava, juntamente à sua mãe e irmãos, segue rumo à capital mineira, a jovem Belo Horizonte, então com 16 anos de fundação. Nesta cidade, Nava era inicialmente educado com vistas à matrícula no, recém-inaugurado, Ginásio Anglo-Mineiro, local em que acabou por estudar em regime interno.

Contudo, corroborando com a faceta nômade de sua vida, não tardaria muito para que o jovem Pedro, “despedindo-se da infância”, retornasse à capital federal, agora aos 12 anos.

A data bissexta está num caderno do meu tio Antônio Salles: “29 de fevereiro de 1916 - Pedro veio para a nossa companhia.” Foi o dia em que despenquei Caminho Novo abaixo para me matricular no Internato do Colégio Pedro II. Saí de Belo Horizonte, às quatro e vinte da tarde, hora clássica do noturno do Rio de Janeiro. Minha primeira viagem sozinho. Quando largamos, debruçado na janela, fiquei dando adeus até que uma curva fez desaparecer a silhueta fina de minha Mãe e com ela a infância que eu deixava. (NAVA, 2000:199).

Já no Rio, o adolescente Nava hospeda-se na casa de familiares, os tios Antônio e Alice Sales. A hospedagem, entretanto, encerra-se brevemente, em 04 de abril do mesmo ano, 1916, quando Nava é admitido no internato do Colégio Pedro II; ainda hoje um dos mais tradicionais colégios brasileiros, o qual será posteriormente alvo de atenção mais aprofundada.

Neste espaço reencontra um de seus hoje renomados colegas de tempos e bancos escolares, o mesmo que anos antes com ele estudou em Belo Horizonte, Afonso Arinos de Melo Franco, que sobre esse momento, em escritos de Homero Senna, nos diz o seguinte:

Nava e eu nos acompanhamos sempre de perto, embora, às vezes, à distância, desde meninos. Não chego a me lembrar nitidamente do Colégio Anglo-Mineiro, em 1916, mas guardo idéia clara do Internato Pedro II, no ano seguinte. Nava, também chamado “o Conde”, andava de monóculo e era um dos líderes do Colégio, não se sabia bem por quê. Não era estudante excepcional, não se destacava na ginástica nem nos esportes, não era poeta confesso (não havia prosadores), nunca foi rixento, indisciplinado ou orador. Talvez não liderasse propriamente, mas fascinava o Colégio, por uma força indefinível, talvez por isso mesmo. Não se sabe bem por quê, mas, sem razão específica, o Conde era o centro de atrações. (SENNA, 2000:166).

Tendo lá terminado os estudos básicos, em 1921, Nava volta a Belo Horizonte, agora como aluno da “Faculdade de Medicina de Belo Horizonte”, hoje “Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais”, UFMG; nesse curso conhece outros ilustres, os colegas de classe Juscelino Kubitschek e Prudente de Moraes Neto.

É em Belo Horizonte que, de modo mais aprofundado, se constituirão os encontros entre os grandes escritores, muitos dos quais vanguardistas do modernismo, e Nava, fazendo florescer de modo ainda mais decisivo o contato deste com a literatura. Tais encontros e contato serão, daí em diante, frequentes na vida dele, inclusive após sua mudança da capital mineira. Apesar da destacada efervescência cultural e atrelamento às artes nela experimentada, é também nesse espaço que o escritor alçará seus primeiros grandes passos na carreira médica, à qual se dedicará por boa parte de sua vida, ação responsável pelo “tardio nascimento” do escritor memorialista.

Ainda graduando, em inícios do curso, Nava já estava empregado na Secretaria de Saúde e Assistência do Estado de Minas Gerais. Apenas um de tantos cargos de destaque ocupado pelo mineiro do “Caminho Novo”. Segundo Vale (2011), a presença certa entre os notáveis brasileiros de sua época, o contato direto com a elite, e dela fazendo parte, garantiu a Nava constantes indicações, inclusive, no que tange à carreira médica. Independentemente destas, o escritor fez-se notável, destacando-se como proeminente pesquisador e profissional na área de reumatologia, área esta em que publica mais de trezentos trabalhos.

Sua influente presença no campo médico garantiu a Nava, dentre outras coisas, a designação, pelo Ministério da Educação e Saúde do Brasil, para estudar a organização de Clínicas Reumatológicas em diversos países e o ensino da especialidade médica. Em contato, inclusive, com o que de mais novo era produzido no velho mundo, Nava tornou-se uma espécie de divulgador do campo às terras brasileiras. Ratificando ainda mais significativamente seu êxito profissional, também explicitado pelos cargos que aqui adquiriu.

Na Europa estando e dando-se por conhecer, fez-se também influente, tornando-se, por exemplo, membro honorário e correspondente de diversas associações médicas francesas e

portuguesas, dentre as quais a *Société Nationale Française de Médecine Physique*. Aos 54 anos, Nava era Membro titular da Academia Nacional de Medicina. Três anos depois, em 1960, torna-se também membro honorário da Sociedade Chilena de Reumatologia, o que, de certo modo, revela sua influência para além do território nacional e europeu.

Ainda que não tivesse concomitantemente se constituído como expoente memorialista, a carreira médica de Pedro Nava, e o avanço nesta, não o impediu de produzir trabalhos aclamados pela crítica e por autores de renome (como Drummond, Manuel Bandeira, Vinícius de Moraes), mesmo que o fossem espaçados e/ou bissextos, se comparados à produção do autor após sua aposentadoria na medicina.

Nesse contexto “pré-memórias”, o autor exerceu distintas atividades. Entre os anos de 1920 e 1947, por exemplo, publicou os poemas “Mestre Aurélio entre rosas”, “Episódio sentimental” e “O Defunto”, este figurando como a grande obra prima na antologia de Manuel Bandeira, intitulada “Poetas brasileiros bissextos contemporâneos”; contribuiu com sua participação na edição de “A Revista”, principal do modernismo em Minas; ilustrou as obras dos amigos Afonso Arinos (“Roteiro lírico de Ouro Preto”), Manuel Bandeira (“Macunaíma”) e Susem Amaro (“Juiz de Fora”); publicou seu livro “Território de Epidauró”, conjunto de crônicas e histórias relativo à medicina, dentre outras atividades. Ainda que espaçadas, tais atuações foram suficientes para dele fazer uma figura notável, a exemplo do que nos aponta Iglésias (2009):

Consta que o chileno Pablo Neruda, depois de ler a *Antologia*, disse de sua surpresa: pensava ter bom conhecimento da poética brasileira, mas, ao ler o livro, comentou: não a conhecia, pois o volume lhe revelou um poeta forte do qual nunca ouvira falar – o Pedro Nava de “O Defunto”. Seria real ou fantasia de alguém a história? (IGLÉSIAS, 2009:305).

Essa produção bissexta, que varia da poesia à pintura, é em muito fomentada pelo contato do escritor com outras grandes figuras, muitas das quais, como dito, vanguarda no movimento modernista brasileiro.

Ainda em Belo Horizonte, antes mesmo de formar-se médico, Nava experiencia as rodas de conversa e bar, por exemplo, ao tornar-se sócio do Clube Belo Horizonte. Essas rodas o colocam em constante contato com importantes personalidades de nossa cultura.

Pedro Nava era personalidade multifacetada – médico, sempre conviveu, desde estudante, com jovens de sua idade dedicados ao jornalismo, à vida literária, como também artistas plásticos; ainda estudante nos anos vinte, desenhava e bem, com traço forte na caricatura, como se verificaria ainda em sua em sua escrita, na poesia,

em artigos, em cartas de então. Foi privilégio seu viver esse tempo em Belo Horizonte, quando expressivo grupo de moços se entregava à literatura e à arte de viver de modo livre, bem solto, na ruptura com os padrões convencionais da ainda recente capital. (IGLÉSIAS, 2009:309).

Tais recordações podem ser amplamente percebidas em sua obra “Beira-mar”. Navegando por Nava (2003), vemos que personalidades de nossa arte e, claro, boemia, que abarcam indivíduos atuantes da literatura, da pintura, da política e tantas outras, são companhias diretas do jovem Pedro Nava. Companhias que a ele darão suporte e por ele serão também suportadas, em trocas contínuas de ideias e ideais, de sonhos de um Brasil novo, imerso nos ventos que sopravam transformadores. Nas paisagens belo horizontinas, em 1923, o autor passa a frequentar o café com ares de enlevado, situado à rua da Bahia, na capital mineira: o Café e Confeitaria Estrela.

Nesse “estrelado” grupo, ao qual foi apresentado pelo próprio Drummond, que dele também fazia parte, prefiguravam Abgar Renault, Emílio Moura, Aníbal Machado, Mário Casassanta, Gustavo Capanema, João Alphonsus de Guimaraens, Guilhermino César, Ciro dos Anjos, Ascânio Lopes, os políticos Milton Campos, João Pinheiro Filho, Gabriel Passos, Pedro Aleixo, dentre outros. Figuras que ali política e boemiamente discursavam e discutiam sobre si mesmos, o mundo, o Brasil e as artes em suas variadas feições. Ao pontuar a presença de Nava nesse renomado grupo, Iglésias diz que “Dava-lhe certa aura também pertencer ao maior grupo literário que já houve em Minas – o do modernismo dos anos vinte” (2009:303), o qual pelas companhias possibilitou a Nava importante formação.

Muitos também foram os encontros na antiga Livraria Alves e no Bar do Ponto, espaços emblemáticos da antiga Belo Horizonte e que reuniam o primordial núcleo do movimento modernista nas Minas Gerais, “...agora estamos a três quarteirões do Bar do Ponto, que é o centro. Eu me referia ao centro da cidade, mas logo veria que aquilo era o centro de Minas, do Brasil, do Mundo Mundo vasto Mundo...”(NAVA, 2001:107). Nesses estrelados encontros mineiros, não faltaram também modernistas paulistas, aos quais Nava foi se atrelando paulatinamente.

Em 1931, Pedro Nava sai daquela conhecida como cidade jardim, de “enovelados galhos¹³”, a Belo Horizonte de horizontes tão profícuos à suas obras e vida, “belo belo Belorizonte” lugar em que “padecei, esperei, amei, tive dores de corno augustas, discuti e neguei” (NAVA, 2003:15). Neste ano, ele teria o primeiro de seus dois grandes encontros com suicídio. Sua então namorada, vítima de leucemia, decide findar sua própria vida.

¹³ Conforme Pedro Nava (2003:323), em “Galo das trevas: as doze velas imperfeitas”.

Abalado, o escritor vai para o leste paulista, na cidade de Monte Aprazível. Lá, porém, permanece apenas até 1933, quando retorna para a capital federal, Rio de Janeiro; cidade em que viverá até sua morte. Lá chegando, vai para a casa de seus tios, Heitor e Maria Modesto. Anos mais tarde, em 1943, casado, muda-se com sua esposa Antonieta Penido para a rua Glória, último de seus endereços, de vez interrompendo o “nomadismo” que sempre lhe pareceu tão próprio.

Como se pode supor, a saída de Belo Horizonte não cessou o contato de Pedro Nava com o ciclo de ilustres amigos, tampouco com a atividade voltada à arte – arriscou-se inclusive na pintura, com suas obras expostas na sala de sua casa. Vale também lembrar, segundo Bueno (1997), que, assim como Nava, muitos outros escritores mineiros ligados ao modernismo oscilavam entre a cidade natal, a capital do estado e a capital federal. Algo que pode ser entendido como que um circuito cultural dos grandes e necessários acontecimentos e encontros. É o caso, por exemplo, dos famosos “sabadoyles”, encontros dos amigos intelectuais ocorridos aos sábados, na casa de Plínio Doyle, o que explica o nome conferido ao evento semanal. Neste evento, conforme Bomeny (1997:02), “figuras públicas, amigas de geração, de juventude, convivas” se reuniam, eram os

[...] cultivadores dos "sabadoyles". Reuniões promovidas aos sábados em casa de Plínio Doyle, no Rio de Janeiro, aos amigos intelectuais. Freqüentavam os sabadoyles Pedro Nava, Carlos Drummond, Monso Arinos, Anibal Machado, Cyro dos Anjos entre outros. Esses encontros, na verdade, foram um desdobramento oficializado das reuniões promovidas por Anibal Machado em sua casa quando já morava no Rio de Janeiro. (BOMENY, 1997:02).

Já aposentado da carreira médica, Nava, sexagenário, lança-se ao ofício de memorialista. “A questão é que o memorialista é forma anfíbia dos dois e ora tem de palmilhar as securas desérticas da verdade, ora nadar nas possibilidades oceânicas de sua interpretação” (NAVA, 2001:173).

Em seu ato de escrita anfíbio, capaz de comportar o que a priori soa-nos antagônico, Nava revela-se contumaz. Em um mesclar de humor e lirismo, o autor, observador atento, traça inesquecíveis retratos de cenas cotidianas contundentes, habilidade identificável desde sua primeira obra do gênero, “Baú de ossos”, lançada em 1972.

Como meticoloso colecionador de documentos, que abarcavam desde a história de sua família ao panorama sociocultural das cidades onde viveu e passou, Nava foi suportado por

amplo acervo documental¹⁴ em sua empreitada memorialística. Por meio desses documentos, coletados desde sua juventude, o autor pôde descrever cidades, costumes e personagens de maneira cautelosamente esmiuçada, algo também já perceptível em “Baú de ossos”, o primeiro dos seis volumes de memórias que escreveria até sua morte, quais sejam: “Baú de ossos” (1972), “Balão cativo” (1973), “Chão-de-ferro” (1976), “Beira-mar” (1978), “Galo-das-trevas” (1981) e “O círio perfeito” (1983).

Em seu primeiro livro do gênero, Nava, além de perpassar pela história de seus antepassados portugueses, italianos, cearenses, mineiros e escrever alguns episódios por ele vividos, brinda-nos com seu olhar sobre o ambiente sociopolítico e cultural do Brasil em inícios do século XX. Sobre a referida obra, Cardoso (1999), nos diz:

Baú de Ossos, o primeiro volume das memórias de Pedro Nava, abre-se com uma espécie de mapa verbal. Aí, a Rua Direita de Juiz de Fora, onde o autor nasceu, é tomada como eixo indicador tanto das características geográfico-culturais de sua cidade e de seu tempo, como das diferentes direções que se podem rastrear na história de Minas e do Brasil. Os marcos urbanos, associados a hábitos cotidianos, funcionam como colunas mestras na construção do texto memorialístico. A imagem de edifícios, ruas e bairros condensa-se tão fortemente a crenças, sonhos e preconceitos, que o roteiro da narrativa é oferecido ao leitor, de início, alegorizado na malha citadina. (CARDOSO, 1999:161).

Para esta autora, em sua exitosa e premiada¹⁵ carreira de escritor memorialista, Nava, do confronto entre texto e acervo documental, apoiou-se em um esforço de montar cidades de papel, segundo ela, tardiamente respondendo, no gênero memorialístico, ao estímulo artístico que recebera do modernismo.

Ainda que virtuosamente reconhecido, Pedro Nava bem sabia não ser uma unanimidade (quem o é?), fato que pareceu não incomodar-lhe tanto, afinal muito de seus escritos, ou parte destes, era mesmo feitos para si, como coloca o próprio autor:

Quem escreve é para ser lido. Mas sejamos sinceros acrescentando que muito do que escrevemos é para ser lido por nós mesmos. Não há ninguém, por mais pintado que seja, que não goste de lambar a própria cria. Por isso, é que não me incomodo quando me acham chato nas genealogias e que provavelmente vão me por prolixo

¹⁴ Acervo este que doado foi pelo próprio autor ao Arquivo-Museu de Literatura Brasileira da Fundação Casa de Ruy Brabosa, situado no Rio de Janeiro e que contempla, inclusive, os seis volumes originais de suas memórias, publicadas entre 1972 e 1983. Tendo Nava falecido, a família dá continuidade ao processo de doação, ampliando ainda mais significativamente o acervo da instituição sobre o autor.

¹⁵ Dentre os prêmios por ele recebidos estão: “Luísa Cláudio de Sousa” (do PEN Clube Português - PEN sigla para Poetas, Ensaístas e Novelistas), em 1973; “Prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte”, em 1974; “Prêmio Machado de Assis de Memórias ou Crônicas”, do IX Concurso Literário da Fundação Cultural do Distrito Federal, em 1975; o prêmio “Livro do ano”, da Secretaria de Estado de Cultura de São Paulo, em 1984.

[...] Desculpem! É que nessa hora estou escrevendo para mim. (NAVA, apud SILVA, 2001:45).

Sendo, ou não, o chato que disse às vezes ser, fato é que Nava se estabeleceu de maneira notória em sua nova empreitada. Para o historiador e literato Iglésias (2009), as memórias de Pedro Nava “sacudiram” a literatura da década de 1970. Sua obra, neste caso “Baú de ossos”, teria sido um acontecimento nacional, “era a maior afirmação literária desde a estreia de João Guimarães Rosa [...] uma revolução, um furacão a sacudir a inteligência nativa, com algo novo e superior na temática, no tratamento e na língua” (p.310).

Para Iglésias (2009), é também importante frisar que a obra naveana, demonstradora do universo denso e dilatado do memorialista, não se findaria em o “Baú de ossos”. Nava desdobra-a em outros distintos e alentados textos, escrevendo, assim como no volume inicial, um trabalho de significativa originalidade, destacando-se

[...] pela língua criativa ou fundadora, criação do médico que escondia o escritor [...] A memorialística brasileira já tivera obras primas [...] Nada apresentara, contudo, tão novo e grandioso como a série de Pedro Nava, a mais importante da língua (IGLÉSIAS, 2009: 311).

Dessa maneira, para o autor, sob influência de outros grandes memorialistas – como Proust (com quem chegou a relacionar-se) e Thomas Mann –, Nava revela “a sensibilidade, a agudeza crítica, o olho que tudo penetra e a capacidade de recriar, pela palavra, qualquer realidade” (IGLÉSIAS, 2009:307). Algo que nos remete à grandeza angélica e demoníaca a que Drummond nos alertou.

Por sua vez, Bomeny (1997) afirma que, através de suas descrições detalhadas, Pedro Nava faz com que se cruzem as geografias urbana e humana. De forma a localizar, com a precisão de um cartógrafo, lugares, paisagens, famílias e comportamentos; permitindo a seu leitor o contato com privilegiado cenário histórico e cultural. Perspectiva que vai ao encontro do que postulado foi por Delgado (2004), para quem Nava, em viagem pelos cristais das memórias das cidades nas quais viveu, registrou em seus textos “uma poética viva do passado. São interseções que fazem do diálogo da literatura com a lembrança registros e fontes para o conhecimento histórico” (DELGADO, 2004: 137).

Para esta autora, Nava, reencontrando os lugares do ontem com os sentimentos do hoje, como que caminhando por mapas afetivos, permite que o leitor viaje em sua companhia, de modo tal a possibilitar o passeio desse novo companheiro viajante pelos enredos que teria

criado, fazendo com que os caminhos desconhecidos e estranhos ao leitor se tornem lugares familiares. Segundo ela, a pena dos escritores como Nava faz das

paisagens personagens vivas de narrativas, que, na interseção com a História, expressam, de forma policromática, a vidas das pessoas no cotidiano de suas ruas, praças, cafés, escolas, museus, residências, universidades, fábricas, repartições públicas, bares, cinemas. (DELGADO, 2004:137-138).

Atendo-se ao caráter meticuloso do memorialista, no que tange à coleta e composição de acervo documental, e à importância desse hábito para sua escrita, Cardoso (1999) ressalta a ação quase que obsessiva de Nava ao retratar seus cenários. Fator que, segundo ela, possibilita ao memorialista responder as exigências das narrativas literárias e históricas.

A obsessividade na recuperação de lembranças e o perspectivismo estético-especulativo de seu ordenamento produziram um resultado que responde tanto a exigências da narrativa histórica, quanto da literária [...] Ao recompor, com grande riqueza de imagens sensoriais, os cenários urbanos da vivência passada, as memórias de Nava ultrapassam os limites da autobiografia [...] Os parágrafos e capítulos do relato constroem-se a partir de fragmentos recuperados de uma observação atenta do concreto. (CARDOSO, 1999:163).

De fato, Pedro Nava revela-se profundo conhecedor, destes que “conhecia todo mundo. Cada pedra das calçadas, cada tijolo das sarjetas, seus bueiros, os postes, as árvores. Distingua seus odores e suas cores de todas as horas” (NAVA, 2003:15). E sobre todo esse conhecimento, com incomum primor, tratava e retratava e em seu trato deixava as marcas que hoje nos servem de investigação; que servem, especificamente, ao trabalho que aqui pretendemos realizar. Por meio de sua reconstrução primorosa e exuberante do passado, proliferam indícios de um tempo que, em muito, dialoga conosco e, de certo modo, com a história da educação brasileira.

Nava, como colecionador que era dos objetos, modos e tempos em que viveu, e deixando-se seduzir pela arte revolucionária de vanguarda, figurando na casa dos vinte anos e nos anos vinte, pôde montar roteiros narrativos impregnados de historicidade, roteiros embebidos desses tempos passados e também daquele de sua escrita, ao fim, impregnados do próprio escritor que a tudo que lhe importava buscou reproduzir.

E nesse ofício histórico-artístico deteve-se o grande memorialista, escritor que, ciente de seu ato, nos ofertou obras notáveis, capazes de eternizar aqueles momentos que, em tese, seriam finitos. Enquanto vida teve, Pedro Nava escreveu. Deixou-nos quando de seu trabalho em outra obra de suas memórias, a inacabada “Cera das almas”.

Em um fim de domingo, momentos em que muitos já se preparavam para a trabalhosa segunda-feira, “sentado à calçada, parecendo abatido em meio ao movimento de prostitutas e travestis, às 23h30, o tiro, disparado de um velho revólver calibre 32, do próprio Nava” (FOLHA DE S.PAULO, terça-feira, 15 de maio de 1984) finda sua vida. Sua morte, nesta mesma fonte, foi noticiada como “a perda de um de seus maiores prosadores e memorialistas contemporâneos” que a cultura brasileira pôde conhecer.

Como não poderia deixar de ser, um dia antes, na véspera de seu suicídio, vivenciava o costume de mais de vinte anos: Nava teria participado do *sabadoye* à casa de Plínio Doyle, o bibliófilo que recebia o seletivo grupo de intelectuais. Nos dizeres do membro assíduo, Drummond, apud Senna (2000), espaço “da confluência de profissionais de variadas origens - professores, advogados, cientistas, homens públicos, além dos propriamente ditos poetas, contistas, romancistas, e ensaístas - que se oferecem algumas horas de vida em comum” (ANDRADE, apud SENNA, 2000:98).

1.3- Um pouco mais do trabalho aqui pretendido: navegando pelas securas desérticas e/ou possibilidades oceânicas de Nava.

Tendo em vista o até agora descrito, cremos se clarificar a intenção deste trabalho. Trata-se de uma investigação que, parafraseando Le Goff, tentará manipular o que por Nava foi descrito, entendo que não há nisso, e nem mesmo se pretende, uma univocidade.

É, pois, na busca da literatura enquanto importante fonte histórica, entendida sob sua demanda intrínseca e extrínseca, e historicizável, que se ensejará a investigação de algumas das muitas faces da história da educação brasileira.

Para tanto, como principal objeto de análise está a obra “Chão de ferro”, de Pedro Nava, uma vez que, dentre as outras memórias por ele escritas, é nela que o autor se detém de modo mais detalhado em sua trajetória escolar, mais precisamente na cidade do Rio de Janeiro, no Colégio Pedro II, onde terminou seus estudos de humanidades.

É nessa obra que Nava, com o detalhamento que lhe é comum, fornece importantes indícios, em suas mais variadas facetas, sobre a cultura escolar daquele espaço, principal aspecto sobre o qual lançaremos nossa reflexão.

As escolas e as práticas nelas existentes são lugares vivos, repletos de tensões e movimentos, espaços em busca de (des)encontros diversos, signos do tradicional e do transformador, concomitantemente. Espaços passíveis de variadas análises e investigações,

inclusive daquelas realizadas por meio do discurso literário que, eco de um tempo, é efetivamente histórico.

Não parece de todo claro o desafio a que nos impomos, no entanto, a partir das pesquisas de Galvão (1998), sabemos que se trata de uma escolha atípica, no que tange aos estudos relacionados à história da educação. Conforme a autora, embora estejam se multiplicando os trabalhos que utilizam a literatura como fonte principal, é ainda inexpressivo, se comparado àqueles que se detêm aos documentos oficiais/governamentais, o contingente de trabalhos produzidos a partir da análise literária.

Tradicionalmente, a produção de pesquisas na área de história da educação tem se pautado pelo estudo da transformação do ideário político-pedagógico dominante (...) ainda são insuficientes os trabalhos que buscam (re)construir, por exemplo, o cotidiano da escola (...) o estudo da educação na região¹⁶ enfatiza as mudanças de legislação ocorridas, as grandes reformas educacionais, o pensamento pedagógico, e ainda as transformações curriculares sofridas por cada um dos níveis de ensino ao longo do tempo. (GALVÃO, 1998:20-21).

Tal fato, a priori embaraçoso àqueles que se lançam a esta forma de análise, apresenta-se também como estímulo, um desafio a ser superado, ou, ao menos, com o qual cabe dialogar. Algo que, de certo modo, também justifica a relevância desta natureza de pesquisa, isso, claro, somado ao fato de que, muitas vezes, é por meio da literatura que encontraremos indícios até então ausentes.

Cabe ressaltar que este trabalho não pretende, ao fim, um estudo mais aprofundado do texto literário em si, afinal concentra-se acima de tudo no campo da história da educação. Por essa razão, a literatura naveana apresentar-se-á como fonte na tentativa de (re)construir e (re)significar um espaço-tempo específico.

É também importante frisar que não existe aqui qualquer discurso que se pretenda unicamente válido, como a real verdade, em razão da abordagem que privilegia a escrita memorialística. Esta, ainda que como destacado esteja sob a faceta do verossímil, de igual modo a outra forma qualquer de escrita, não se faz de maneira isenta e possibilita interpretações e verdades múltiplas. Assim, para muito além de peças inteiras e intocadas, sob a aura quase que do enlevado, estará o olhar sobre um certo tipo de discurso, uma busca pelas peças que, partindo de inferências inúmeras, poderão formar algo maior. Utilizando-nos dos

¹⁶ Região que se estende para além do eixo sul-sudeste brasileiro. A autora reconhece que nas áreas fora do referido espaço o estudo é ainda mais escasso. Aqueles poucos existentes estão, em sua imensa maioria, suportados por fontes documentais oficiais, próprias dos tipos de investigações por ela abordados na citação.

dizeres do próprio Nava, um trabalho semelhante ao do arqueólogo que “da curva de um pedaço de jarro conclui de sua forma restante” (2005:33).

Desse modo, ainda que o aqui evocado Iglésias (2009), muito fundamentada e eloquentemente, tenha abordado o olho de Nava, que “tudo penetra”, parece ser importante reforçar, como também o faz esse autor ao abordar o caráter da recriação, que esse olho naveano o “seu tudo” penetra; o tudo que não pode descrever-se como o todo. Mas, sim, apenas um todo de um tudo limitado; sem a pretensão de em suas memórias abarcar a totalidade. Afinal, (...) é impossível restaurar o passado em estado de pureza. Basta que ele tenha existido para que a memória o corrompa (NAVA, 2000:239).

Falar a partir da fonte memorialística é também falar do esquecimento, que

(...) é fenômeno ativo e intencional - esquecer é capítulo da memória (assim como que o seu tombo) e não sua função antagônica [...] No que se precisa esquecer, nisto, a memória é exímia. Desvia na hora certa e suprime o couro, para evitar o divã de couro empapado de lágrimas. (NAVA, 2005:292).

Ele, o esquecimento, como exímio exercício da memória, também fará de sua presença um elemento a mais nesta investigação. Nos dizeres de Villaça (2000), é entender o estatuto necessariamente lacunar e fragmentário da memória, o qual supõe como origem a inevitável amnésia.

É necessário ter a consciência desses aspectos no trato para com o que a este trabalho vier, assim como também o é o entendimento desses mesmos aspectos em minha/nossa escrita, que, apesar de se não tratar propriamente de minhas/nossas memórias, apresentará lacunas e espaços fragmentários de um todo seletivo.

É através do vivido por Nava, do inacabado, dos resíduos do tempo que nele se fizeram sentir e a nós foram apresentados, que trabalharemos, perpassando pela vasta paisagem que, ao fim, é impossível de completar. Emaranhados de resíduos do tempo que ficaram da vida naveana.

Transitando entre o esquecer e o lembrar, o resgate do passado representa sempre uma falta, pois é impossível recuperá-lo como foi. O trabalho de restauração do memorialista, que constrói seu texto com os fragmentos do que restou, é semelhante ao processo da memória que também é sempre facetada. (VILLAÇA, 2007:72).

Adentrando, pois, o nostálgico Nava, através das ausências do que antes lhe foi vivência, esta agora (re)experimentada por meio de suas lembranças e esquecimentos, investigaremos a realidade escolar. Sob suas transfigurações de lugares, que os tornam

velhos-novos, ou novos-velhos e cria outras realidades e suportes, buscaremos também identificar, quem sabe, as presenças desse passado no momento hodierno, sendo assim ainda mais instigado a melhor conhecê-lo.

Explorar os escritos naveanos, em especial a obra “Chão de ferro”, poderá auxiliar na maior compreensão da/na ação escolar em seus variados matizes.

1.4- Sobre o Colégio Pedro II (CPII): uma breve apresentação.

Antes de um aprofundamento maior acerca das categorias com as quais dialogaremos, bem como com aquele referente à realidade cotidiana do internato do Colégio Pedro II (CPII) a partir de Nava, cabe um breve perpassar sobre a história do referido colégio, até como forma de também apresentar possíveis relações entre o que Nava descreveu e o trajeto dele enquanto instituição de significativa proeminência na educação brasileira.

Casa das humanidades, nascida em estreita relação com o âmbito religioso, paulatinamente, o CPII foi se constituindo como referência nacional. Testemunha, feita e feitora, dos tempos imperiais e republicanos, a modelar instituição, muito antes de Nava, já preconizava o ensino que educava em um constante apelo à disciplina, à ordem, ao sempre “glorioso” tempo em que se estabelecia, servindo-o “de igual modo” como importante ferramenta, fosse o braço do Império, fosse o braço da nascente República.

Muitos são os pesquisadores que sobre o Colégio Pedro II lançaram (e lançam) seus olhares, fornecendo-nos importantes informações sobre seu espaço, sua cultura, sobre a simbologia que este carrega(va). Dentre eles, estão Lisboa (2007) e Cunha Junior (2008), pensador este em que nos deteremos mais aprofundadamente, no intuito de aqui traçar um breve resgate da história do colégio em questão, como acima descrito.

1.4.1- Histórico

Fundado em 02 de dezembro de 1837, na região central da cidade do Rio de Janeiro, naquele espaço que antes fora o Seminário de São Joaquim, o colégio, já em sua gênese, ergue-se com a importante função de estabelecer-se como “padrão modelar de ensino [...], cuja exemplaridade esperava-se ver imitada pelo conjunto das províncias”, conforme Mattos, apud CUNHA JUNIOR (2008:24); sendo ele, antes, “imitação” dos grandes colégios¹⁷ europeus. Ou, aproximando-nos do que o disse Bernardo Pereira de Vasconcellos (Ministro

¹⁷ Espelhando-se destacadamente na estrutura do *Collège Henri IV*, de Paris.

do Império) em cerimônia de abertura das aulas do CPII, um importante espaço para a difusão de teorias que tendo sido “[...] importadas de países esclarecidos, têm o cunho da observação, têm o abôno da prática e deram o resultado de transcendente utilidade.” (VASCONCELLOS, apud CUNHA JUNIOR, 2008:29-30). Durante o momento de sua inauguração, o CPII teria contado, inclusive, com a presença da família imperial, de todo o Ministério, do Regente e de outros dignitários do Império (CARDOSO, 2013).

Como o primeiro estabelecimento, organizado pelo governo central, a oferecer o ensino secundário, o CPII teria sido, pois, “idealizado para servir de modelo às demais instituições secundárias, uma tentativa do governo central de exercer a direção sobre este ramo de ensino em todo país” (Cunha Júnior, *op. cit.*); desse modo, concomitantemente, buscava-se romper com o modelo de aulas avulsas, geralmente ministradas em instituições particulares e seminários religiosos, que no Município da Corte e demais províncias brasileiras se estabeleciam, como herança dos tempos coloniais¹⁸.

Além disso, não se pode deixar de pontuar, inclusive como também uma das razões dessa tutela estatal, que era necessária a criação de “uma instrução secundária abrangente e distintiva, própria aos filhos da elite, jovens que, no futuro, após passarem pelas Academias Superiores, poderiam ocupar o mundo do governo imperial [...]” (CUNHA JUNIOR, 2008:23).

Ou seja, nascido para ser imitado, o colégio, além de modelar, era o espaço formativo da elite masculina, a qual, tendo ali concluído seus estudos, poderia, inclusive, alçar espaços na direção do Império brasileiro. No entanto, ainda que muito se esforçasse por ser modelar, o autor bem observa que o tal estabelecido modelo padrão não extrapolou de modo efetivo o âmbito ideal¹⁹.

Muito embora não o tenha concretizado expressivamente em âmbito prático/real, isso não significa dizer que sua influência não se fizesse sentir e que não houvesse tentativas de instituições em segui-lo, equiparando-se ao CPII nos anos republicanos. Algo perceptível, por

¹⁸ As tais aulas avulsas ofertavam conhecimentos sem ordenação e/ou seriação definidas. Apesar de todo o esforço em prol da estruturação do ensino secundário em um molde seriado, conforme o estabelecido no CPII (que deveria servir como referência), elas permaneceram ainda constantes durante todo o Império. Mais tarde, já na República, o esforço se mantinha, afinal “[...] essas aulas eram consideradas ultrapassadas, e não dariam conta de formar, educar e sensibilizar o “novo” cidadão republicano” (TEIXEIRA, 2007:01).

¹⁹ Baseado em estudos como os de Haidar (1972), Cunha Junior (2008) demonstra-nos que a maior parte dos estabelecimentos secundários à época restringiram seus currículos aos conhecimentos exigidos em Exames Preparatórios de acesso às Academias Superiores, exames dos quais, inclusive, os alunos do CPII estavam isentos; uma das vantagens adquiridas pela “menina dos olhos do Imperador” (Schwarcz, apud Cunha Júnior 2008:24), que em seu bojo trazia conhecimentos superiores àqueles exigidos nos tais exames.

exemplo, no caso do Ginásio Mineiro, que, tendo-o como referência, deveria, pois, ofertar conteúdos de igual teor, assemelhando-se em objetivos, concepções norteadoras e organização. Uma vez equiparada, a instituição, assim como o CPII, gozaria de determinadas prerrogativas não possíveis a outros espaços, como, por exemplo, o referido fato de serem seus alunos isentos dos exames de entradas nas Academias Superiores; isso sem falar no *status* de referência adquirido pelo colégio equiparado, tornando-se também parâmetro escolar e, com isso, fazendo-se ainda mais influente em seu estado, como o foi o Ginásio Mineiro; conforme nos apontam Teixeira (2007) e Viana (2004).

Cabe ressaltar que esse espaço destacado de instituição modelar no cenário brasileiro e, tão logo, a formulação da imagem do CPII como um colégio avançado, apto a conduzir zelosamente a educação dos filhos da elite, foi, em muito, também fomentado por meio da imprensa, a qual, ao reportar-se, por exemplo, às figuras que lá estavam, enaltecendo-os, corroborava com a imagem que se queria em âmbitos governamentais construir, conforme os dizeres de Cunha Júnior (2008). Tais figuras, publicamente enaltecidas, sob a aura de um colégio referência e gozando da possibilidade de educar os filhos da elite, por vezes, eram concebidas como “autoridades do ramo da instrução”, fator que em muitos casos garantia a permanência dos profissionais no colégio, ainda que não fosse financeiramente a instituição/alternativa mais rentável. É importante salientar também que, embora tenha se construído toda essa imagem de exemplo a ser seguido, não poucos foram os problemas enfrentados pelo CPII, como atraso de profissionais nas aulas, faltas constantes, abandono de cadeiras etc.

Nos anos de 1857, aquela primeira de suas instalações, ainda hoje existente no centro carioca, dividiu-se em Externato e Internato, modalidade esta em que Nava estudou. No entanto, o memorialista foi aluno de sua segunda localização, no Campo de São Cristóvão. O anterior endereço teria sido a Tijuca, onde funcionou até o ano de 1888. Em ambas as modalidades, estaria o essencial compromisso: contribuir “para a necessária formação cultural dos representantes das elites regionais” (CARDOSO, 2013:391), os quais, no CPII concluindo seus estudos, receberiam o título de Bacharel em Ciências e Letras.

Sob diferentes ventos, ora mais chegados à religião, tendo inclusive como importante atributo para a admissão o “catolicismo eloquente²⁰”, ora mais atrelados ao positivismo, estes recrudescidos em tempos republicanos, o colégio ensinava e, em um processo constante de

²⁰ Conforme Cunha Junior (op.cit).

transformações, muitas advindas dos inúmeros decretos²¹ aos quais teve de se submeter, foi-se constituindo hierarquias de saber, simbologias diversas, discursos formativos. Dentre estes, estava, por exemplo, aquele de cunho sexista, conforme aponta Cunha Júnior (2008) – característica também percebida nos relatos naveanos, já em tempos de República.

Segundo suas postulações, o CPII era uma instituição voltada para alunos homens. Espaço em que, para além das ciências, letras, artes e instruções religiosas (estas mais reforçadas em tempos imperiais), os discentes aprendiam também a “ser homem”. Nesse intuito, muitas medidas foram tomadas, dentre as quais a constituição exclusiva de um contingente profissional do sexo masculino; afinal a figura feminina era considerada efetiva ameaça, e, como tal, poderia contaminar o caráter masculino dos ali aprendizes. Segundo o autor, no próprio regulamento (neste caso específico o de número 8) estava prevista a observância de que nenhuma mulher poderia residir no colégio em contato com os alunos. Essa postura, como demonstra Cunha Júnior (2008), durou ao menos até 1920, quando do processo seletivo em que uma mulher pleiteava a cadeira de língua italiana, muito embora não tenha sido admitida.

Espaço formativo de alunos ilustres, dentre os quais ex-presidentes, literatos, ministros etc – assim também o foram muitos dos docentes que por ele passaram, como Euclides da Cunha, Manuel Bandeira e Aurélio Buarque de Holanda –, o CPII, desde sua fundação, estava acostumado às presenças notáveis, inclusive a mais alta delas, o imperador. Foi o caso, por exemplo, no ano de 1889, quando, em 14 de novembro, no último ato público de seu governo, D. Pedro II presidia um concurso para professores de inglês. Mais esta vez, ali estava o imperador; aquele que, em razão de seu aniversário de dez anos, foi homenageado com a fundação do colégio que, referência, levaria seu nome. Outras tantas circunstâncias contaram com sua presença e de sua família, como no caso dos dias de formatura.

Ao abordar a importância do CPII, Andrade (1999) diz que este foi historicamente compreendido enquanto agência oficial de educação e cultura do Estado. Em seu contumaz exercício de agente estatal, acabou por criar uma cultura escolar própria. “A produção de uma cultura escolar própria correlacionada à sua natureza institucional singular foi legitimada pelo papel desempenhado pelo Colégio no projeto civilizador do Império, como instrumento de consolidação do Estado e construção da Nação” (ANDRADE, 1999:96).

²¹ Como aponta Teixeira (2007), o período circunscrito entre os anos de 1901 e 1915 foi particularmente rico no que tange às reformas. Inúmeras leis e decretos, em âmbito federal e estadual, repercutiam diretamente no interior do colégio.

Já sob os novos tempos, com a instituição da República, o então CPII teria sido rebatizado, primeiramente, como “Instituto Nacional de Instrução Secundária”, sendo logo substituído por “Ginásio Nacional”. É em 1911 que o colégio volta a ostentar seu antigo nome, mantendo-o até os dias de hoje.

Durante a República, a partir dos estudos do Viana (2004), as ideias de progresso, modernidade e civilização aparecem de modo ainda mais recrudescido, o que não quer dizer o abandono da perspectiva de educação sob a égide dos bons costumes e do autocontrole, como já se anunciava nos tempos imperiais. Disseminavam-se os valores de civilidade agora compatíveis com a formação cidadã.

É também no período republicano que, segundo Cardoso (2013), o CPII experimenta conturbada crise institucional, uma vez que “sua identidade de ‘colégio padrão’ de ensino foi ‘apagada’ pelas sucessivas ‘equiparações’” (p. 391). No entanto, apesar dessa “divisão de *status*” é interessante ressaltar o caráter dual desse aspecto, afinal somente se poderia buscar equiparação daquilo que se estabelecia enquanto modelo e que, portanto, trazia consigo o reconhecimento. O caráter de “colégio padrão” era simbolicamente um significante considerável de qualidade, de aprovação estatal e, por conseguinte, atrativo aos filhos da elite. Segundo Silva (2012), até a década de 1950, o CPII foi designado “Colégio Padrão do Brasil”, tendo seu programa de ensino como modelo de educação de qualidade para os colégios da rede privada. Estes, por sua vez, solicitavam ao Ministério da Educação o reconhecimento dos certificados por ele emitidos, sob a alegação de semelhança de seus currículos aos do CPII, o que reforçava sua potencialidade em termos de referencial educativo.

Fato é que, desde os primeiros momentos de sua constituição, o CPII estabelece-se como importante ferramenta na difusão dos desejados valores do corpo regente do Estado, ali interessado em forjar homens distintos, de educação exemplar, possíveis notáveis. O colégio, estando sob a égide imperial, ou republicana, neste segundo braço restringimo-nos até os idos de 1921, foi entendido como espaço de formação organizada e regrada e esta, por sua vez, seria essencial na formação do caráter do sujeito, fosse súdito, fosse cidadão.

Tendo em vista os objetivos a que esta pesquisa se propõe, aqui me deterei nos anos de República e mais precisamente naqueles descritos nas memórias naveanas, entre 1916 e 1921, razão pela qual, desde já, saliento o caráter sumário do resgate aqui apresentado. De todo modo, não nos podemos deixar levar pela impressão de um objeto demasiadamente restrito no que tange ao espaço temporal, uma vez que este, embora se apresente “pequeno”, revela a

grandiosidade daquele que, mestre memorialista, traz um acervo infinito dentro do espaço assinalado.

Nesse intuito, nada como agora apresentar o CPII a partir dos dizeres daquele que o experienciou e singularmente o re(des)construiu por meio daquelas “[...] letras que ora cheias, ora vazias, sempre duma nitidez que fazia da menor que fosse – coisa capital e legível” (NAVA, 2001:51), Pedro Nava. O autor, brevemente apresentando-o, perpassa sobre os tempos do Império e da República, dando-nos importantes indícios sobre a forma como se processava o cotidiano educativo da instituição. Segundo ele,

O Colégio Pedro II era instituição essencialmente civil, casa de humanidades nascidas dum seminário – mas aos poucos, semimilitarizada. Em 1831, Lino Coutinho manda ministrar aos alunos “o manejo da guarda nacional”, para que eles estivessem preparados não só para ganhar a vida num mister honesto como, para “com as armas na mão, e como soldados da pátria (defenderem) o país e a ordem pública em caso de necessidade”. É o que conta Macedo no seu *Um passeio na cidade do Rio de Janeiro*. Aos poucos esses pruridos guerreiros foram se afrouxando mas novamente voltaram a urticar quando, a 15 de janeiro de 1894, Cassiano Nascimento, Ministro da Justiça, assina o Decreto que criava nosso Batalhão Escolar. Com altos e baixos ele veio marchando até meus tempos²² de São Cristóvão. No álbum de 1908 vemos fotografias de sarilhos d’armas, dum batalhão de sapadores, dos rapazes se adestrando na baioneta, do soldado-ambulância que acompanhava as paradas, do Estado-Maior dos oficiais-alunos (entre os quais o meu primo Custodinho Ennes Belchior Filho), da banda de Tambores e Cornetas, da Linha de Tiro e do próprio instrutor – o então Segundo-Tenente do 5º de Artilharia, Amando Mena Barreto. A direção Araújo Lima revigorou nossa estrutura militar com a introdução do uso de cantos patrióticos durante nossas marchas [...] O álbum que referimos mostra os próprios inspetores fardados [...] o Inspetor Lino que, veterano de Canudos, instruíra seus colegas de como nos comandarem naquelas ocasiões correntes da vida diária do colégio. Eles logo aprenderam e começou o brio dos à esquerda! à direita! volver – prááá; ordinário marche! um, dois, um, dois, um, dois. (NAVA, 2001:92-93).

É, pois, considerando principalmente esses ares e perspectivas que se dará a análise aqui proposta.

1.5 - Alguns conceitos e considerações norteadores: tateando o universo escolar do CPII.

No intuito de tatear aquele solo republicano do CPII, que sob “Chãos de Ferro” também se estabeleceu, necessária será a busca por alguns conceitos norteadores. Estes, atrelados à nave naveana, e reportando-se a diversos pensadores, acreditamos, permitem um olhar metuculoso, atento ao espaço analisado, estando ele circunscrito ao aspecto físico e/ou

²² Como antes apontado, iniciados em 1916, quando de sua admissão aos doze anos, e findados em 1921, momento em que ali se bacharelou, aos dezessete anos.

simbólico, às figuras nele presentes, como os alunos, os docentes e demais profissionais, dentre outros elementos possíveis que, ao fim, permitirão uma (re)tessitura educativa.

Nesta investida, procuraremos “[...] guardando restos de beleza como os que ficam nos fragmentos martelados de pedra preciosa [...]” (NAVA, 2001:50) extrair o que de mais reluzente houver nessas contribuições. Estando certo de que a construção deste trabalho, antes de ser minha, é, pois, de um conjunto de vozes e cooperações. O que está “[...] para acontecer? Que prodígio? Um bem? Um mal? Oh, que Deus no-lo anunciasse, sem mais demora” (NAVA, 2001:105).

Para além dos conceitos já antes abordados, como a memória, em sua faceta do esquecimento e da lembrança; os elementos intrínsecos e extrínsecos de uma produção textual qualquer; a fonte histórica em suas diversas possibilidades – que constituirão importantes eixos a nortear a investigação melhor detalhada e aprofundada da obra naveana, ou, mais especificamente, da história da educação, a partir do interior do CPII, já nos inícios do século XX –, um outro conceito que acredito ser elementar e, portanto fundamental norteador da análise e diálogos, é o de “cultura escolar”, dada sua amplitude; demonstrada, por exemplo, em seus inúmeros elementos constitutivos.

Nos dizeres de Cunha Junior (2008:13), a cultura escolar pode ser entendida enquanto “um conjunto de teorias, princípios, normas e práticas sedimentadas ao largo do tempo no seio das instituições educativas”. Tal conceito faz-se aqui essencial, uma vez que, por meio dele, será possível “articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chave que compõem o fenômeno educativo, tais como os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares” (FARIA FILHO, apud TEIXEIRA, 2007:02). Elementos estes sobre os quais pretendemos lançar a análise, obviamente em diferentes graus e proporções, de acordo, inclusive, com o que for por Nava traçado.

Muitos foram (e são) os autores que, debruçando-se sobre esse conceito, investigaram a instituição escola e o que nela se processava, fornecendo-nos importantes contribuições; dentre eles, encontra-se uma interessante figura que, ratificando inclusive a perspectiva por Cunha Júnior adotada, desejo aqui reportar, Vinão Frago (2000). Este, apud Viana (2004), atendo-se aos elementos constituintes da cultura escolar (mentalidade, rituais, atitudes, mitos, discursos, ações, dentre outros), chama-nos atenção para o fato de o conceito poder assumir um aspecto plural. Isto é, culturas escolares. Segundo suas postulações, cada escola traz consigo uma especificidade tão significativa que acabaria por constituir sua própria cultura. Desse modo, ao tratarmos a temática de forma que exceda a uma instituição em específico, no

que se refere às suas características constituintes, devemos ter o cuidado de assinalar o termo de maneira pluralizada, como que destacando o reconhecimento das singularidades trazidas no bojo de cada espaço escolar, que, então, se distingue dos demais. Como neste trabalho nos ateremos ao CPII apenas, adotaremos o termo no singular, pautado no que descrito foi por Cunha Junior (2008). Conceito que, como dito, em si comporta um universo extremamente amplo, afinal admite o simbólico, o identitário, o sujeito, o espaço, a memória etc.

É importante ressaltar, embora acredite ter sido clarificado diante do até agora conceitualmente abordado, a concepção do espaço escolar enquanto algo não neutro. Este, fomentador e fomento de uma dada cultura, é antes o resultado de uma construção, a qual, historicizável, comunica, informa, localiza, educa, transforma os sujeitos e é por eles também transformada. Nesse sentido, apropriamo-nos do que postulado fora por Warde e Carvalho, apud Teixeira (2005:02), para quem “a escola não é um dado natural, mas, todas as pessoas, objetos, decisões, tempos e espaços passam a ser objetos de estudo”.

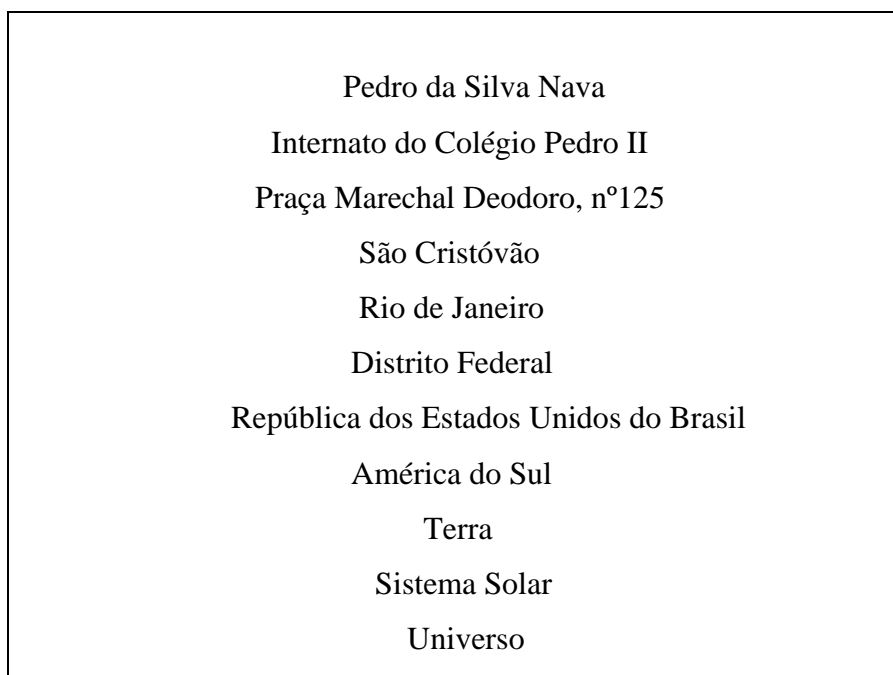
Por fim, atendo-nos aos dizeres de Cardoso (2013), que embasada foi por Mary Douglas (1998), gostaríamos aqui de sumariamente trazer à tona suas elucubrações ao abordar as instituições de uma forma geral. A autora chama-nos atenção para dois importantes aspectos referentes à instituição, quais sejam: são espaços que conferem identidades e, atrelando-se a este objetivo primeiro, são também espaços que “lembram” e “esquecem”.

No primeiro caso, o processo se dá a partir do momento em que as instituições homogeneízam alguns comportamentos, tornando-os comuns em seus membros e fazendo-os, a partir disso, reconhecidos e identificados como parte de um grupo social específico. No que diz respeito ao segundo aspecto, as instituições, a partir do momento em que fomentam a produção de uma dada identidade que se quer transmitir, concomitantemente lembram-se e se esquecem, ou relembram e desprezam, fomentando assim um tipo de memória oficial de sua coletividade. Esta memória, por sua vez, constitui-se também como uma importante ferramenta no processo de construção de identidade e legitimidade. Elementos observáveis ao adentrarmos na cultura do CPII.

Assim, neste espaço escolar institucionalizado, não neutro, portador de uma cultura que lhe é específica, ao passo que também dialoga com outros universos que lhe são exteriores, interessam-nos os “eventos aparentemente sem importância, histórias pouco dignas da tradicional História, casos do dia que, fluidamente, imperceptivelmente, imponderavelmente vão compondo o cotidiano escolar” (GALVÃO, 1996:100).

CAPÍTULO 2 - O COLÉGIO PEDRO (NAVA) II, OU II PEDRO (NAVA): “De comporta em comporta o fabuloso barco navega o tempo”.

[...] na última página de meu Crosselin-Delamarche, nome endereço e minha situação cósmica. Cartão de visita para dar a marciano eventual” (NAVA, 2001:53).



Fonte: Nava, 2001:53.

Ali estava ele, o menino, então com doze anos, adentrava o espaço do CP II, o qual, anos mais tarde, reviveria a partir de suas memórias lembradas e esquecidas “[...] no internato do Colégio Pedro II, volto a minha adolescência e ao mundo mágico que a cercou” (*op. cit.*, p. 23).

Dando-se a conhecer a marciano interessado e sabendo-se notável no contexto de seus pares, internos e/ou externos ao colégio, Nava naquela instituição modelar educa-se. Por seus espaços cresce, apreende, interfere, aprende e desaprende. Com os notáveis, convive, sendo deles aluno, ou amigo de classe, amigo desses “[...] garotos usando os nomes com trezentos, duzentos, cem anos de nossa história – nomes da Colônia, do Império, da República – que eles iam passar adiante. Mas que estavam ali, iguados, nas carteiras [...]” (*op. cit.*, p. 53). Amigos que, nos dizeres do memorialista (p.53), conferiam o “[...] sentimento de segurança dado pelo Brasil ameno de ao meu redor [...]”. Nesse espaço, agora também seu, recebia “os estupendos cadernos com o nome da instituição na capa, encimado pelas Armas da

República” (p.05), além dos diversos livros e dicionários nas mais variadas línguas. Estava, pois, de posse das “chaves das Humanidades” (p.6).

2.1- Sobre os sujeitos naveanos

Como anteriormente citado, um dos elementos de preponderância na análise de uma dada cultura escolar diz respeito aos sujeitos e suas práticas no espaço em que se inserem. Claro que esses, nos seus afazeres, dialogam com todo um universo identitário, simbólico, espacial e com outros sujeitos, em uma infinidade de correlações que os singularizam e os assemelham concomitantemente. No entanto, prezando por um caráter didático, optarei por aqui descrevê-los de modo separado, buscando ainda o enfoque em figuras específicas, conforme a abordagem que Nava os conferiu.

Como já discutido, o corpo docente do CPII, tanto em tempos imperiais, quanto naqueles circunscritos a República, era composto de profissionais notáveis, advindos da elite de seu tempo e, por vezes, de cargos políticos de expressão. Em seu exercício profissional, para além da cadeira que lhes era específica, estariam atribuições formativas de caráter moral, político, e, por vezes, religioso. Enfim, em suas mãos educar-se-iam os filhos da pátria, os pequenos destacados que, em breve, poderiam, inclusive, regê-la e, portanto, daqueles, nada mais “natural”, esperava-se o esmero singular.

Cunha Júnior (2002:32), atendo-se à figura docente, chama-nos atenção para o discurso proferido por Bernardo Pereira de Vasconcellos, na ocasião da cerimônia de abertura das atividades no CPII. Nele, dentre outras coisas, assinalava-se a responsabilidade direta dos profissionais, a quem cabia “não só ensinar a seus Alunos as Letras, e as Ciências, na parte que lhes competir, como também, quando se offerecer ocasião, lembrar-lhes seus deveres para com Deos, para com seus Pais, Patria, e Governo”.

Muitos desses elementos, feitas as devidas ressalvas, dentre elas as de caráter religioso, ainda se configuravam como essenciais nos afazeres dos professores em tempos republicanos. Tendo também isso em vista, intentarei agora, através Nava, descrever as práticas desses profissionais, buscando, em algumas vezes, a relação entre elas e o que posto foi como universo de suas atribuições.

De maneira bastante detalhada, atendo-se a cada uma figura de quem foi pupilo, Nava descreve a prática dos profissionais. Embora tivessem muitos elementos comuns, em especial no concernente à disciplina e o gosto pelos “zeros” (batatas), características marcantes os

distinguiam, geralmente sobressaltadas pelo “amor” ou “ódio” do memorialista, como, por exemplo, o professor de português, Raminhos, ou “José Júlio da Silva Ramos”, um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras que compunha o seu rol dos favoritos. Afinal, a “escandalosa nota do meu exame de admissão” (p.9) não poderia sobrepor-se ao rigor da aula de “Funét’ca”, como diria o mestre formado em Coimbra.

Assim, perpassarei por algumas dessas figuras, no intuito de clarificar esse curioso universo educativo.

2.1.1- Professores: os notáveis “plantadores de batatas”

Batatas, zeros tão dados, geralmente de modo duplo, e aprisionadores. Motivo de poder docente e temor do alunado. Talvez motivo até de suicídio, como rezava a poderosa e influente “lenda de aluno que se matara, desesperado com nota má. História sempre contada como tendo se passado, sabe? há dez ou doze anos. Na realidade o caso era verdadeiro, mas sucedera nos tempos seminários dos membros de São Pedro e São Joaquim” (NAVA, 2001:10).

Paranhos, Luís Cândido Paranhos, mestre de geografia, que orgulhosamente ostentava o fato de nunca ter saído do CPII – afinal, mal se bacharelara, torna-se inspetor, em seguida professor, depois teria sido o primeiro diretor nomeado na República –, nos dizeres de Nava, era “figura mitológica do colégio” (p.12). Gerador de medo, era professor de quem só se via a “imaculada dentadura quando ele ria de gozo, aplicando nota má”. E, cabe dizer, o mestre, que os fazia desabar de medo nas carteiras (como sugere o aluno Nava), não se contentava com pouco: “vou varrer *ócs* todos [...] Não saio daqui sem fazer minha caçada e dar, pelo menos, meia dúzia de zeros! [...]” vamo lá – e *óce* hoje vai tomar batata” (p.13-14), expressão esta conferida à nota.

Na chamada, querendo conhecer “focinho por focinho”, como dizia, aproveitava para também (re)nomeá-los e assim nasceram Imundo, Boasmerdas, Bostas, Imorais. O professor em si carregava a capacidade de deixar os alunos “[...] consternados. Aquilo ia ser o diabo! [...] ai! de nós, certo fadados às reprovações em massa e a sermos aquilo que o professor dizia como se cuspiisse, como se escarrasse, regurgitasse, vomitasse, obrasse a palavra – repetentes. Seus repetentes!” (p.14) .

Convocados a responder algo, injuriados, os alunos retornavam a seus lugares como que com a “cabeça sem sangue depois do degolamento”. Fato de que Nava, por tentar

ludibriá-lo, foi vítima e de modo duplo: o zero vermelho de aplicação e o zero roxo de comportamento. Tal prática, o duplo zero, correspondia ao que se denominava “privação completa”.

Sendo alunos do internato, os discentes tinham a oportunidade de dele sair aos fins de semana, para visitar familiares, andar pelas ruas, explorar outros espaços. Quando o zero duplo ocorria, o castigo de privação completa os fazia estar durante todo o fim de semana no internato, tornando ainda mais espaçado o tempo de, por exemplo, verem seus queridos entes. Tratava-se assim de um temido castigo e que, por certo, conferia maior controle dos professores, temidos também em razão desse poderio.

Muito embora fosse rigoroso e tenha garantido tantos zeros a seus alunos, bem como privações, apelidos e singulares temores, Nava, ao fim, descreve Paranhos também como “trovoada seca”. Segundo o autor, confidenciado pelo “Seu Otacílio”, muitas foram as vezes em que, na secretaria, o professor das batatas raspava os zeros de suas listas de aula, deixando apenas “os bem merecidos”. Fato que fez do pavor de Nava, ternura e, mais tarde, do professor, amigo.

Havia ainda o também querido Badaró, doutor Eduardo Gê Badaró, outro de ascendência ilustre, bisneto do inconfidente José Aires Gomes. O professor, responsável pelo ecoar do Mundo Antigo, era mestre de Latim, tendo adentrado no CPII em 1908. Reconhecido, dentre outras coisas, pela garrucha da qual não se separava, talvez por seu trabalho no Fórum da Cidade (a dita “espécie de rinha” por Nava), o advogado, diferentemente de Pessaranhos, se fazia reconhecer pela voz macia, composta de sussurros bem timbrados, por ser o “divino Badaró”. Apesar disso, algo era claro

Não entendíamos bolacha, mas achávamos linda sua dicção [...] Nunca cheguei a aprender latim mas até hoje gosto de lê-lo, sem entender patavina da letra mas ouvindo sua música peremptória e profunda. [...] O professor Badaró começava a ler e eu instintivamente procurava infinitos, distâncias e largos. (NAVA, 2001:17).

Ao que consta em suas memórias, por meio das aulas de Badaró, o universo da prisão do internato se desfazia, o mestre permitia a Nava, por exemplo, entrar “portas do Inferno e as do Templo da Mãe Deméter” (p.18). Foi dele o crédito de ser o responsável por demonstrar aos alunos que a categoria tempo extrapolava a tão conhecida fatia cotidiana estabelecida entre passado e futuro. Mas mesmo este professor teria sido outro a usar o poder do duplo zero e, mais, por duas semanas consecutivas. Assim privou Nava de sair do internato, algo

que, de algum modo, tinha seu lado positivo, pois, segundo o autor, com retenção aumentava-se a saúde e o encontro era tão mais desejado.

Vê-se mesmo que a perspectiva de controle e dominação por meio das batatas se efetivava e ainda que as resistências se impusessem, como se impuseram – alvo de análise posterior –, o recurso foi amplamente utilizado e temido, afinal era a garantia de tempo maior no internato e um tempo já prescrito em estudos e castigos.

Talvez, uma exceção à regra, fosse um outro querido, Benedito Raimundo da Silva, o “sábio ilustre, dobrado de desenhista e pintor” (p.25), aquele que, também de fala branda, “irradiava bondade”, era professor de desenho no CPII. Único que, para Nava, “[...] sabia ocupar nossa atenção do primeiro ao último minuto” (p.26). Segundo o memorialista, por meio desse professor, nasceu a convicção de que o comportamento é, antes de tudo, feito pelo mestre. A referida exceção se deve ao fato de que na avaliação do ilustre desenhista “Por pior que fosse o trabalho, por mais porco e raspado – a menor nota era seis” (p.27). Diante então estamos da figura que não se utilizou do infalível método, ao menos, ao que parece, por não ter problemas que o perturbassem. Talvez também por isso, pela atitude de sempre garantir a nota seis, o mestre fosse tão amado, afinal jamais seria a barreira entre a, por vezes, prisão interna e o mundo desejado lá de fora.

Por sua vez, o substituto catedrático de francês, Adrien Delpech, “À menor hesitação, zero” (p.28), em conformidade com a moda amplamente difundida. O mestre, segundo Nava, não ria nunca. Tratava-se de um ser inflexível de ares militares, estes muito bem quistos pela escola.

Com um sistema de ensino que consistia, basicamente, em definir tantas páginas para se saber de cor e salteado, “Ao primeiro erro, zero [...] era zero a torto e a direito” (p.28), com exceção para Jean Paranhos do Rio Branco; o neto do barão era nascido na França e filho da francesa Clotilde – a mãe que, com suas passadas divinas, em suas visitas fascinava e hipnotizava a todos alunos, que a cercavam “como abelhas” (p.29), até porque era uma mulher...

Tendo retornado após ter perdido as eleições, deputado federal à época da entrada de Nava, Floriano Correia de Brito reassume a cadeira de Francês. Este mestre também pode ser entendido como interessante exceção.

Tão logo tivesse chegado, mandou a todos que esquecessem o que ensinara o mestre anterior²³, e, declarando aos alunos serem eles a vergonha do colégio, o catedrático “de olhar ofidiano [...] vaticinava a morte próxima, horrenda, à nossa espreita” (p.31). Ameaçava que “num ano eles nos poria sabendo francês ou nos estourava de zeros em aplicação e comportamento” (p.29). Mas o que teria, pois, de tão diferente este mestre, uma vez que era adepto dos zeros, anunciava o fracasso discente, e impunha o medo suicida (em referência à lenda)? Ao menos duas coisas, a primeira delas é ser admirado a despeito de todas essas ameaçadoras características, a segunda, justificando a primeira, era o “gosto pela boca suja”. Sim, o major, antes de inspirá-los pelo ensino, como o fez posteriormente, teria enfeitiçado os alunos por sua conduta “inaceitável”, afinal, em um ambiente que prezava pelos bons costumes, repleto de representantes ilustres do mais fino trato, em que se pretendia forjar o cidadão com respeito à pátria e à nação, não se poderia permitir tamanha desonra. Como ser modelar nesse aspecto? A “simples” resposta, não o era e talvez por isso, como disse Nava, inspirasse tantos seus discentes, enfeitiçados pelos “merde merde merde merda merda merda que lhe enchiam a boca, que transbordavam e faziam estremecer de indignação o decoroso Badaró” (p.30).

Tinha sempre uma porcaria a contar [...] Sobre Custódio²⁴ [...] Custódio! que nome mais triste: começa no cu e termina no ódio”. [...] sobre seu próprio ele dizia sempre: Floriano! Floriano! que nome tremendo – começa cheirando e acaba fedendo. Ríamos. Isso mesmo: flor e ânus. (NAVA, 2001:30).

Ainda, entretanto, que fosse imoral para os padrões do CPII, a ponto de estremecer de indignação os colegas que de seus “deslizes” sabiam, esse mesmo desapego não podia ser contemplado no que se refere àquilo que Nava destaca como “autogratificação sexual fisiológica e normal” (masturbação), esta era pelo professor percebida como crime sem perdão e vício danoso. “No menor erro, em qualquer lapso [referindo-se ao conteúdo de francês], engano [...] logo ele via os resultados do hábito funesto [...] Fazia cara de nojo para gritar. [...] masturbadores! masturbadores! Seus porcalhões solitários!” (p. 31).

²³ O lugar de cada um dentro dessa cultura escolar era fortemente demarcado e hierarquizado e isso se dava não somente na relação entre profissionais e alunos, mas também entre profissionais e profissionais. Ou seja, havia uma significativa busca e demarcação de hierarquia entre pares, ainda (e principalmente) que atuassem em uma mesma área do conhecimento. Os próprios professores, por exemplo, se preocupavam em demarcar seu espaço de saber sobressaltado, desmerecendo para tanto o trabalho de alguns de seus colegas, na maior parte das vezes os mestres de cadeiras idênticas em anos anteriores. Essa é uma prática destacada recorrentemente na obra naveana.

²⁴ Referindo-se a Custódio José de Melo, um dos líderes das Revoltas da Armada.

Interessante notar que ao requerer uma postura moralizada, em acordo com os padrões da época e da cultura do CPII, o professor o fazia de modo “imoral”, utilizando-se de termos entendidos como torpes, ao passo que também se lançava mão do discurso médico a respeito do ato e ainda associava a ação à incapacidade de seus alunos em responder às questões que lhes eram apresentadas.

A prática por ele sabida e não aceita, uma das muitas formas de controle sobre o corpo discente aplicadas no CPII, e que demonstrava a óbvia resistência do alunado ao que muitas vezes era posto como inaceitável, vinha atrelada de relações hoje absurdas e que, ao fim, desencadear-se-iam nas batatas e, claro, na restrição de saídas. Estas, contudo, muitas vezes eram, de algum modo, o “tiro pela culatra”, pois os alunos, no internato estando por mais tempo e sós, teriam oportunidades de se dedicar à “autogratificação sexual fisiológica e normal”, as faces, ainda que baixadas, o estavam cinicamente, de modo que “já não chegava o rubor do pejo” (p. 31)

E enquanto não vinham as prometidas anasarcas, as etisias, os estupores, os embrutecimentos, as paralisias e a demência – ele nos enchia de zeros em aplicação e zeros em comportamento. Ficava tudo privado de saída e entregue a sábados e domingos de libertinagem solitária...Nosso professor perdia literalmente a cabeça com certos erros elementares em que éramos reincidentes. (NAVA, 2001:31).

O mestre não se continha e clamava, bramia [...] bosta! Meleca! [...] Merda [...] Se pourquoi fosse porque, depois, depois e pourtant, portanto – besta era bosta e trempe era trampa nesta terra onde a pita abunda e abunda a pita, seus grandicíssimos pitas! [...] com que brio ele dizia – merda! A linda palavra servia sua linguagem como um curinga do vocabulário: era sim, não, protesto, exclamação, aplauso, desprezo. Merde! (NAVA, 2001:32).

O Floriano era, ao fim, “batuta mais igual! o nosso professor subia como foguete aos céus de nossa admiração [...] desbocamentos à parte, que fabuloso professor!” (p.32). O fabuloso professor, rigoroso, temido e amado, sem igual, teria concluído poucos anos mais tarde sua Gramática Francesa, por longo tempo adotada como material de referência no CPII. O único amado que “Ele só, ele Floriano, superlotava sábado e domingo” (p. 33). Apesar disso, segundo Nava, aos poucos o céu se rasgaria para a compreensão da incomparável linguagem, mesmo para aqueles “desgraçados” que indignos do próprio zero o foram, como o “Cagada Amarela” (p. 35). Cumpria com mérito sem igual o exercício de também nutrir os espíritos (p. 23).

Mas se os risos com o Floriano eram frequentes, o mesmo não se poderia dizer, por exemplo, do Bolinha, Guilherme Herculano de Abreu, professor de ginástica, apesar de seu bom humor constante. Acontece que sobre a aula, Nava, o assumidamente não talentoso,

dizia: “A ginástica que tínhamos no Internato era tudo quanto podia haver de mais errado [...] Excluía-se dela a alegria dos conjuntos numerosos e aquilo virava uma rotina enfadonha” (p. 90).

O mestre, mesmo diante de impecável exercício, “nunca soltava um muito bem [...] outro, que faça melhor!”. Nas aulas de aparelhos em paralelas, nos halteres ou massas, ainda que tudo saísse “espartanamente”, ou com “a precisão dum espelho”, viria o costumeiro “faça melhor!” e isso mesmo com os inadequados uniformes que “não aproveitava ninguém”. Contudo, aponta o memorialista, “Não era culpa do Bolinha não. Era do regime escolar que fazia dos exercícios físicos aula como qualquer e dada em horário impróprio” (p. 92).

Por sua vez, o professor de exercício/instrução militar (que de algum modo nos remonta ao que Nava descreveu acerca do histórico da instituição e seu caráter semimilitarizado), Capitão Batista de Oliveira, ou apenas Capitão Batista, não se revelava tão humorado. Embora fossem vivas as aulas, eram ministradas sob constantes “rugidos de leão”, aos gritos. O professor de enunciados dobrados em seu sinônimo (p. 93), com certa frequência, condenava Nava ao “tédio das privações de saída”, “[...] ai! de mim – acontecimentos frequentes [...]” (p. 129). Sim, lançava-se ele também ao poder das batatas! O mestre, militar, “[...] para quem eram intoleráveis os meus frouxos de riso aos comandos de oitavos à direita e à esquerda, aos de marcar-passo e a suas aulas em pauta dupla” (p. 129), não podia se conformar com o riso. Afinal, ali não era espaço da brincadeira. Que tipo de homem se forjaria no “batalhão escolar” (p. 96) se sob risos, homens de fato? Não sob a lógica semimilitarizada. Alunos-soldados (ou soldados-alunos) precisavam saber marchar, se defender, defender a pátria e os valores que ela cultivava e isso não comportava os frouxos de riso. O controle dos corpos se dava também pelo não direito a eles.

Ainda assim, quem sabe talvez em razão de uma concepção que abrangesse de forma quase que ilimitada a ideia de dureza, Nava dizia que “Batista não era tão duro quanto nos parecia. A prova? Sua delicadeza deixando fazer exercício militar a colegas nossos absolutamente incapazes – aos quais dava a ilusão de serem tão mavórticos [...] ilusão de perfeição física” (p.238).

2.1.2- Alunos compensados, alunos resistentes

Para esta categoria em específico, tendo em vista a forma como Nava a eles se direcionou, a abordagem se dará basicamente a partir de dois aspectos: os alunos

compensados e os resistentes. Por meio dessa categorização, poderemos claramente perceber a lógica das compensações, do controle, dos olhares reguladores, da utilização dos discentes como ferramentas na própria manutenção e recrudescimento da desejada ordem e do fomento às formas de aprendizagens ali valorizadas.

2.1.2.1- Os compensados

“Cabeceira” (p. 07), assim Nava chamou os alunos escolhidos, os compensados, aqueles que, ao ver da instituição/mestres, eram dignos de, na necessária hierarquização, comandar seus pares, afinal se faziam notoriamente superiores. Tais alunos eram escolhidos pelo comportamento exemplar, estavam entre “os graduados do batalhão-escolar, ou entre os puxa-sacos mais eméritos” (p. 07), eram discípulos selecionados “[...] pelo garbo da estampa” (p. 96).

Entre os membros dessa *aristocracia discente*²⁵ insinuavam-se sempre uns espertalhões, uns partistas e uns puxa-sacos” (p. 96). Se por um meio ou por outro (cabe dizer que os eméritos puxa-sacos foram muitos), o importante é que, ao serem destacados, os escolhidos gozavam de regalias, daquelas prerrogativas que a nenhum outro eram concedidas (como o “poder” sobre os demais): “tinham prerrogativas, maior liberdade de ir e vir no colégio, dormiam à parte e em camas melhores” (p. 96). Elementos estes que estreitavam o importante atrelamento entre a disciplina desejada pelo colégio, o anseio de destaque dos alunos sobre os colegas e a afirmação simbólica e fomentadora de toda uma cultura desenvolvida por meio dos supracitados elementos. Ao fim, tudo corroborava para que ainda mais postos vigilantes se estabelecessem e garantissem o controle. Segundo Nava, “nosso batalhão, como o Exército de Malgache, tinha quase tantos comandantes quanto comandados” (p. 97).

Um outro aspecto chama a atenção nesse sentido, qual seja: a “transformação”!

E era extraordinária a transformação de todos. Eram colegas os mais normais possível, bons companheiros, gente de boa convivência. Mas logo que investidos na posição de comando, passavam a punir os companheiros e a levá-los às

²⁵ Grifo meu a fim de ressaltar a forma como eram concebidos por seus pares. Se aristocratas, eram, pois, das altas “castas” e, como tais, detinham certo poder, inclusive, simbólico, como Nava, por exemplo, aponta quando por um foi abordado “Tive de tragar porque quem falava era um Oficial-aluno, diante e com o assentimento do Batista [professor]. Guardei-lhe rancor que dura até hoje!” (p. 97). Interessante também perceber que o tal poder se tornava ainda maior à medida que era corroborado com a presença do mestre, que no pupilo enxergava o seu próprio discurso.

espalmadeiras. E pobre de quem insurgisse. Já sabe – parte do Capitão – parte condão de dar sempre duas punições seguidas. (NAVA, 2001:96).

Aspecto interessante na citação também percebido é a naturalização do castigo físico. Este, para além das espalmadeiras acima retratadas (sob posse dos alunos aristocratas), era comum. Não poucos foram os objetos voadores identificados “o futuro embaixador [Afrânio de Melo Franco Filho] ficava uma fera e atirava, com toda força, uma de suas vaquetas certeiras” (p. 97).

Sob a lógica das compensações, sim, até a boa gente se corrompia, enchia-se o “Exército de Malgache” do CPII, o qual inclusive do castigo físico se apropriava, afirmando-se.

Gostaria de aqui, sumariamente, levantar uma questão sobre o poder dos alunos da aristocracia em obter maior acesso a determinados espaços e a relação desse fato com o processo de uma afirmação, inclusive, identitária. Os espaços, dentre eles os utilizados no ritual de barganha, cumpriam um processo educativo maior. Ali se reafirmavam as hierarquias, se estabeleciam controles, embasava-se o caráter dos compensados, fomentava-se o propósito da ordem, ratificava-se a formação de uma cultura escolar muito própria. Nos dizeres de Viana (2004),

O espaço escolar, ao estabelecer limites, ao traçar organizações e disposições de partes edificadas, não edificadas, e incluindo os limites corporais, é parte do processo educacional. Essa organização espacial da escola relaciona-se à composição dos pressupostos do ambiente educativo: os lugares aos quais os alunos podem ter acesso, aqueles cujo o acesso é negado, a hierarquização dos mesmos, enfim, diz da sistematização de uma rotina interna da instituição escolar [...] a instituição escolar busca estabelecer vínculos sólidos, referências identitárias. (VIANA, 2004:19).

O acesso, a separação, a hierarquização ocorria também na sala de aula. Neste espaço havia os “bancos de honra” (p.41), destinados apenas aos aristocratas, alguns de “alma angelical” (mas sem o adorno diabólico, como em Nava), caso de Robespierre Dezouart, o “Piezinho” para os amigos e “Memória-de-Anjo” para o professor “[...] havia a minoria zelosa – puros anjos, caxias, cus-de-ferro – com direito cativo aos *bancos de honra* distribuídos bimestralmente pelo professor de cada disciplina” (NAVA, 2001:41).

Cabe reiterar que o jogo das recompensas, para além do caráter de puxa-sacos eméritos, cus-de ferro, nem sempre honrava os mais enobrecidos espíritos, almas mais sensíveis, mas, sim, aqueles que melhor jogassem, que, em vez da sensibilidade ímpar, demonstrassem a alma do “de cor e salteado”. Nada ao poeta maior, China, que produzia três

sonetos ao dia, o “Mártir da literatura, da poesia e do amor” (p. 42). “Ele vivia no zero [...] era o último da classe” (p. 42). Este indigno, sempre “acabrunhado” no “Livro de Partes”²⁶, era concomitantemente o mais contumaz dos poetas, que pouco tempo depois teria, sob sua autoria, a obra “A Primavera”, na qual Nava teve participação como ilustrador. Nada ao “bicho pequeno” Nava (como ele próprio se denominava diante do deslumbramento para com “Os Lusíadas”), maior de nossos memorialistas, por ser tão distraído, por exemplo, com seu amigo Camões, ou Régnier, com o *Théâtre Classique*, este, talvez, também em razão de sua declarada francofilia (p.27).

Por fim, um outro interessante espaço de oficiais: o da afronta. Dotados de seu poderio e regalias, as afrontas, acobertadas pelo mestre, tornavam-se ainda mais poderosas. Era o espaço de afirmação direta, de sobreposição evidenciada não apenas pelas regalias, mas pela atitude diretiva com que os compensados se direcionavam aos colegas de menor “casta”, nos dizeres naveanos “[...] o oficial aluno inimigo vinha, como seu instrutor, montado a cavalo e como o dito tivesse começado a bostear, ele fazia-o ladear e virar o traseiro em nossa direção. Engolimos mais esta...” (p. 99).

2.1.2.2- Os resistentes

Contrapondo-se ao perfil aristocrata apresentado, encontravam-se os resistentes. Os alunos que em menor grau consentiam com o jogo apresentado, resistindo-o. Os indignos dos *bancos de honra*, das melhores camas, dos espaços seletos. Eram, pois, aqueles que, sem as almas unicamente angelicais, entregavam-se aos pecados, às batatas, às infames piadas, aquele perfil que ficaria mesmo “[...] sujo durante todo o curso [...] pela falta de garbo [...] Por não ter nunca decorado os toques [...]” (p. 97), enfim, alunos! Por diversos modos, tal resistência se apresentava, aqui delinearei algumas delas, muitas das quais compartilhadas pelo espírito ainda “mirim” do memorialista.

Como todo bom aluno, ainda que não o seja o aluno bom, Nava deleitava-se à tentação da cola, geralmente feita na hora dos estudos, ou na hora vaga (espaço de intervalo entre uma aula e outra), espaço de tantas outras resistentes atividades, como a leitura dos “livrinhos de safadeza”. “Ah! mas colar era uma vertigem, uma cocaína de perigo, um enterporre de risco – era como entrar numa jaula de panteras” (p. 15). O memorialista confessa: “Mais fácil seria estudar que preparar esses laboriosos embustes” (p. 15). Às vezes, as investidas na laboriosa

²⁶ Basicamente, um livro em que se registravam as infrações discentes. Por meio desses registros, definiam-se castigos diversos, dentre os quais as tão temidas e conhecidas privações.

feitura levavam três horas, mas como não adentrar a jaula das panteras? Como livrar-se da cocaína? Ainda que mais fácil fosse o estudo, melhor mesmo era resistir. Resistência inclusive expressa no desafio, no "jogo" dos alunos, uma tal vertiginosa ludicidade em meio à repressão cotidiana.

Era preciso pena finíssima, tinta pouco fluida, para essa transcrição chinesa que pedia mais tempo para seu acabamento que seria exigido para meter na cachola cada capítulo assim laborado. Mas não adiantava pensar nisso, não: o que queríamos era roçar o perigo, esgrimir com a morte e oh! volúpia, às vezes sermos esmagados pelo flagrante. Cada cola era uma obra d'arte em miniatura. (NAVA, 2001:42).

Sim, resistir! Usar o tempo de estudo de modo livre, libertador: como o estudo de Camões, a composição de sonetos...contraditório espaço escolar...Mas, talvez nem tanto, afinal não faltavam os momentos de estudos “aos livrinhos de putaria” (p. 43). Se era convidativo esgrimir com a morte, não tão doce, apesar de voluptuoso, era o esmagar-se no flagrante. Nava, por ele pego, viu-se algumas vezes preso aos fins de semana.

Para além das aulas específicas, havia ainda as quatro horas de estudos, pela manhã e pela noite. “É óbvio dizer que no estudo se estudava, nem sempre, nem todos...” (p. 41). Nesse momento, para além da ação dos viciados (cola), que exigia arte, esforço e paciência, era o momento de “as bestas que pastavam nos capinzais da ignorância” (p. 41), os “vadiaços” e “vagabundos” (depois dependentes da benevolência do Memória de Anjo), seguirem “prosperamente” de braços dados a Baco...

Os mais bem aquinhoados pela natureza punham-se em estado e entregavam-se a exhibições por baixo das carteiras. De tanto mostrar, revirar, puxar, e esticar, havia alguns a quem nem dava tempo para ir lá fora e que tinham de afogar o relâmpago num lenço sacado às pressas. (Nava, 2001:44).

No estudo era a hora também dos “porcalhões solitários”, “punheteiros” de Floriano. Não bastavam apenas os livrinhos, ou a conversa de safadeza que permitiam a interpretação do mundo da luxúria, ainda que sob um aspecto bastante dourado e borboleta (p. 121), era preciso resistir pelo prazer e este, claro, na arte de exibição da “macheza” por debaixo das carteiras!

Outras formas de resistir à hora do estudo noturno, para “saírem da chateação mortal das salas” (p. 54), eram as doencinhas inventadas. Ao passo que Cruz, o enfermeiro, gritava pelos corredores, muitos “doentes” o seguiam, na companhia dos colegas, de fato, adoentados. À primeira distração, era hora de “[...] subirem para a prosinha escada acima, puxarem a

fumaça no saguão das pias – tudo à custa da doencinha inventada” (p. 54). Artimanhas descobertas eram artimanhas punidas! Livro de Partes: privação meia (apenas sábado) ou inteira (todo o fim de semana).

Mas, talvez, esta ainda não se equipare àquela que necessitava da criação de um significativo (e escondido) *mercado negro* (p. 55) no CPII. A estratégia assinalada por Nava deixa-nos claro o grau de controle a que se prestava a instituição. Referimo-nos ao mercado negro do papel.

Compondo o numeroso grupo de profissionais, estava Chateaubriand, o latrineiro. Responsável, dentre outras coisas, por conceder ao candidato as três folhas de papel higiênico que lhe eram de direito, as quais, “com muito esmero”, possibilitavam as “nove limpadelas”. “Mas nos dias de Cruz e diarreia aquilo só dava para princípio de conversa. E era inútil argumentar. Mas seu Chatô, eu estou doente, preciso de mais dois caderninhos. *Não pód’não xinhoire!*” (p. 54). Diante disso, muitos alunos, em diferentes horários, saíam para as latrinas “Mesmo sem vontade, cada um fingia que queria borrar mijar e com isto arrancar suas três folhas de papel higiênico do Chateaubriand” (p. 56-57). Era uma forma de garantir as folhas para mais tarde não somente utilizá-las em benefício próprio, mas, sim, negociá-las. Barganhavam, vendiam entre si, “a preço exorbitante” (p. 55), as folhinhas, estas que, enganando Chatô, haviam conseguido, ou que avarenta e precavidamente haviam economizado. Em alguns momentos, as folhinhas economizadas também não eram tão efetivas, pois, estando a ida à latrina condicionada à permissão do mestre, dependeria deste o seu bom proveito, às vezes, “já não precisava mais: ele estava sentado sobre o macio de poia que lhe escapara e fedentina de merda fresca empestava a sala inteira” (p. 57).

O processo de controle não era somente sobre o quanto usar de papel, de dizer se é ou não o suficiente para limpar-se, necessário seria, antes, ter a “graça concedida” de poder, inclusive, ir ao banheiro.

Às vezes, nessas variadas feições das ações resistentes, os alunos arriscavam-se mesmo a enganar os próprios professores. Como o fizeram ao zeloso e pontualíssimo mestre Thiré, de matemática (aritmética, álgebra), ao entretê-lo com assuntos de seu gosto. “Cedo descobrimos um truque para pôr o Thiré xeque-mate. Era provocar o assunto Guerra” (p. 127). “Lição mal sabida, incerteza sobre as escritas e interpelávamos nosso mestre, de entrada, sobre a conflagração européia” (p.127). Fato é que “O homem esquecia tudo e em vez de números dava-nos preleções sobre os Estados Unidos declarando guerra aos Impérios

Centrais” (p. 127). E nesses modos se estabeleciam os muitos conflitos. Os alunos, indignados, alvos de lógicas sufocantes, por vezes, se levantavam.

No entanto, o levante também ocorria de maneira menos silenciosa.

Assim, se algumas resistências se apresentavam de modo velado, como a leitura de Camões, as exposições aquinhoadas, ou o *mercado negro*, outras eram bastante diretas, com o visível recado de insubmissão e descontentamento, assumindo desde piadas, aos usos inadequados dos diferentes uniformes. Eram batatas certeiras.

“Pois mesmo assim divino o Badaró foi alvo um dia de minha gozação” (p. 18). Tratava-se de “dúvida” com a qual Nava não mais poderia conviver. Como continuar seus estudos de latim sem antes traduzir “*Eamus ad montem cum porribus nostris fódere putas*” (p. 18). A frase, devidamente corrigida e traduzida pelo mestre, garantiu a Nava duas privações seguidas (pior seriam aquelas três privações seguidas e acompanhadas de suspensão [p. 70]). Resultado: dois fins de semana sem sair do internato. Mas parecia um bom preço, valia pela afronta, pela pseudo dúvida carregada de imundície e, portanto, apta a arrancar a risada de seus colegas, em claro desrespeito e resistência à “queda no tédio do estudo” (p. 57).

Outra forma declarada de resistência se dava por meio do uso indevido dos uniformes, no internato existiam ao menos três deles. Em ocasiões certas, necessário era o uso de “permanentes”, nome dado a uma espécie de colarinho postiço que em pé ficaria, dentre outros, quando dos momentos cerimoniais, ou diante da fala com o senhor Quintino.

Dávamos cavaco com a obrigatoriedade do incômodo detalhe do vestuário e nosso protesto era usar sempre o mesmo, do início ao fim do ano. Ele ia perdendo a goma, amolecia, amarelava, ficava pardo, nele se escreviam quadrinhas indecentes, como a do peru, peru, peru; a do porra-patrão [...] e outras coisas do cu-do-conde. Pensamentos eróticos [...] No dia de mudar, amarrotávamos o colarinho limpo, atirávamo-lo na roupa suja e mantínhamos o *permanente* imundo, dobrado em quatro no bolso e logo posto por dentro da gola da farda, quando a etiqueta o exigia. (NAVA, 2001:19).

Dito com tanto gosto, é mesmo de se imaginar que, para o memorialista e seus demais colegas, a ação de protesto trazia consigo certo atrelamento ao próprio colégio. O CPII, sob sua aura de etiqueta, repleto de suas facetas “permanentes”, mantendo-se de pé e notório diante dos ilustres, em momentos de igual teor, era, em verdade, amarelado, sem a goma que procurava ostentar sobre boa parte de seus alunos. Tratava-se, por vezes, do ambiente amolecido, digno dos risos, ambiente sobre o qual os alunos insubmissos também detinham poder.

Cabe lembrar que o uniforme trazia consigo importante simbolismo. A roupa, sob suas três diferentes versões, demarcava de modo clarificado suas funções, seus espaços de destaque (como o caso do uniforme exclusivo para os meninos do internato), era motivo de ostentação quando da saída para a casa, momento em que se o utilizava como peça de afirmação social, afinal tratavam-se dos futuros bacharéis do CPII. Portanto, maculá-lo seria uma afronta ao próprio CPII e àquilo que ele representava; mesmo que sob o incômodo do “Seis no cu²⁷”, ou sob a peça de presidiário, como adjectivou Nava o uniforme exclusivo do internato (p. 39), que também pelo gorro, através da costura posterior descosida à mostra, servia aos protestos. Tais uniformes, ainda que com intempéries do frio tempo, deviam ser rigorosamente seguidos, até “Porque macho não sente frio...” (p. 39). Como também macho não poderia ter o medo de lagarta (p. 71), ou nem mesmo chorar, ainda que diante dos terrores noturnos (p. 61), formar homens e homens machos e machos heteronormativos; imagens que, velada e não veladamente, eram absorvidas pelos discentes e a eles formava, como bem aponta o francófilo Nava.

Outra resistência da qual Nava era interessado adepto diz respeito ao uso “indevido” dos espaços do CPII, mesmo daqueles somente possíveis aos compensados. Quando não só, juntava-se ao amigo China.

Dada a hora de deitar, sob os comandos aureolados do militarismo próprio do CPII, seguiam às camas “Esquerda volver! Ordinário marche!” (p. 57). Os alunos soldados (ou seriam soldados alunos?), em fila, sob o olho vigilante e gritos dos inspetores, “vamos! E batiam várias palmas” (p. 58), rumavam aos aposentos, às camas, cada qual à sua, algumas dadas pelo “merecimento”.

Visitado por seus monstros “bestas fera” (p. 62) e demônios, sob a forma de constantes pesadelos, ou mesmo sob a forma do sempre presente pesadelo (um mesmo com que se deparava, que, deixando-o em estado febril, o fazia parar na enfermaria do CPII com constância), muitas vezes, Nava “recusava-se” a dormir. Esperava, então, o Morcego (um dos inspetores) chegar. Este ali estando, até que desse volta completa sobre os espaços do colégio dos quais era responsável, haveria de demorar mais três horas para retornar. Momento das fugas noturnas, das resistências “pé ante pé” (p. 64), sob a procura de sono nos corredores e salas tenebrosos. Mal pisando, voando, rondava o colégio, a “zona irreal – meio avernal, meio paradisíaca” (p. 63) que lhe era proibida, ao menor sinal: “Esperava imóvel” (p. 65). Às

²⁷ Apelido atribuído pelos “inimigos” do Colégio Militar (tendo em resposta a alcunha de “Cachorros Matriculados”), em referência as seis botões que prefiguravam no uniforme também na parte traseira. Senhores de espaços bem definidos, inclusive externos, cada grupo reinava, sob ostentosa aura, em sua imagem destacada socialmente. Inimigos aristocratas.

vezes, tudo o fazia com China; juntos cochichavam, se aventuravam, “janelavam”, enfim, cometiam o “crime” que “[...] era coisa de parte grossa e de enfiada de privações de saída” (p. 65).

Mas se rodar pelos corredores era coisa grossa, que seriam, pois, as fugas do internato? Pular os muros, como que na negação absoluta da prisão e busca do pecaminoso prazer externo, que, em seguida, adentraria o espaço do CPII? Audácia cometida pelos grandes, pelos inspiradores! “No recreio da tarde eles pulavam, passavam no meio das carroças e dos burros, saíam para a rua e iam dar uma volta, comprar cigarros e até tomar um martelinho de pinga nos botecos da Cancela. Voltavam. Inspiravam a maior admiração [...]” (p. 238).

No seu espaço desértico, sem as árvores, “Era seco e desértico e árido como uma extensão líbica onde só houvesse leões. Hic sunt leones. Éramos nós, urrando e agressivos. *Talvez infelizes, por isso agressivos*²⁸” (p. 238), agressivamente resistiam. Nas “Áfricas do recreio”, havia, entretanto, uma espécie de oásis, um triângulo de capim ainda não comido,

Ali deitávamos embolados, para fumar acintosamente [faceta declarada?], contar histórias de putaria e cantar em coro dobrados e toques militares dando-lhes letras indecentes como as do “porra-patrão”, as do “cu da mãe é caixa d’água”, as do “teu pai, tua mãe, tua tia foi no mato fazer porcaria” [...]. (NAVA, 2001:238-239).

Resistência, resistências... Talvez práticas para a necessária sobrevivência do/no submundo dos não compensados. Aqueles que, infelizes, precisavam encontrar seus momentos menos desérticos, suas gotas de felicidade, ainda que estivessem ao gosto de batatas.

2.2- Sobre os espaços

Em face do até então abordado, creio ter se efetivado a sensação de uma divisão tópica de caráter absolutamente didático. Aqui vimos as resistências e compensações atreladas ao espaço, sobre o qual lançamos primária análise. Este, circunscrevendo-se ao aspecto físico e/ou simbólico, adentrando as estruturas do CPII, ou mesmo o ambiente que lhe era externo, às práticas e rituais, aos próprios corpos, enquanto espaços de domínio, perpassaram por toda a discussão. De forma que tentar dissociá-lo seria, talvez, um infrutífero desfavor.

²⁸ Grifo meu.

De todo modo, ainda aqui me atarei a elementos trazidos por Nava que a esse espaço dão centralidade, não sei se mais ou menos notória, mas, certamente, também proveitosa na explicitação da peculiar cultura existente no internato do CPII e do diálogo desta com os dizeres que a história da educação nos traz acerca daqueles tempos há pouco republicanos. A atenção maior recairá, embora não exclusivamente, àquele espaço referente ao âmbito interno do colégio.

O Campo de São Cristóvão, nos dizeres de Nava, era um espaço notado inclusive por suas figuras pretéritas, pelas imagens antigas. Apegando-se a esse perfil, trabalho creditado a Floriano, o CPII também se fez interessante responsável na afirmação simbólica do entorno de suas dependências e de seu próprio espaço. Lugares para a localização daquelas estátuas alegóricas que adornavam o ambiente.

Estátua, a testemunha, não se sabe de bronze ou ferro (p. 33), ali se apresentava de diferentes formas, dentre elas, aquela togada, coroada de Louro, sustentando escudo oval “Representa talvez a *União*, talvez a *Concórdia*.” (p.33). O significado não se sabia ao certo, mas parecia cumprir bem o papel de deixar-se registrar sob a aura da concordância, da união (da obediência?). Alunos aliançados, unidos, aos propósitos do CPII?

Caso não o fossem, não faltaria o atento olhar. Não somente dos disciplinários comuns (com sua vigilância sempre presente). Mas daquela disciplinária que, diante da escadaria de granito por eles subida para ganhar o colégio, “paradoxalmente” não usava sua clássica venda “antes encara firme e duramente com olhos descobertos” (p. 33), a *Justiça*. Figura que mostrava “mais a enormidade de seu gládio que as balanças miúdas, dobradas e como envergonhadas” (p. 33), parecendo anunciar o que lhes era esperado sob o tom da inflexibilidade, do controle certo. Espaço e adereços a comunicar.

No interior do CPII, outras figuras se anunciavam pelos quadros, pelas pinturas. Na busca de se firmarem os princípios dos novos tempos e, concomitantemente, apagar os recentes passados, ainda que com estes se comunicassem. Era o Salão de Honra.

Espaço este de paredes suprimidas “[...] exatamente como naquela sala da *Ceia* de Salvador Dali [...] (p. 36). O ambiente, todo branco, compunha-se dos retratos dos “[...] Presidentes da República e dos ministros da Justiça. Nunca esquecerei as fisionomias [...]” (p. 36), como, por exemplo, aquela retratada de Afonso Pena. Parecia anunciar a necessidade e novidade dos tempos republicanos. Necessário também seria recrudescê-los, difundi-los em seus valores e princípios, que ali seriam de outras formas também ensinados. Muito embora compusesse a galeria a figura do patrono Pedro II.

Era diante desse salão que Nava se dizia estático (outra estátua?), prestes a sair: “Ficávamos imóveis naquela porta aberta às claridades [...]” (p. 36). Parecendo buscar afirmar os valores que não poderiam ser esquecidos nos passeios de fim de semana, afinal ali estariam na segunda-feira, mais que isso, como bons cidadãos, caberiam aquelas referências para o novo discente viver, fosse ele interno ou externo ao CPII.

Igualmente comunicadores eram os degraus. Estes, em diálogo com o que nas paredes e teto se via, faziam suas afirmações (sob o emblema do colégio) por meio das placas de metal amarelo, “[...] polidas até ao ouro vivo pelas quatrocentas solas dos mais de duzentos meninos subindo para dormir” (p. 58), embalando seus sonhos de símbolos e as lembranças, como as de Nava, das histórias que não se faziam jamais esquecer “[...] ficaram: impressões do vivido aparentemente esquecido, mas incorporado para sempre” (p. 59). Para sempre...

Não se pode deixar de dizer que, para além de todas essas comunicações espaciais físicas, promovidas até nos cadernos “encimados pelas armas da República” (p. 05), existiam as relações que a elas recrudesciam e que, em um movimento dialético, esses discursos emanados dos artefatos físicos buscavam robustecer. Como, por exemplo, o perfil dos profissionais. Muitos destes, membros do governo, veteranos de conflitos e das forças armadas, em suas práticas diárias, comunicavam o que também anunciava o espaço. Advogavam os moldes agora republicanos e os princípios da moral pretendida. Em seus ritos docentes, tratando-os como soldados, faziam dos alunos – já imersos em toda uma simbologia, inclusive na dos nomes (a exemplo da “Sala das Armas”) – apreenderem, dialogarem com aquela cultura que se pretendia cultivar/fomentar.

O que dizer, por exemplo, dos rituais antes de dormir? Aos gritos de “marchem” e “volver” subiam os alunos aos espaços já restritos, hierarquizados e, assim, comunicadores de uma realidade de poderes. Afinal, quem se arriscaria a deitar na cama dos compensados? Somente os “inspiradores” resistentes (p. 258), mas sob a clara realidade da punição! Punir o corpo, pelo castigo físico, simbólico e moral. O espaço forjava o homem, o discurso forjava o homem, a prática forjava o homem; este, sob todo o processo identitário do CPII, se constituía, mas também a ele dava suas contribuições. E ainda que muitas destas fossem conformadas, de acordo com visto, outras tantas a negavam, configurando um tipo de diálogo apenas parcial.

Como se formariam os alunos? Os soldados? Ambos? Sob diferentes perfis, algumas irmanadas possibilidades se apresentam: pelo adestramento, pela vigilância, pelos castigos constantes. Elementos observáveis, no todo ou parcialmente, desde a estátua da *Justiça*

(Justiça?), aos colegas aquiescedores e amparados pelas regalias, até ao Veterano de Canudos, Inspetor Lino, que sob os gritos instruía aos demais profissionais sobre a correta forma de conduzir os educandos (p. 93). Formação do assentar somente após o mestre (p. 9), à hora de ir ao banheiro e até mesmo às qualidades de sua limpada. Aristocratas que afirmavam “Estávamos domados” (p. 127), mas a resposta também viria “Entretanto, abusávamos” (p. 127). Eis aí parte dessa cultura, da forma educativa do CPII, nos dizeres naveanos.

Não se pode negar, contudo, como em toda prisão que se preze, que muitos eram os espaços de um controle debilitado, não tão modelar e/ou rigoroso.

Ao perpassarmos pelos “Chãos de Ferro”, vemos os trotes no CPII presentes (p. 24). Trotes violentos, segundo Nava. Ou, acredito mais agravante, a prática das vistas grossas. Sim, algumas vezes, até elas eram presentes, conforme as circunstâncias.

Talvez essas vistas grossas se dessem pelo medo dos leões (p. 238), aqueles que, no extremo, podem produzir um grande ataque, desses mais expressivos que os dos “leõezinhos” resistentes. Ou pela comoção advinda da aparente tristeza, inclusive a felina. A infelicidade notória naqueles desérticos espaços africanos de recreio podia, pois, incomodar. Como suportar olhar para elite do amanhã tão fragilizada e descontente? Ou, ainda outra alternativa, a vista grossa poderia se dar pela junção de ambos os elementos. Diante disso, uma possível saída era permitir, por meio da vista grossa, o (in)visível canto de muro.

Esse canto estava escalavrado, era mais baixo, faltava-lhe metade da parede de tanto ser pulado. Aquilo era sabido até do Quintino mas todos faziam vista grossa. Não valia a pena entesar e criar casos com bestidade que eram simples fanfarrice, bravata, rodomondade dos mais mal-comportados. (NAVA, 2001:238).

Talvez mais eficaz que o não se importar com a fanfarrice fosse a ciência da necessidade das puladas para a efetiva manutenção do sistema educativo do CPII – para evitar o supracitado ataque. Os leões precisavam de alguns bons campos para além da prisão. Para o perpetuar, ainda que sob essas negociações de afronta, da cultura que se queria implantar. Talvez essas afrontas também fossem prova de certa macheza, esta admirável, ainda que não em sua melhor faceta.

Fato é que, por vezes, através do que Nava relata, fica-nos a sensação de que o ambiente do CPII, apesar de ser espaço para muitas de suas aventuras e delícias, trata-se de uma prisão, onde até os amores se experienciavam pelas grades (p. 74) e dela sair é, pois, uma grande alegria. Não somente pela fuga das estruturas de dominação, mas também pela

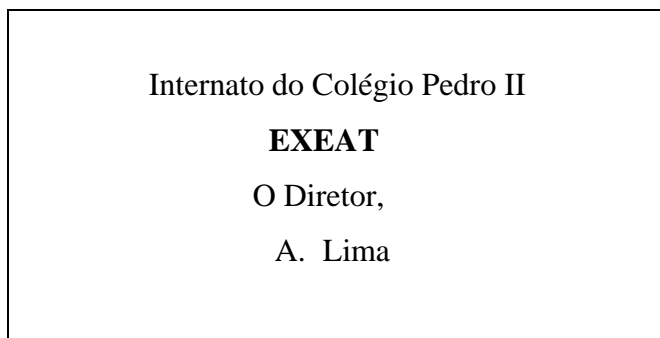
oportunidade de estar na rua, com sua alma encantadora (p. 89), possivelmente também embalada pelos escritos de João do Rio.

A saída seria o momento das “horas exemplares” (p. 72) – para além daquelas retiradas cerimoniais (p. 98-99) – em que existiriam os “[...] instantes de perfeita felicidade nas ruas do Rio, nos dias de saída do colégio [...]” (p. 72); ali, às ruas, estaria penetrando sua “eternidade” e, juntamente a seus colegas de caminho, conhecendo os espaços, tomando os sorvetes no bar, deliciando os cafés, como que em celebração “[...] explorando a vida até então sempre sem igual. Ah! vida, vida...” (p. 73), esta que o autor amaria até o último sopro (p. 73). Era o menino do internato que já comportava a alma boêmia baiana, ou da rua da Bahia, o menino que, ao experienciar o mundo externo das ruas do Rio de Janeiro, tornou-se carioca amador (p. 76). Seria o momento de encontro com os tios amados, aqueles que por ele comportava amor de verdadeiros pais – filho único dos tios únicos (p. 80) – e que evitariam os explosivos assuntos (p. 76), apesar de ali estarem em pauta o Encilhamento, as Revoltas, dentre elas a da Vacina e a republicana (p. 83) – esta com um sem números de relíquias para contá-la –, os discursos dos “bons” positivistas, ofertando-nos boa imersão no contexto à época vivenciado. Seria o contato com os festivos ajantarados, com os parentes e amigos, com a ausência destes, sob a face da morte e/ou distanciamento. Na segunda-feira, o retorno.

Se os fins de semana eram assim desejados, o que seriam, então, as férias? Quase que o coroamento. A possibilidade de rever as Minas, na viagem de dezoito horas, se não atrasada (p. 100), da então capital federal. Isso para chegar à “umbrosa e perfumada” (p. 101) Belo Horizonte, passando antes pelos morros de sua cidade (Juiz de Fora), em que avidamente observaria as casinhas. Mais que isso, seria a oportunidade de ver sua “representação da alegria”, a “criatura infatigável”, sua mãe (p. 102).

A saída do internato era o momento dos “corações forros” da “alegria solta” (p. 37). O momento dos meninos, agora alados, na “revoada de pássaros” (p. 37). Imagens para sempre fixadas, como “incorrutível chapa fotográfica” (p. 37). Seria o momento de estar para além das janelas, aquelas que “Oscilavam entre o real e o irreal [...]” (p. 58), este representado pelo ambiente externo com seus “ares, as águas e os lugares que entravam no roldão das dependências[...]” (p. 58); o irreal em alma vivenciado no aprisionamento do real: o internato. Neste, muitas foram as vezes em que o olhar para fora trazia a esperança dos horizontes mitológicos (e reais) da ali vida não vivida, mas imaginada, sentida, às vezes, como que na saudade do que não existiu.

Por fim, ainda que soubesse de seu lugar destacado, que gozasse dos benefícios de compor a seleta galeria do CPII, e ficasse revoltado quando não reconhecida sua “devida dimensão” (p. 107), parece que o mais desejado ali era mesmo o precioso cartão que dava para “Sésamo” (p. 36):



Fonte: Nava, 2001:37.

Assim descrevendo, o CPII, os sujeitos, o espaço, as identidades, a cultura, “o Navas” (Nava de múltiplas faces), ou “os muitos Nava” – “[...] um dos meus tantos eus (Ai! de mim que sou trezentos, que sou trezentos e cinquenta) [...]” (p. 40) – oferta-nos suas memórias, lembradas e esquecidas, dizendo-nos muito mais que de si mesmo, dizendo sobre o seu todo, seu tudo, que a nós se configura como um outro possível todo, o todo deste exercício analítico. O Nava, navegando e navegado, deixa-nos seu navegar, seu barco e sua nave e ainda adverte-nos sobre as bagagens compostas de sentimentos latentes que carregamos e com os quais buscamos constantes diálogos, em um exercício humano/científico, sob os riscos de constantes desafiantes irrompimentos.

CAPÍTULO 3 - NOS REINOS DE BABAQUARA E IMPÉRIOS DE DIVINAS JAQUEIRAS: mais gente nesta conversa.

Ele consegue devolver a aura às experiências pretéritas ao recontextualizá-las na narrativa. Libera o acontecimento do tempo contínuo, revive na escrita a pré e a pós história de cada fato [...]. Antônio Sérgio Bueno.

Na tentativa de experienciar, parafraseando Bueno (1997), esse espaço sempre ambivalente descrito por Nava, continuaremos a facear o incerto. Aventurando-nos no (des)conhecido, prosseguiremos as análises com vistas à compreensão deste CPII, da cultura escolar ali presente, que, aos poucos, vai a nós se revelando.

É importante o entendimento de que a referida compreensão se dá a partir das representações do próprio memorialista, um recorte nosso. Não se trata apenas de uma cultura em si, mas desta segundo o olhar de Pedro Nava que, assim, constitui-se também enquanto sujeito "objeto" desta pesquisa. São suas representações que estão em jogo e, a partir delas, o colégio modelar. Fator que, evidentemente, não cerceia as falas de alguns outros pensadores, chamados aqui para a conversa (antes já palpitando). Também eles nos ajudarão a ler, perceber e, quem sabe, interpretar Nava e seu CPII.

3.1 - Binarismos de Nava: antagônicas faces-memórias do espaço seu.

Não dificilmente, uma vez em contato com os textos naveanos, o leitor perceberá um colégio descrito sob certa relação de amor e ódio; ora revelando-o enquanto lugar das maravilhas, ora descrevendo-o como ambiente dos assombros. Tal espaço, reino do monstro Babaquara²⁹ (NAVA, 2005), tão evocado pelos adultos, era também o ambiente das jaqueiras divinas, aquelas que, por detrás da garagem, permitiam a hora do encontro conjunto para as profanas leituras: as dos livrinhos pornográficos – nos dizeres do próprio Nava, em quinze dias o CPII teria-o feito detentor do diploma de terceiro grau em educação pornográfica. Era, pois, o local das delícias e do amargo pranto, de uma infinidade de possibilidades presentes

²⁹ Muito embora o monstro na referida obra tenha sido citado quando da estadia de Nava em sua casa, aqui nos apropriamos dele como a face do terror noturno vivido pelo memorialista nos interiores do CPII. A noite no colégio, por vezes habitada de seus horrores, que o fazia, por horas, "procurar o sono nos corredores tenebrosos" (NAVA 2001:63), ou, tendo dormido, acordar do constante "pesadelo desencadeado em todo seu horror" (241), conferia-lhe aura certamente distante do paraíso dos deleites pornográficos que tanto o apraziam; perfazendo assim a dualidade a que chamamos atenção.

entre a referida doçura e seu algoz amargor; espaço de uma cultura de faces múltiplas e singulares.

Assim, dentro dessa múltipla percepção, cabe aquela que, pelo memorialista, confere certo caráter dual ao CPII. A faceta binária cedida ao internato pode ser descrita, inclusive, pelo título dado a uma de suas obras: "Balão cativo"³⁰, ao menos é que o nos diz Bueno (1997)³¹. O colégio, apesar de ser o espaço dos balões, estes configurando-se nas almas discentes dispostas a ascenderem-se às alturas, sob as roldanas da disciplina, ordem, barganhas e medos, mantinha cada sujeito ali na crueza de seus chãos; cada balão cativo: "Ai! de mim que estou subindo apenas num balão cativo, ai! cativo! de que a roldana vai puxar o cabo e fazê-lo voltar inexoravelmente ao chão!" (NAVA, 2000:226). De modo que, presos, oprimidos, não pudessem alcançar as desejadas alturas; ainda que o fizessem através dos céus da ilha de Panam³², novamente ressaltando o binarismo: cativo que fomenta minha liberdade.

Cativo, ou não, fato é que o balão Nava, a despeito de todas essas castrações, ressalta o orgulho de ter no CPII estudado "Olho com ternura meus velhos cadernos escolares de 1920: têm carimbado nas suas páginas amareladas e gastas o melhor galardão que obtive ao longo da porca desta vida – PEDRO DA SILVA NAVA – Bacharelado" (NAVA, 2000:295-296).

Enaltecendo-o, o CPII configura-se então, ao fim, como grande honraria de sua vida. O espaço, ainda que por muitas vezes rechaçado, era também seus ares de glória. E, como antes dito, não só o autor era disso ciente, havia toda uma conjuntura de reconhecimento social que, de algum modo, o acalentava a alma.

Na obra Galo-das-trevas (2003), referindo-se a alguns espaços físicos do Rio de Janeiro, como já o havia feito em Beira-Mar, Nava apresenta-nos a possibilidade de que os

³⁰ Importante lembrar que na obra em questão Nava descreve suas vivências nos internatos do Ginásio Anglo-Mineiro e do CPII. Portanto, a metáfora abarca não apenas a vida em uma instituição, mas sua experiência em ambas, que nesse sentido também assemelham-se consideravelmente.

³¹ Segundo Bueno (1997), o nome Balão cativo constitui-se enquanto uma "metáfora-guia", inspirada pelas vivências do memorialista nos internatos – que, por conseguinte, o acompanharam por toda a vida. Para o autor, Nava traz consigo a dimensão de amplitude do céu, descrita no balão, ao passo que ressalta o cativo, reportando a opressão vivida no regime interno dos colégios. Em outro momento, Bueno ainda chama-nos atenção para o fato de o balão ser cativo, adjetivo que apresenta-nos a possibilidade ambígua: aprisionamento e afetividade.

³² Ilha criada por Nava e seu amigo Olimpimho, ainda em tempos de Anglo. Cansados da monotonia dos incessantes exercícios que em nada os atraíam, ambos, saindo do Guia de Conversação Inglesa (adotado pelo professor Sadler), partiam para as paisagens imaginárias do atraente espaço. A ilha, descrita no Balão cativo (2000:193), é detentora de contornos que assemelham-se às partes do corpo humano. Nela, há ainda espaço para o grande vulcão FUM, caudas, olhos, mares de desequilíbrio. Enfim, espaço para o céu que, logo em seguida, seria também cerceado ao comando do terreno professor.

espaços sejam também percebidos a partir de uma "geografia sentimental" (2003:11), que os difere da física. Tal geografia se dá a partir do caráter único de cada canto, construído na relação entre a paisagem e o que nela ocorre.

Nisso pensando, não nos parece imprudente acreditar que não isento dessa construção geográfica está o CPII. Este, reconstruído nos escritos do memorialista, sentimental e fisicamente, assume um caráter específico que alça-o ao espaço da honra. Permitindo-nos um olhar mais atento, inclusive ao comprometimento do autor em sua escrita (e qual não é?) que faz dos espaços que percorreu (e percorre em seu divagar) personagens. Estes, por sua vez, assumem identidades e a partir destas são concebidos.

O literato Bueno (1997), ao referir-se às recordações naveanas, postula que as imagens íntimas pelo autor lembradas e revivenciadas, de certo modo, são também topografia do próprio indivíduo Nava, que, ao evocá-las, expressa ainda a si e de si. Em uma análise do discurso do memorialista acerca de algumas de suas moradias, o autor conclui que "a casa é uma ampliação do próprio ser de seu morador." (1997:62). Se assim entendermos a relação de Nava também para com o CPII, afinal constituiu-se enquanto moradia em boa parte de sua vida, perceberemos que, mais que o binarismo do internato, analisamos o próprio Nava que, em uma geografia sentimental envolvido, olha o colégio olhando a si mesmo e reconhecendo, concomitantemente, os espaços de céu-chão que sua vida abarca e é. Identidade que mesclasse, pois, à sua própria, enquanto sujeito externo-interno do CPII, quando de sua escrita de memórias; "a casa recebe do corpo que a habita um excedente de vida. Corpo e parede se sensibilizam mutuamente, numa impregnação transubstancial." (BUENO, 1997:64).

Tocar nessas identidades, discussão em que ainda outras vezes nos deteremos, levamos à consideração acerca do internato em um contexto social mais amplo. Contexto este que, respeitando suas limitações, forjou consideravelmente a instituição enquanto tal. Como já destacado, é importante perceber que o CPII, nascido menina dos olhos do imperador, adentrou com força significativa nos tempos republicanos. Trata-se de uma instituição que, referência, deveria estar de acordo com o que de mais moderno e desenvolvido fosse apresentado no país – que, como sabemos, perpassou por transformações políticas (e não só estas) consideráveis. Deveria ela, em seu seio, conservar espíritos condizentes com o Brasil que se queria formar, ainda que este assumisse por vezes, como o fez, a roupagem das distantes e "desenvolvidas" "Europas" e dos Estados Unidos. Um Brasil que, imitando, produziria um processo formativo também a partir de muitas imitações, identificadas no interior do CPII.

Diante disso, muitas das práticas, muito da rotina presente no interior do colégio, e destacada por Nava, podem ser melhor compreendidas se atentos estivermos à conjuntura pela qual passava o Brasil e, mais especificamente, o Rio de Janeiro.

3.2 - Um pouco do contexto brasileiro e carioca.

As primeiras décadas do século XX no Brasil foram especialmente marcadas pela intelectualidade brasileira que, nesses tempos, defendia a necessidade pungente e quase que febril de um país moderno, industrial, referenciado pelo velho mundo e Estados Unidos. Para Gebrim (2007), tais necessidades fizeram com que a educação assumisse como responsabilidade a superação do atraso da sociedade brasileira. Desse modo, estruturar-se-iam novos processos pedagógicos, métodos de ensino e organização escolar "[...] consistia em coordenar, organizar e subsidiar um nova cultura pedagógica (GEBRIM, 2007:87). A educação, como instrumento vital, seria, pois, segundo a autora, responsável por forjar uma nova mentalidade a subsidiar as práticas escolares.

Como bem sabido, não era novidade o fato de ser a educação inspirada em modelos externos, ou mesmo concebida/direcionada como ferramenta essencial para que fossem inculcados os valores formativos desejados. Analisando o próprio trajeto do CPEI, vimos que esses apontamentos foram também defendidos em tempos imperiais. O importante, neste momento abordado pela a autora, é que essas necessidades se colocam agora sobre o contexto republicano e, na construção dessa sonhada república brasileira, caberia a mesma defesa febril por um Brasil que urgia por educar-se de acordo com o que de mais ilustrado houvesse. Neste caso, a ilustração estaria voltada à "inexorabilidade" da República, forma maior de expressão democrática e igualdade, como acaloradamente defendiam seus apoiadores. No entanto, muito antes de esta "inexorabilidade" configurar-se como ruptura com o regime anterior, nos é possível perceber uma conjuntura repleta de elementos que, em todo o tempo, dialogam com o Brasil imperial, conforme veremos a seguir.

Entre 1827 e 1890, segundo Saviani (2004), o Brasil tem suas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de organização da educação como responsabilidade do poder público³³, representado pelo governo central e o das províncias. No entanto, seria somente a

³³ Cabe destacar que isso não inclui a efetiva educação das massas populares, segundo o que nos diz o autor. Para ele, a educação destas se coloca, de fato, a partir de 1920, pela reforma paulista de Sampaio Dória, ainda que a tal educação se desse por meio da "escola aligeirada e simples", "apenas para as primeiras letras", como teria assinalado o próprio Sampaio.

partir de 1890 que a educação pública estatal teria se firmado, isso através do surgimento dos grupos escolares, com destaque para o cenário paulista.

Vale lembrar que nesse ínterim, como bem ressalta o autor, mais precisamente nas últimas décadas do século XIX, ocorrem transformações sociais, políticas e econômicas de enorme amplitude, assumindo caráter decisivo no cenário brasileiro. Abolição da escravatura, queda da monarquia, proclamação da república, fluxo crescente de imigrações, "separação" entre Igreja e Estado (ideário do Estado laico), redefinição do setor industrial e urbano etc. Somado a isso estão as influências ainda mais recrudescidas de ventos positivistas³⁴, cientificistas e evolucionistas.

Uma nova configuração social se coloca e, junto a ela, a determinação da Primeira República em "romper com o atraso, formar o cidadão, criar uma nova idéia de Nação e instituir a moral e o civismo." (GATTI JUNIOR e PESSANHA, apud PEREIRA 2008:03), construindo um país progressista, ordeiro, civilizado. "Esquecer a experiência do Império: este era o sentido da invenção republicana. Para realçar o tempo presente e a modernidade de suas propostas, o novo regime apagava os significados políticos e sociais[...]" (SCHUELER e MAGALDI, 2009:37).

A possibilidade deste novo contexto, a República, se apresentava de modo necessário, inevitável, ao passo que desconstruía (ao menos isso ansiava) os modelos montados por aquele que, em breve, seria seu predecessor. Sua indiscutível necessidade, assinalada nos tempos ainda imperiais, fundamentada no que havia de mais moderno e científico, postulava o Brasil rumo ao progresso, fora dele, como o era o Império,

[...] tudo era sortilégio, sofisma, fantasia, falsificação. Respaladas sobre esse terreno de indiscutível validade intelectual, destilavam tais filosofias uma explicação evolucionista sobre as sociedades humanas que, escalonadamente, caminhavam rumo ao progresso. Tratava-se, pois, de um caminho necessário – necessário no sentido filosófico – indiscutível, científico.[...] o regime republicano passou a ser percebido como uma fatalidade histórica. Essa cultura democrática e científica penetrou profundamente na sociedade brasileira no final do Império. (MELLO, 2011:124).

³⁴ Conforme assinala Carvalho (1985), apesar de se fazer destacado entre os demais, inclusive sendo já forte no Império, o positivismo não prefigurava sozinho no cenário brasileiro. Este teria sido, na verdade, espaço de diversas correntes ideológicas europeias, dentre as quais, o liberalismo, o socialismo e anarquismo (esses dois últimos representados em sua maioria por intelectuais de classe média, artesãos qualificados, líderes operários, dentre outros). A autora Mello (2011), reportando-se a esse cenário, como ela mesma diz, de infusão de filosofias, afirma que por meio dele se configurava "uma visão de mundo oposta ao conjunto de idéias e teorias que forjaram o sistema simbólico imperial" (124), abrindo significativo espaço à República; modelo ideal que, unindo-se a ideais outros de modernidade e cientificidade, apresentava-se como caminho necessário ao Brasil democrático e desenvolvido, construindo-o sob certo caráter de (diante dos letrados da época) "inevitabilidade histórica".

Essa cultura, a priori letrada, assume as ruas do Rio de Janeiro, inclusive em suas vielas ágrafas, fazendo com que a crise do Império fosse percebida, sentida, visualizada. Enfim, penetrada na sociedade, o novo e aclamado tecido, com as luminosas cores do futuro, sobressai, ainda que avivado pelo antigo tingimento – como aponta Mello (2011).

O sistema republicano, presidencialista (sob influência dos moldes políticos estadunidenses), transforma as antigas províncias imperiais em estados, e faz do Rio de Janeiro a sede desse novo governo federal. Tal espaço, evocando-nos ao seu entendimento a partir de necessárias doses de loucura, conforme o disse Carvalho (1985), experimenta, também nos dizeres desse autor, um estado de agitação febril em sua primeira década republicana.

A cidade estava em franco crescimento, com expressivo movimento migratório, composto por diversas faces, que abrangiam desde os negros que, agora livres, saíam das regiões cafeeiras, até aos imigrantes estrangeiros. Vivenciava ainda, também em razão desse crescente movimento migratório³⁵, considerável aumento no número de subempregos, problemas de habitação, epidemias, abastecimento de água, saneamento, dentre outros. Como aponta o próprio Nava,

Além da fome, da falta de remédio, de médicos, de tudo, as folhas noticiavam número nunca visto dos doentes e cifras pavorosas do obituário. As funerárias não davam vazão – havia falta de caixões. Até de madeira para fabricá-los, ao ponto dum carpinteiro do subúrbio atender encomendas fazendo os *envelopes* com tábuas do teto e do soalho de sua casa. Alças de corda [...] Quando ataúde havia, não tinha quem os transportasse [...] No fim os corpos iam em caminhões, misturados uns aos outros, diziam que às vezes vivos, junto com os mortos. Havia trocas de cadáveres podres por mais frescos, cada qual querendo se ver livre do ente querido que começava a inchar, a empestar. No agudo da epidemia, num dia em que não havia mais jeito de transportar tanto morto, o Chefe da polícia dava o desespero [...] Bem ou mal, como era possível, frescos ou já decompostos, quando os pobres mortos chegavam aos cemitérios não havia gente suficiente para enterrá-los. Era muito defunto para os poucos coveiros do trivial – assim mesmo desfalcados pela doença. (NAVA, 2001:211-212).

Ainda nessa primeira década, o Brasil experimenta o encilhamento que, embora nascido nos tempos imperiais, se fazia sentir (como tantas outras coisas) neste novo contexto republicano, nele alcançava seu auge. A inflação generalizada, o encarecimento de produtos importados – de significativo contingente em terras brasileiras –, a duplicação de preços, a

³⁵ Segundo Carvalho (1985), em 1890, apenas 45% da população era nascida na própria cidade do Rio de Janeiro.

queda do câmbio, o aumento de impostos, as primeiras greves de operários/proletariado³⁶ etc, compunham também o "febril" cenário, não tão idílico e promissor como anunciaram seus defensores.

Gerida por militares, que detinham agora o poder, fato é que a capital fluminense era concebida como arena de decisão dos destinos nacionais, configurando-se, desde a independência, como foco de atenção de todo o país e também por isso gozando de certo poder de amplificação do que em seu interior ocorria³⁷. Seus gestores, conforme postula Carvalho (1985:122), "donos e salvadores da república", lançavam mão do que necessário fosse para a desconstrução de aura imperial (como a caça aos opositores), esta ainda presente naquelas disformes veias republicanas. A regeneração, prometida pelo regime, não se efetivou,

[...] mais se vivia, pois, um pesadelo. Não era a república dos sonhos. [...] Trata-se mais precisamente da nostalgia do que poderia ser e não foi. [...] Pode-se mesmo supor que a bandeira da "regeneração" viesse retomar, pela ubiquidade vocabular, aquele conagraçamento do lema positivista, que represou o cunho revolucionário do progresso com a barreira ordem. (MELLO, 2011:131-132).

Nesse cenário "do que não foi", houve aquela febre que, sendo, se agitava com vistas à reforma do ensino; a qual, no ano de 1890, faz-se responsável pela criação do primeiro ministério dedicado à educação, o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, tendo como ministro Benjamin Constant Botelho Magalhães. Este, segundo Cartolano (1994), apud Machado e Seki (2008), "Acreditava que só pela educação um povo poderia construir a sua cidadania [...]" (p.10). Sobre essa nova cidadania, de modo mais atrelado à "potente educação", interesse nosso maior, é o que falaremos a partir de agora.

3.2.1- Sobre a educação republicana: novas aspirações em velhas formas.

Conforme Machado e Seki (2008), mesmo que fosse ambiente de grande circulação de ideias, a intelectualidade carioca, como também o fora destacado, se viu fortemente influenciada pelos preceitos filosóficos de Augusto Comte³⁸; caso de Benjamin Constant³⁹,

³⁶ Nova camada social que, fruto do desenvolvimento científico/industrial, incorporava-se à moderna sociedade e requeria seus direitos civis e sociais.

³⁷ Ainda que o tenha diminuído posteriormente, quando da consolidação do sistema oligárquico nos estados.

³⁸ Interessante pontuar que a primeira Sociedade Positivista brasileira, conforme apontam Machado e Seki (2008), foi fundada em 1876, por Oliveira Guimarães, professor de matemática no Colégio Pedro II.

³⁹ Benjamin Constant foi professor de matemática do Externato e do Internato do CPII, durante a década de 1860. Posteriormente, ele lecionou na Escola Militar do Rio de Janeiro e na Escola Superior de Guerra (CUNHA JUNIOR, 2002).

ávido defensor da democracia liberal (advogando a desigualdade natural entre os homens) e da visão evolutiva da história, como positivista que era. A partir disso, podemos entender que o então ministro deixará clara em seu ofício a influência filosófica em que se pauta, corroborando com a conjuntura na qual se inseria.

Pretendia-se a reinvenção de uma nova era e nação e, para isso, seria essencial que se reinventasse, inclusive, a estrutura escolar. Esta também modificada, e parcimoniosa aos novos tempos, forjaria os novos sujeitos.

Zombando do passado, as escolas imperiais foram lidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez, do "mofo". Mofadas e superadas estariam as idéias e práticas pedagógicas – a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória, os castigos físicos etc. –, a má formação ou a ausência de formação especializada, o tradicionalismo do *velho* mestre-escola. Casas de escolas foram identificadas a *pocilgas*, *pardieiros*, *estalagens*, *escolas de improviso* – impróprias, pobres, incompletas, ineficazes. (SCHUELER e MAGALDI, 2009:35).

Contudo, conforme Schueler e Magaldi (2009), em diversos aspectos, inclusive no que tange à educação, o regime político teria, ao fim, apenas trocado de roupa; sua pele se mantinha intacta⁴⁰. Fazendo da desejada ruptura algo muito mais presente no âmbito ideal que na realidade contextual do Brasil há pouco republicano. Desse modo, ao analisá-lo, defendem Schueler e Magaldi (2009), torna-se mais interessante a problematização da complexidade desses processos históricos de mudanças políticas, sociais e econômicas; a perspectiva que considera o universo de continuidades e permanências, de jogos em disputas e tensões, de imbricações e representações mútuas. Esse tipo de análise, como já apontado por Jorge Nagle⁴¹ (1974), autor em quem também se suportam, seria bem mais pertinente que a perspectiva que tende a enfatizar supostas rupturas.

⁴⁰ A ideia utilizada pelas autoras, acerca do mesmo corpo/pele sob novas vestes, é um reportar a José Veríssimo, intelectual da educação à época que em sua obra, "A educação nacional", demonstrava naquele novo contexto a permanência de velhas batalhas. Nesse sentido, Veríssimo teria se apropriado do personagem Conselheiro Aires, da obra Machadiana, "Esaú e Jacó". Para o tal Conselheiro, como para Veríssimo, o regime teria trocado de roupa, sem, contanto, mudar a pele. Um exemplo dessa manutenção de debates que postulavam aspectos da época pregressa, também assinalada por Schueler e Magaldi (2009), está no discussão acerca da reconstrução da nação via escola primária e a leitura da "decadência" do ensino público; temas que, já manifestados no Império, foram recorrentes nos anos posteriores à Proclamação da República.

⁴¹ Nagle, apud Schueler e Magaldi (2009), chega mesmo a dizer que a data de 1889, quando da proclamação da República, não teria de modo algum significado mudança profunda no sistema escolar brasileiro. Antes postula o caráter de permanência, ao ressaltar a existência da discussão que, chamada por ele de "profunda e vigorosa", já em fins do Império se assinalava a propósito dos assuntos educacionais. Segundo o autor, teria sido esse momento de intenso "fervor ideológico", o qual, no Império, já colocava em pauta discussões acerca da democracia, federação, de redenção da nação etc.

Atendo-se especificamente ao Rio de Janeiro, as autoras ressaltam que havia elementos típicos de um quadro de modernidade pedagógica em um momento anterior ao advento da república. Movimento este que, segundo elas, poderia ser observado através das "escolas do imperador". Tais escolas, no entanto, muito embora estivessem presentes antes do considerado marco cronológico para a criação dos grupos escolares no estado (1897), teriam sido renomeadas, com o claro propósito de enaltecer o novo tempo, algo ocorrido, por exemplo, com a "Escola de São Sebastião", que passou a se chamar "Escola Benjamin Constant", nome, como visto, de um líder político da República. Diga-se de passagem, o tal marco cronológico, corresponde exatamente à data da mudança de nome⁴² da Escola de São Sebastião.

É digno de nota que o marco assinalado – e que contribuirá, mais uma vez, para uma dada cristalização da memória educacional republicana –, tendo como foco uma das escolas já existentes no período final no Império, *não diga respeito a mudanças na dinâmica de sua vida escolar*⁴³, e nem mesmo na arquitetura de seu prédio, mas à adoção de um novo nome, escolhido, sugestivamente, como homenagem a um líder político republicano. Remetendo-nos novamente ao personagem machadiano Conselheiro Aires, podemos interpretar essa situação segundo a idéia da “troca de roupa e não de pele”, o que nos sugere que as disputas referidas a projetos de escolarização e de construção da nação tenham sido, nesse caso, desconsideradas pela historiografia, em nome de uma memória que confere centralidade à “novidade” da institucionalidade republicana. (SCHUELER E MAGALDI 2009:45).

Também revelando esse contexto de inúmeras permanências está Piana (2009). Segundo a pensadora, a própria Constituição de 1891 adotou em parte a forma de administração do sistema escolar do Império, deixando-nos, pois, claro que a radical cisão não se efetivou, como por vezes anunciado. A autora diz ainda que, em termos educacionais, um dos fatores mais marcantes no contexto brasileiro, entre os anos de 1834 e 1889, teria sido a criação do Colégio Pedro II, uma vez que este serviria como padrão de ensino.

Piana (2009) também destaca a fundação de algumas outras instituições escolares, no âmbito superior, primário e secundário após 1889, no entanto, destaca que

[...] substancialmente pouco se alterou o quadro do sistema educacional. Neste período, o Estado apenas procurou garantir a manutenção dos estabelecimentos considerados como padrão para as demais escolas secundárias do País, mas não conseguiu atender aos anseios republicanos de ampliação das oportunidades educacionais, permanecendo ainda um sistema elitista, excludente e seletivo. (PIANA, 2009:62).

⁴² Vale lembrar que esse mesmo movimento de renomear a instituições ocorreu com o CPII, conforme assinalado no capítulo I deste trabalho, p.34.

⁴³ Grifo meu.

Embora nos seja conhecido, é importante pontuar que, tal como não se efetivou a cisão radical, a permanência absoluta, evidentemente, também não se configura. Trata-se, pois, de constantes movimentos em que novo e velho se mesclam, negando-se e afirmando-se mutuamente, com vistas ao atendimento às "novas necessidades sociais" que se colocavam.

No que se refere ao ensino propriamente dito, mesmo sob um contexto que já assinalava diferentes possibilidades educativas⁴⁴, o modelo tradicional era aquele que efetivamente se colocava, inclusive no interior do CPM. Tal modelo pode ser descrito, parafraseando Saviani (1998), como intelectualista e enciclopédico. Ao aluno ministrava-se um ensino que desconsiderava suas experiências e realidades sociais (ainda que estas fossem quesitos necessários de análise quando de seu pleito à entrada em uma dada instituição). O professor, autoridade máxima e temida, como antes destacado, lança-se à exposição verbal dos conteúdos, requerendo dos discentes sua constante memorização, esta, chave mestra do conteudismo baseado nos exercícios de fixação e memorização, era alcançada por meio das exaustivas repetições. A transmissão do conhecimento, centrada na formação moral e intelectual, dialoga com as rígidas formas disciplinares que, sob novas vestes, se coloca.

3.3 - Continuando as conversas com algum bocado de gente.

O historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira [...]

Dominique Julia

Aqui, nestas conversas, estou (estamos) a fazer algumas flechas. Um risco que se coloca sob a assumida mineira insensatez antes relatada. Junto a ela, o caráter circunspecto fica sempre a se perguntar se, ainda que feitas, elas atingirão os alvos a que se propõem. Seja como for, as madeiras estão em mãos.

Nesse processo, diferentes vozes ecoam e demonstra-nos a necessidade de um olhar aprofundado, que se negue, inclusive, às facilidades enviesadas, dando-nos toques sobre a produção dessas armas históricas, esperamos, precisas.

No dito ecoar, encontramos Dominique Julia (2001). O historiador, detendo-se ao estudo da cultura escolar, defende que a análise sobre esta não pode se dar sem exames

⁴⁴ Conforme assinala Silva (2012), desde fins do século XIX, a concepção tradicional vinha paulatinamente perdendo sua força. Iniciativas visando à implantação de novas formas de ensino se colocavam, inclusive realocando a centralidade do processo educativo na figura do aluno, ao passo que o professor assume o papel de facilitador da aprendizagem; segundo a autora, algo visto, por exemplo, no movimento da Escola Nova, que, apesar de seu destacado impulso na década de 1930, já em 1882 figurava no contexto brasileiro.

precisos das relações, conflituosas e/ou pacíficas, que ela mantém com o conjunto de outras culturas que lhes são contemporâneas e que, claro, não se restringem ao interior da escola. De modo que entendamos, por exemplo, que os aspectos relativos à sua produção e finalidade variam conforme o tempo em que se estabelece, em um claro atendimento a anseios de ordens mais amplas; algo que se aproxima de Vicent Lahire e Tin, apud Gonçalves (2004), ao dizerem que a forma escolar está ligada a formas outras que, notadamente políticas, não são estanques entre si, mas, antes, ligam-se.

Ao mesmo tempo, ainda um esclarecimento de Dominique Julia (2001), nessa grandeza dialética envolvidos, não podemos nos permitir o descuido que, por vezes, desencadeia estudos com caráter demasiado "externalista" (p.12). Intentando, pois, o equilíbrio, retomando algumas vezes aquilo que evidenciado foi, nos interessa continuar a seguir o caminho corredores a dentro do CPEI, neles buscando o que o referido autor nomeou de "caixa preta da escola" (p.13), em clara associação da metáfora aeronáutica; mesmo que esse movimento, reconhecemos, nos permita, concomitantemente, o olhar para fora do colégio. Sim, dentro e fora, de algum modo, são também um.

Dessa forma, pensar em uma dada cultura escolar é também pensar na conjuntura social de sua produção, localizada em um espaço-tempo repleto de interesses, lutas, campos em disputa. Esse entendimento nos permite melhor esclarecer as razões do descrito cenário brasileiro e carioca. Entendê-los é inclusive lançar luz ao CPEI, afinal, como destacado, em seu interior esses interesses penetraram e ditaram muito de seu funcionamento e, por conseguinte, da formação daquela cultura específica.

No movimento de esquecer e lembrar, conforme Cardoso (2013), a contradição se colocou, esquecia-se lembrando e lembrava-se esquecendo. Um tempo que, pretendendo negar o outro, sob muitas das formas deste se estabelecia, tornando indissociável a relação; simbiose esta evidenciada nas práticas, no cotidiano educativo, nas paredes a expor suas obras de referência aos dois momentos, que o diga o Salão de Honra por Nava (2001) descrito.

Coroadado, o colégio ostentava, sob seus ares de militarização, como bem pontuou Nava (2001), os brasões da incipiente República, enaltecendo a forjada ubiquidade desta naquele espaço. Emergia-se, pois, a Quimera, a cultura que, híbrida, formava e era formada pelos sujeitos que a compunham.

Nesse mesclar, a escola era (re)inventada como uma unidade e modo próprios, tentava forjar sua identidade outra, conforme também nos aponta Cardoso (2013), mantendo-se, no

entanto, como a estabelecida referência que era; da qual, inclusive, orgulhava-se o memorialista.

No processo de invenção de novos modos de socialização, a relação professor aluno é modificada, os tempos e espaços são reconfigurados, e novas regras e novas ordens são estabelecidas e repensadas, e isso em função da emergência caracterizada pelos novos tempos – tempos históricos – e pelos novos contextos – contextos particulares e peculiares a cada contexto escolar. (GONÇALVES, 2004:145).

Os novos tempos históricos requeriam essa transformação, mas mesmo eles estavam embebidos do tempo progresso, a dita inexorabilidade republicana se deu por meio de significativo substrato imperial. A tal reconfiguração, estabelecida também em âmbito educacional, se fazia sobre as mistas faces de velho e novo.

Adentrando o colégio, percebendo os dispositivos de normatização pedagógica, a ação dos agentes que compunham o quadro profissional, os comportamentos e saberes a serem difundidos, percebemos um ensino que ratificava o "mofo" que se desejava extinguir – ainda que, como clara influência republicana, o tenha sido redesenhado; a exemplo do já citado perfil militar do corpo docente. As "superadas" e criticadas ideias pedagógicas, descritas, por exemplo, pela exacerbada evocação da "memorização dos saberes" (claro indicativo de um tempo a superar), estavam bastante presentes no CPII, demonstrando-nos o caráter frágil das anunciadas rupturas, conforme nos aponta o memorialista, pupilo de Delpech. Este, professor de ares militares, possuía um método bastante comum entre seus pares: "Seu sistema de ensino era muito simples: tantas páginas do Halbout, para saber de cor e salteado. À menor hesitação, zero. Conjugação de verbos regulares e irregulares de fio a pavio" (NAVA, 2001:28).

Ou ainda, o que poderíamos dizer sobre Tifum? O mestre, segundo Nava (2001), deixa-nos evidente a importância que no colégio se dava ao ato de memorizar. Tal destreza garantiu a Robespierre Moreira a "honrosa" alcunha de "Memória-de-Anjo", que lhe teria sido dada pelo referido professor Tifum, afinal o aluno era aquele que "tinha arrumados na cabeça os rios do Mundo, os Estados do Brasil, as Guerras Púnicas, a lista dos Césares, as dinastias da França [...] Ainda, toda a Física, a Química, a Botânica [...]" (NAVA, 2001:41). Por isso digno dos almeçados bancos de honra, a propósito, conquistado em quase todas as disciplinas.

A escola, percebemos, sofria as interferências do que lhe era exterior, adaptava-se, mas, concomitantemente, organizava-se a seu modo, de maneira peculiar e, assim, também reformava o universo que era exterior ao seu. Se "o espaço escolar, as metodologias propostas, e os equipamentos utilizados foram os elementos apropriados, escolhidos para o

deslanchar de um projeto de instrução que visava a atender a aspiração ordeira e progressista vislumbrada pelo projeto republicano" (GONÇALVEZ, 2004:150), esse mesmo universo interno deslançava portas afora⁴⁵ e o fazia, de igual modo ao movimento que em si adentrava, nos respingos do "inescapável colorido ancestral", apropriando-nos das palavras de Mello (2011), até porque "no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, no entanto, eliminados como que por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas." (JULIA, 2001:23).

Reconhecendo esse inescapável colorido e o milagre que não se faz, neste adentrar ao CPII, pelo memorialista, percebemos também fortemente o inovar republicano daquela cultura. Explorando o universo já evidenciado, olhamo-lo em (e para além) Nava e vemos professores veteranos de conflitos, cadernos encimados de brasões, gritos de marchem. Pés direitos, pés esquerdos e que se lustrem as placas das escadas! A cultura escolar remodelava comportamentos,

[...] na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências [...] emergiu a evidência de que o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus* que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo segundo sua própria finalidade [...] (JULIA, 2001:22).

Trata-se, então, de um espaço fundante na formação do caráter e "das almas", capaz de forjar nova consciência cívica que também no corpo dos sujeitos se manifestará, como manifestou-se. Nos saberes que, associados ao progresso, fundamentavam a nova cultura nacional, se constituía a identidade de um colégio. Este, tocante, delineava a formação que ia para além dos livros, dos conteúdos nos cadernos, sob as roupagens também "seis no cu" (NAVA, 2001:38) únicas da cultura do CPII. Nessas passadas singulares, o projeto republicano, como o fez em outros espaços, revela-nos o papel que cabia à instituição escola nesses tempos, instituição essencial na

formação do caráter e no desenvolvimento de virtudes morais, de sentimentos patrióticos e de disciplina na criança. Mensagens de caráter moralizante e cívico foram amplamente propagadas pela escola pública primária, por meio de formas diversas, como a presença de símbolos patrióticos no dia-a-dia da escola [...] Esse

⁴⁵ Também em Chervel (1990) vemos a defesa de que o sistema escolar forma não somente indivíduos, mas uma cultura escolar que, específica, tem a capacidade de penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade exterior. A este respeito ver: CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

viés civilizador se dirigia a um público interno à escola [...] estendendo-se ainda para fora dos muros escolares, de modo a atingir a sociedade como um todo. (SCHUELER; MAGALDI, 2009:45).

Batatas, resistentes e compensados, honrarias de assento, camas seletas, meninos a "bostear" com seus cavalos aos ditos inferiores, todos esses elementos formavam e firmavam o espaço moral e patriótico do CPII. Sob as distintas formas, as necessárias virtudes eram nele propagadas e assimiladas (ou não) por todos. Tal assimilação, por sua vez, como uma das facetas dessa incutida moral, recrudescia o discurso meritocrático, tão evidenciado por Nava. O colégio era, assim, espaço também do dito mérito. Aquele que, aclamado pelos tempos positivistas republicanos, reconhecia os seus e a eles concedia a glória.

A República, como aponta Mello (2011), pregava o regime dos talentos, ou méritos⁴⁶ (este um comum jargão dos militares), e dizia rechaçar o privilégio, filho dos tempos imperiais; isso inclusive no que tange ao aspecto educativo. No entanto, como vimos, o filhote antigo sempre soube se instalar nos corredores daquela cultura que, contraditória e cotidianamente (a contradição no/do cotidiano), o alimentava. Na verdade, talentosos eram mesmo os privilegiados que lá estavam. Mas, mesmo nos seletos bancos escolares, havia sempre os "naturalmente" mais talentosos e privilegiados que outros, como esquecer o francezinho (que não se sabe a razão!), Jean Paranhos do Rio Branco, que tão bem falava francês e se fazia digno do banco de honra? Mérito! E do grande!

Um outro aspecto com o qual dialoga o mérito, e que aqui retomaremos, diz respeito à hierarquização dos sujeitos que compunham o ambiente do CPII. Vimos professores que, em detrimento de seus colegas, desconsideravam o trabalho de seus pares, ao passo que se superestimavam e, assim, assinalavam seu espaço destacado. Não importava ser um entre tantos, mas, sim, ser "o" entre estes. E, neste caso específico, ser "o" entre um seletos grupo. De igual modo, é possível identificar a hierarquia existente entre os alunos. Contudo, o poder destes advinha, justamente, dos mestres (e demais profissionais) que, por razões distintas, concediam-lhes o lugar elevado entre os demais⁴⁷. Tal consentimento era porta aberta, inclusive, às constantes humilhações, dentre as quais aquelas sofridas pelos recém admitidos na estrutura, vítimas do "trote" de boas-vindas: "E fique sabendo que bicho aqui não tem a menor regalia (NAVA, 2005:304)". Nava percebia "[...] o organismo do colégio como

⁴⁶ Uma interessante discussão acerca dos termos e de como, ao fim, ambos possuíam o denominador comum "darwinismo social" pode ser encontrada em *"A República consentida: cultura democrática e científica do final do Império"*, obra de Maria Tereza Chaves de Mello e da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Brasil).

⁴⁷ Embora haja diversas naturezas de relações hierárquicas, para este momento, nos interessa aquela referente a pares, isto é: entre alunos e alunos, professores e professores.

divindade hindu, como um ser de cabeça de ouro, peito de prata, barriga de bronze, pernas de zinco e pés de barro. Eu era do barro vil dos pés. Bicho [...]" (NAVA, 2005:304). O então menino deixava evidente:

[...] percebi, naquela hora, que minha Mãe, mesmo na nossa simplicidade, entalhara em mim, nos meus irmãos, nas minhas irmãs, certas baldas de grão-senhores e grandes-damas que estavam entrando em choque e se arrepiando com as humilhações da realidade presente [...] minha sensação de aviltamento era total (2005:310).

O aviltamento era formativo. A humilhação, sedimentada inclusive por meio de castigos físicos (a exemplo dos objetos voadores nas aulas de educação física), era necessária ao aprendizado, mesmo que (e principalmente) no modelar. O choque e o arrepio eram inevitáveis em uma estrutura em que o medo era quisto e constantemente reforçado.

Sob certo, e necessário, consentimento dos poderosos do CPII, o "bicho indecente" Nava, como chamavam-no os alunos veteranos, desde o início entendia o papel que ali lhe cabia; papel este assumido por todos os outros estrepantes animais. O novato deveria, então, como aqueles que ali já estavam tempos mais, perceber o estabelecimento efetivo de espaços de poderes em suas relações. Uma hierarquia a ser respeitada e temida. E, claro, conquistada, em seus mais altos postos, pelo "mérito", isso dentro de suas variadas (quando não todas juntas) formas possíveis: de ser compensado, de ser o filho de nobre mais nobre, de ter memória de anjo etc. Não teria sido esse, entretanto, o caso de Nava que, náufrago, não se podia ancorar em nada que o fizesse sobressair entre os destacados colegas, "Sozinho achei o dormitório [...]. Eu era o náufrago Pedro da Silva Nava, aluno 129, primeiro ano efetivo, quarta divisão do Internato do Colégio Pedro II. Mudei de traje, fazendo força para não chorar nas praias daquela ilha deserta e descí só [...]". (2005:301).

À porta das boas-vindas, capaz de deixar zozno o memorialista, o colérico Faria recebia cada aluno. Esse "satânico" homem, com seu bigode de fogo (p.301), cordialmente, apresentava-se: "a fera logo me escramuçou aos berros" (p.301). "Pé direito para subir. Eu engasgado queria ficar na porta" [...] mas fui novamente escurraçado pelo iracundo Faria [...] (p.301). Seguiu. Afinal, a partir do que lhe havia dito o próprio Tio Salles, estaria ele, em breve, assentado em banquete sem igual, tendo como mestre os homens mais insígnies do Brasil.

O espaço ocupado pelo CPII na esfera educativa, de certo modo, garantia-lhe exacerbado domínio sobre os sujeitos, estes, ainda que sós, apavorados, sob escárnio e castigos físicos, ali naturalizavam as dissaborosas ocorrências. Naturalizadas, ganhavam

espaço para além dos primeiros dias "Você vai ver, bicho, amanhã no recreio ninguém faz nada com você" (p.308). O bicho, feliz em sua reconhecida jaula de ouro, alegrando-se por não ter de apanhar naquele dia, acostumava-se. Mas, claro, tudo tem seu preço: "[...] quero minhas traduções a tempo e a hora". Jurei. Dei graças a Deus [...]" (p.308). O bicho, ainda que bicho, era bilíngue. Tudo a ser utilizado para a sobrevivência...educativa, claro!

Dias e dias o animal dizia "Não dormi logo. Comecei a pensar naquele dia nefasto. A despedida de meu tio, à porta, tinha cem anos, jazia em passado remoto. [...] Estava no mato sem cachorro...[...] o corpo me doía das pancadas [...]" (p.309). Parece que nem sempre havia o que traduzir. Bicho bilíngue é bom, mas tem tempo e circunstância definidos. E como lutar contra o veterano de bronze? O problema é que o socorro não viria tão cedo, pois a anuência dos inspetores e demais profissionais era certa. Como aquela que no dia do trote fez o memorialista constatar: "Mas os tímpanos vibraram chamando. Os inspetores, sumidos durante o trote, reapareceram aos berros. Em forma! Já em forma!" (2005:304). Afinal, se não para proteger os alunos, não seria justo podá-los da necessária formação educativa, continuidade daquela que, deliberada, sob as pancadas e medos se fazia. Precisavam estar em forma!

A forma desejada, mesmo sob a República, associava-se ao discurso de abertura da instituição, ainda em seus tempos imperiais, quando Bernardes Vasconcelos diz:

E a mocidade de par com as doutrinas, que hão de formar o seu coração e aperfeiçoar a sua inteligência, aprenderá a respeitar as leis e as instituições, e conhecerá as vantagens da subordinação e da obediência. [...] e sendo principal intuito do Governo prevenir para não ter ocasião de punir, a severidade da disciplina deveria pesar mais sôbre êsses empregados, do que sôbre os alunos, fáceis de conduzir quando a vigilância e o respeito lhes assinala a estrada. [...]. (MARINHO, INNÉCO, 1938, s n de p., apud SILVA e MARCHI, 2011:140)

Aprender o respeito às leis e instituições, mesmo que esse se fizesse sob o "vantajoso" e constante aviltamento discente, era o almejado e, tempos depois, as coisas pareciam ainda ter esse mesmo perfil. No claro desrespeito, e por meio de real pavor, a todo custo, a subordinação e a obediência eram "ensinadas", com o "quê" de prevenção. Esta, por sua vez, substanciada no apoio dos pais/responsáveis, da sociedade que, admiradora, fortalecia o CPII.

Interessante também ressaltar a dita "facilidade" de condução dos discentes. Com os devidos castigos, o livro de punição, as privações de saída constantes, certamente, a facilidade se concretizaria e os alunos estariam nos necessários moldes. Certamente, de fato, é que essa facilidade não se impunha, prefigurando-se apenas para o âmbito do discurso. Se funcionava para uns, como o foi; para outros, nem tanto. O próprio Nava, que não teve um mês sem que

fosse privado de sair, achou no castigo espaço para as necessárias liberdades: entrega aos prazeres pornográficos, a potência da saudade que aumentava, a amizade daqueles que, antes, via como marginais.

O choro dos primeiros momentos em castigo e o desprezo pela natureza de alunos que lá ficavam assumem nova configuração. Choro faz-se orgulho daquele que se nega a ser como um dos tantos puxa-sacos compensados, o desprezo destinado aos alunos privados é agora admiração. Mais que isso, os antes desprezados, são, posteriormente, amigos transgressores. Resistentes como Nava, o bicho que, mais tarde, se fez o leão dos oásis de recreio. Ainda que rei, é bicho⁴⁸. Queria mesmo era a grandeza da humanidade, ou do animal alado, livre.

Ao contrário do que eu julgara, aquilo era justamente a aristocracia moral do colégio – seus insubmissos, contestantes, revoltados, protestatários e litigantes – o avesso dos oportunistas juvenis, dos meninos bem-pensantes que auxiliavam os inspetores a tomarem conta dos colegas, dos partistas e dos mais-que-perfeitos que subiam no oficialato do Batalhão Escolar. Nele jamais consegui sequer, a tripa de anseçada. (NAVA, 2005:351).

Às vezes, a revolta, muito também parecida ao que se via para além dos muros escolares, assumia uma faceta bastante complexa e que nos faz perceber a dureza do que ali se vivenciava em prol de uma formação dita digna de imitação: "Vislumbrei então a grande solução e pela primeira vez pensei em me matar. Era só ficar com a idéia de molho, deixá-la embeber, inchar, tomar conta que a coragem acaba vindo. Acabavindo, acabavindo, vinda repentino num instante ligação elétrica" (NAVA, 1998:93).

E todo esse desespero, como o Fum que precisava de sua erupção, o balão que não mais poderia ser cativo (mesmo que, às vezes, cativante), experienciando os céus para além da imaginária ilha, era, ao fim, o mais óbvio dos desejos: a liberdade.

E eu voaria por uma janela de cima para estatelar-me nas pedras da calçada nas lajes do pátio – ave livre, livre para sempre, para sempre forra. Não tem por onde. Resolvido. Achar a ocasião. Descobrir assim, que o homem a qualquer hora pode ser senhor e dono de seu destino, fiquei sereno. Imediatamente incomunicável – já que o próximo é sempre imparticipante. Sorri, na minha alma, porque agora era eu quem podia zurzir aqueles filhos da puta com a safadeza do ajudante de roupeiro,

⁴⁸ Importante ressaltar (inclusive a partir dessa construção do rei que, sendo rei, é bicho) que, assim como a instituição, os alunos também tem claros limites de ação, de possibilidades, inclusive em seus combates. Ou seja, embora o memorialista divida os alunos entre compensados e resistentes, divisão a que nos detivemos inclusive por razões didáticas, é interessante a percepção de que essas categorias não se dão de maneira absolutamente fixas. Aquele que ora se fez compensado, pode, depois, ser um resistente. O resistente, por sua vez, analisando um dado contexto, pode, ainda que na pseudo-passividade (também uma resistência), assumir uma postura compensada, sem o combate direto ao que está sendo posto. De modo que, como aponta Galvão (1998), um mesmo indivíduo possa assumir simultaneamente diferentes papéis, demonstrando-nos a possibilidade de análise deste sob diferentes óticas e nuances. O próprio Nava foi bicho leão a rugir sua resistência, mas não bicho pássaro. Como leão, após tantas perdas, fez-se rei, mas continuou bicho, talvez até pelo costume, pela internalização.

cuspidada com esguicho de merda de galinha. Para todos. Para cada um. Vassefodes. (NAVA, 1998:93)

A serenidade da morte era mais desejável que os serenos ares do espaço glorioso da elite educada. Ser sereno é, pois, ser dono de um destino, poder voar livre e resolvidamente. Algo impensável na estrutura que costumava "facilmente" conduzir seus alunos. Desejável mesmo era sorrir na alma, sorriso que carregava o aprendizado de toda aquela vivência: "vassefodes"!

Esse claro adentramento do mundo exterior no funcionamento do internato, por exemplo, em seus méritos e hierarquias, bem como o ar resistente resoluto de Nava, remete-nos àquilo que apontado foi por Julia (2001). Para ele, a cultura escolar é, efetivamente, uma cultura *conforme*. Mas, mesmo conformada, muito "sai dos conformes" e, redesenhando-se, vemos algo que se coloca a partir da possibilidade eminentemente criativa do sistema específico em que se dá; fator que, como diz o mesmo autor, nos revela as fronteiras do possível e do impossível.

Nos conformes do CPII, revelando esses limites a que nos referimos e as impossibilidades que consigo traz, percebemos, dentre outras coisas, que, apesar da formação moral contínua, a imoralidade dava o tom. Esta, às vezes, ocorria, inclusive, a partir da ampla manobra docente, demonstrada, por exemplo, na atuação do já dito "batuta sem igual", o mestre Paranhos; mesmo que não o fosse unanimidade. O mestre, em consonância ao "seu Zé Maria" (dito "Meio-quilo", pelo memorialista) – auxiliar dos roupeiros do colégio modelar – em seu exercício profissional também dizia 'Vessefodes' (NAVA, 2005:301) àquela forma de organização e, ao fazê-lo, concedia-lhe a aura mista, contraditória, moralistamente imoral.

Em sentido similar, podemos, como visto, ressaltar a ação dos alunos resistentes (embora saibamos que não se limitam a eles), que, antes de todo e qualquer grau, se faziam, por exemplo, bacharel nas pornografias; fossem pelos bambuzais, pelas exposições abaixo das carteiras, pelo imoral jornal que sempre circulava.

Os exemplos citados sobre os discentes, deixa-nos ainda claro que

Todos sabem que os professores não conhecem tudo que se passa nos pátios de recreio, que existe há séculos, um folclore obscuro das crianças [...] e hoje, como ontem (pensemos nas abadias da juventude), existe uma cultura dos jovens que resiste ao que se pretende inculcar: espaços de jogos de astúcias infantis desafiam o esforço do disciplinamento. (JULIA, 2001:37).

Tal cultura da resistência, como bem aponta Júlia (2001), nos faz fugir da tendência totalitária (ou englobante de todo o ser estudantil), demonstrando-nos os atravessamentos que

se dão a partir das contradições e da reação. Por sua vez, Gonçalves (2004), compartilhando dessa perspectiva, pondera que essas formas de reação podem ser entendidas como uma tática de apropriação do espaço escolar, a qual "[...] demarca a existência de uma produção de uma forma e de uma cultura escolares que escapa ao controle [...]" (p.152); ressaltando o caráter conflituoso apresentado nas relações que são produzidas no cotidiano de uma escola, mesmo naquelas que julgam fácil o disciplinamento, talvez uma de suas fraquezas (felizmente) no controle.

Controle, descontrole, facilidades e dificuldade. Conflito. Pelas memórias de Nava, o "Aprendiz e depois, na escrita, pedagogo dos cinco sentidos" (BUENO, 1997:65), percebemos a contaminada cultura escolar do CPII. Contaminada porque, afeta, falamos do CPII naveano, transubstanciado. Nesse espaço vemos o "instante perfeito" das infâncias faltosas, quando da escrita do memorialista, mas mesmo essa saudosa infância, ao ser revivida, era também lembrada por seu círculo infernal, subconsciente refeito em demônios. Apesar do caráter binário, enlevado e mundano, mesmo quando encantado, o instante perfeito nunca foi o instante de paz, aquele que "não conhece agressão nem defesa" (NAVA, 2006:29), pois necessário era, no mínimo, ignorar o que ocorria naquele universo do internato. No máximo, a pseudo paz. Talvez, o mais próximo desse instante fosse experimentado no momento Sésamo, ainda que também ali não faltasse a tensão de sua não concretude repentina.

Ao tocarmos a memória, entendemo-la viva, aberta à dialética da lembrança e da amnésia, conforme antes assinalado. Oliveira (2010), reportando-se a Nora, a coloca como o presente eterno, aquele que, enraizado no concreto, objeto, gestos etc, é impressão pessoal, embora esteja apoiado na coletividade da qual faz parte. Se considerarmos literalmente o memorialista (engano que não se pode cometer), a personalidade de Nava, por ele declarada mais de 350, seria uma coletividade também por si só (e quando e de quem não seria?). O que importa é que essa sua afirmação dá-nos o tom multifacetado que o colégio assume, inclusive pelas facetas múltiplas do escritor, nas suas dinâmicas memórias a reconstruírem o passado. Este, por sua vez, tombado inclusive pelo esquecimento, capítulo próprio da memória, traz as navetas ainda escondidas, a serem investigadas, elucidadas. Dizendo algo mais do que foi, mesmo que não sendo em seus escritos mais visíveis.

No colégio modelar, modelo aos diferentes tempos, vimos a história de uma nação nascida e nascente, de um sistema de ensino em suas contradições, do mundo legitimado a esconder aquelas que, no novo momento, seriam suas vergonhas. Relembrando e desprezando

(como o fez Nava em seu exercício escrito), o CPII fomentou um tipo de memória oficial de sua coletividade, construindo a identidade que lhe parecia legítima.

Esta, por sua vez, de modo áureo o configurou; algo distante, por exemplo, da realidade dos docentes que, exaustos, examinavam seu alunos por quatorze horas seguidas, como apontava o discente alvo desse processo, Nava (2001). Os mesmos docentes que, por vezes, aceitavam a condição menos favorável de trabalho, no que tange aos rendimentos salariais, em função do privilégio que era ser parte daquele espaço. Tal qual alunos que, animalizados, sabiam estar no seio da elite a ser imitada; o que, como sabemos, não impediu os diversos castigos, horrores, dissabores, como também permitiu as delícias vividas, ainda que no diálogo não esquecido do "acabavindo".

Seja como for, o espaço de orgulho, Colégio Pedro II, tempos depois, nos idos de 1976 (quando da escrita de Chão de Ferro), seria o "ambiente que dessorava a sensação aniquiladora que sempre repito quando o acaso me leva a lugares impessoais e sem dono como um orfanato, um areal, uma prisão, asilo, cerrado, caserna, plataforma de estação, kibboutz." (NAVA, 1998:92); deixando-nos claro sobre o que nos alertaram as diferentes vozes aqui reportadas, uma escola que não era (e não é) um dado natural, mas todas as pessoas, objetos, decisões, espaços; e tudo passa a ser objeto de estudo.

CAPÍTULO 4 - RESTAM NAVETAS DE OURO: Considerações Finais

"A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa e, enquanto se passo tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita." (Mário Quintana).

"O que falei foi exato? Foi. Mas teria sido? Agora acho que nem não." (Guimarães Rosa).

Adentrar a cultura específica do CPIL, no espaço-tempo aqui delimitado, foi, sem dúvida, desafiador. O colégio, multifacetado, misto, apresentou-se sobre diferentes possibilidades; em todas, singularidades que, servas, eram também donas de um tempo em que se inseriam. Produtos e produtoras concomitantemente. No binarismo de Nava, o colégio céu era também o inferno de sua alma. O maior orgulho (que fazia questão de ostentar) é o convite à morte, esta expressão maior dos horrores escolares e da inalcançada liberdade de fora, aquela que, quando muito, adentrava pelas desesperadas mentes discentes naquelas terras educativas, reinos de Babaquaras e bambuzais. Ambígua relação dos temores e prazeres, do esquálido e admirável; do espaço lúgubre incrivelmente vivaz.

A disciplina, o rigor, os insígnies mestres, os alunos com nomes de mais de trezentos anos conferiam àquele espaço o destacado lugar social. Lugar da e para a elite, podemos dizer, para a elite das elites. Mas mesmo esta conheceu a animosidade de seu feitio. Animais também se educam e são educados.

A menina dos olhos do imperador foi também a donzela republicana que, nova, era, de certo modo, porção daquela velha mesma, ainda que em trajes ditos mais modernos; como vimos, de tingimento ancestral. Imaculada, ao menos aos que de fora eram, atendendo aos anseios dos tempos em que estava, se disse tão inexorável na formação dos seus quanto o era o novo regime; nesses novos educativos ares republicanos vimos também claramente o Império.

Aceita, negada, reconfigurada, a cultura ali estabelecida, sob suas singularidades, se firmava/formava cotidianamente. Era espaço de leões, de aves presas, de cães conformados, destes que comiam à mesa, no lugar seletivo que era o seu; bons cabeceiras. Era também lugar de orgulho ostentado em figuras e símbolos, alguns lustrados a cada passo. Outros nos salões, dentre eles, aquele honroso, galeria de poucos. Utilizados os tempos, o espaço, o mobiliário, tudo a comunicar.

Falamos de uma escola que, modelar, apresentava-se como organismo vivo, repleto de tensões e movimentos, espaço em busca de (des)encontros diversos, signo do tradicional e do transformador em um só tempo, explicitados, em muito, através das práticas e saberes “resistentes-conformadas” dos diversos profissionais, dos discentes, do espaço a comunicar por suas formas e símbolos variados. Corpo por ela dado e também dado a ela, no reflexo do constante jogo de reciprocidade formativa; tal qual se dava em relação à conjuntura político-social do mundo exterior que seus contornos lhe dava e contornos recebia.

Assim descrevendo, o CPII, os sujeitos, o espaço, as identidades, a cultura, “o Navas” (Nava de múltiplas faces), ou “os muitos Nava” – “[...] um dos meus tantos eus (Ai! de mim que sou trezentos, que sou trezentos e cinquenta) [...]” (2001: 40) – oferta-nos suas memórias, lembradas e esquecidas, dizendo-nos muito mais que de si mesmo, dizendo sobre o seu todo, seu tudo, que a nós se configurou como um outro possível todo, o todo deste exercício analítico. O Nava, navegando e navegado, deixa-nos seu navegar, seu barco e sua nave e ainda adverte-nos sobre as bagagens compostas de sentimentos latentes que carregamos e com os quais buscamos constantes diálogos, em um exercício humano/científico, sob os riscos de constantes desafiantes irrompimentos.

É hediondo imaginar o que leva a nossa nave de bagagens de terrores latentes e monstros emagazinados que podem irromper e serem mais nefastos para a razão que uma célula cancerizada (e não rejeitada) para o corpo. E tudo vem de nossa experiência. Olhando, cheirando, gostando, ouvindo, tocando, amando – estamos colhendo o material que vai ser decomposto nos círculos infernais do subconsciente para ser refeito em demônios [...] (NAVA, 2001:59).

Pelas bagagens de Nava, rica em monstros-fadas, latência revivida, o espaço foi-nos apresentado. Olhamos, cheiramos (“mesmo à fedentina” daquele a pestear todo o ambiente), tocamos e ouvimos o modelar CPII, e isso fizemos por nossos olhos, narizes, mãos e ouvidos (há tantos outros!), ainda que “conduzidos” pelo pedagogo dos cinco sentidos – madeira maior nossa para as flechas. Os discursos naveanos, a partir da singularidade de sua geografia sentimental e cheios de seus construídos demônios e não mais esquecidos, aos quais faceou no internato carioca, somou-se a pensadores outros e revelou-nos identidades que se queriam forjar, no esquecer e lembrar propositadamente. Forjou-se a Quimera. Atuante, parte motora nas transformações do corpo e mente, educava-se em busca dos almeçados homens modernos, disciplinados, polidos, civilizados, mesmo que nas contradições animais. Contradições de um Brasil que se queria branco e europeizado e como tal esforçava-se em lançar para o velho

mundo, também para os novos; cabe dizer, bem aos moldes do que fazia oportunistamente "agora" o "ex-capoeira" e ministro das relações exteriores, Barão de Rio Branco.

Por memórias, dinâmicas, vivas, (re)vividas, inventadas, sempre lembradas e esquecidas – não se pode esquecer de lembrar e nem mesmo deixar de lembrar que se tem de esquecer –, perpassamos um universo dele que, nosso, diz-nos muito daqueles tempos e da força destes no contexto hodierno; uma educação inovadoramente ancestral, mas ancestralmente nova. Mesmo sob feições específicas, e o foram, o cotidiano daquele universo, as práticas escolares materializam-se por meio de papéis que, há muito sedimentados, ainda hoje permanecem: sistemas de punições, recompensas, humilhações e predileções; ensinamentos de formas de ser e estar, de jogar e revidar; daqueles monólogos e, por vezes, descolados da magia do mundo a fora. Novas Panam(s)! Mas sempre haverá os fins de semana. Inclusive aqueles feitos nos ditos "dias úteis", pois

Embora grande tenha sido o desejo da instituição de formar, através de suas regras e práticas, um indivíduo pensado a partir de sua utopia [...] a concretização desse projeto nunca se dava plenamente. A incerteza a ambigüidade, a imprecisão o acaso, a reapropriação, a astúcia, característicos da vida cotidiana, não garantiam que a ação pensada e planejada fosse eficaz. Independente do projeto da escola, o menino questionava e reagia, às vezes sutilmente, às vezes explicitamente, às imposições da prática escolar, caracterizada pela normatividade e pelo controle. (GALVÃO, 1998:309).

Descontrole!

A (re)leitura e (re)escrita sempre se dá, e que bom. Nessas possíveis viagens, sobre e sob trilhos de Chãos de Ferro, novos/velhos pés podem caminhar, dizendo-nos da infinitude de estradas a serem percorridas novamente e mesmo outras novas por desbravar. Alçando o céu que negado foi ao memorialista, ainda que estejamos presos sobre tetos outros, cabe nosso encontro com as alturas, o subir até onde se consegue, perpassando pelas (trans)fronteiriças relações da história e da literatura, esta como o algo a mais, como presença e ausência, história. Caminhando pela verdade e ficção, pela tensão desses discursos, ao passo que se adentra no intercâmbio que permite novas confrontações, questionamos, o fazemos produzindo os novos perfumes, ainda que por mesmas flores, nas escritas (e lidas) literaturas históricas e/ou histórias literárias da educação.

Fato é que entendo, a exemplo de Andrade (1978:126), o querido Drummond, que "sou apenas um homem. Um pequeno homem à beira [...]" Mar, sobre e sob balões, círios, velas, baús e até galos; um homem que, andando por chãos férricos, constata o que, olhando a "América", disse esse mesmo homem "à beira de um rio" (p.126): "restam navetas de ouro"

(p.126); sim, restam e sempre restarão as tais Navetas; dessas que, de ouro, são de Nava, nossas.

Nossas.

Certa vez ouvi, de um admirável professor (que teria visto isto a partir de outro grande mestre), que todos nós temos de saber quando colocar o ponto final. Às vezes, ele "sisma" de aparecer de modo mais repentino, acompanhando os movimentos apresentados daquela vida que, não cigana, não se apresenta modo previsto – algo também doce. Repentinamente, somos impelidos a colocá-lo, mas, sempre insensato, aprendido com mestres aqui referenciados, prefiro dançar com teimosia e insistir nas danadas das reticências. Estas, sim, deixam-nos o gosto mais histórico da reescrita constante, das interpretações vindouras, da força-fraqueza de meu próprio discurso. Estas, ao fim, e finalmente, demonstram-nos, como bem o disse o querido Quintana, a beleza das passadas de um pensamento que continua o caminho...que continue...

REFERÊNCIAS:

ADAN, Caio Figueiredo Fernandes. A literatura como evidência histórica: cotidiano popular em O cortiço. **Fênix** (UFU. Online), v. 5, p. 14-31, 2008.

AGUIAR, Joaquim Alves. Nava biográfico. **Revista Patrimônio e Memória UNESP – FCLAs – CEDAP**, v.3, n.1, p. 39-44, 2007.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Reunião**: 10 livro de poesia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

ANDRADE, Vera Maria Cabana de Queiroz. **Colégio Pedro II**: um lugar de memória. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. 157 p. (Tese defendida junto ao Programa de Pós Graduação em História Social do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais).

BANCO DE DADOS FOLHA. Folhetim: **Pedro Nava suicida-se**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 15 maio. 1984.

Disponível em: http://almanaque.folha.uol.com.br/folhetim_15mai1984.htm

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história**: especificidades e abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BERUTTI, Flávio Costa; MARQUES, Adhemar Martins. **Ensinar e aprender história**. Belo Horizonte: RHJ, 2009. 187 p.

BETELLA, Gabriela Kvacek. Os quatro cavaleiros de um íntimo apocalipse e suas biografias vicárias: Fernando Sabino, Otto Lara Resende, Hélio Pellegrino e Paulo Mendes Campos na escrita de perfis. **Revista Estudos avançados** (USP), v.21, n.60, São Paulo maio/ago. 2007, p 247-270.

BOMENY, Helena. **Dois amigos e uma cidade**: a propósito dos modernistas e do centenário de Belo Horizonte. Coleção Unesco, Belo Horizonte, 1997.

BORGES, Valdeci Rezende. História e literatura: algumas considerações. **Revista de Teoria da História**, v. ANO 1, Número 3, p. 94-109, 2010.

BOSCHI, Caio César. **Por que estudar história?** São Paulo: Ática, 2007. 72p.

BUENO, Antônio Sérgio. **Vísceras da memória**: uma leitura da obra de Pedro Nava. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997. 165 p.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. São Paulo: Nacional, 1985.

CARDOSO, Marília Rothier. As cidades da memória: uma leitura benjaminiana de Nava. **Revista Semear** (PUC-RJ), Rio der Janeiro, v. 3, p. 161-171, 1999.

CARDOSO, Tatyana Marques de Macedo. **Colégio Pedro II: a contribuição dos símbolos na formação de sua memória coletiva.** In: XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 2013, Florianópolis. ENANCIB 2013.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. **Benjamin Constant e a Instrução Pública no Início da República.** Campinas: UNICAMP, 1994. (Tese de Doutorado).

CARVALHO, José Murilo de. O Rio de Janeiro e a República. **Revista Brasileira de História**, vol. 5, n.o 8/9, set. 1984/abr. 1985, pp. 117-138.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados.** O Rio de Janeiro e a República que não Foi. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

CASTELLO, José Aderaldo. **A literatura brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1967-1969. 6 v.

CASTELLO, José Aderaldo. Produção literária do modernismo - crônica e memorialística. In: **A literatura brasileira: origens e unidade (1500-1960).** São Paulo: Edusp, 1999. 2v, p. 377-561.

CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de M. Apresentação. In: CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de M. (org.) **A história contada: capítulos de História social da Literatura no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 7-13.

CHARTIER, Roger. Debate Literatura e História. In: **Topoi.** Revista de História. Rio de Janeiro, n. 1, 2000, p. 197-215.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. **Cultura escolar e formação da boa sociedade: uma história do Imperial Collegio de Pedro Segundo.** 2002. 217 f. Tese (Doutorado Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. **O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: Apicuri, 2008. 168p.

DAVI, Tânia Nunes. **Subterrâneos do autoritarismo em Memórias do Cárcere** (de Graciliano Ramos e de Nelson Pereira dos Santos). Uberlândia: EDUFU, 2007.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. Literatura, memória, história e cidades: interseções. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 137-145, 1º sem. 2004.

DOUGLAS, Mary. **Como as instituições pensam?** São Paulo: Edusp, 1998. 288 p.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.13-35.

FILHO, L.M.F.; GONÇALVES, I.A. Cultura escolar In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FERNANDES, Ricardina Reis. **Colégio Pedro II: um colégio na história do Brasil**. In: VII HISTEDBR Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas (História, Sociedade e Educação no Brasil), 2006, Campinas. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas (História, Sociedade e Educação no Brasil). Campinas. 2006. p. 264-265.

FONSECA, Marcus Vinícius. Educação da criança escrava nos quadros da escravidão do escritor Joaquim Manoel de Macedo. **Educação e Realidade**, v. 36, p. 157-182, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Amansando meninos: uma leitura do cotidiano da escola a partir da obra de José Lins do Rego (1890-1920)**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1998.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Problematizando fontes em história da educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n. 2, 99-120, jul./dez, 1996.

GEBRIM, Virginia Sales. A difusão dos saberes e práticas escolares na pedagogia nova: o livro como dispositivo estratégico. **Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 85-95, jan./jun. 2007.

GOMES, Fábio Lucas. **O inesgotável poço do tempo**. Jornal da UBE, n. 103, Junho/2003, p. 16.

GONÇALVES, Irlen Antônio. A produção da cultura escolar em Minas Gerais: práticas de professoras/es e alunas/os da escola primária. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), Juiz de Fora, v. 8, n.1, p. 143-156, 2004.

IGLESIAS, Francisco; PAULA, João Antônio. **História e literatura: ensaios para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2009. 320 p.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **História e Memória**. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003. p. 525-541.

MATIAS, Felipe dos Santos. As notícias jornalísticas e o diálogo entre a literatura e a história em "O ano da morte de Ricardo Reis, de José Saramago". **Mafuá**, Florianópolis, v. 7, p. 1-12, 2007.

MATIAS, Felipe dos Santos; ROANI, Gerson Luiz. Literatura e História em "O ano da morte de Ricardo Reis", de José Saramago. **Revista Alpha**, v. 8, p. 114-123, 2007.

MENEZES, Maria Eugênia. **Pedro Nava e o desespero da finitude inevitável**. Jornal da USP, 17 a 23 de março, 2003, ano XVIII, n 634.

MELLO, Maria Tereza Chaves de; Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Brasil). **A República consentida: cultura democrática e científica do final do Império**. Rio de Janeiro: FGV Ed.; Seropédica, RJ: EDUR, 2007. 244p.

MELLO, Maria Tereza Chaves de. A república e o sonho. **Varia História**. Volume 27, número 45, Belo Horizonte. Jan/Jun de 2011.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NAVA, Pedro. **Balão cativo**. 5ª ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2000.

NAVA, Pedro. **Bau de ossos**. 11ª ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

NAVA, Pedro. **Beira-mar**. 6ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

NAVA, Pedro. **Chão de ferro**. 3ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

NAVA, Pedro. **Galo-das-trevas**. 5ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

NAVA, Pedro. **O bicho Urucutum**. Cotia: Ateliê Editorial, 1998. 241p

OLIVEIRA, Eduardo Romero de. Memória, História e Patrimônio - Perspectivas contemporâneas da pesquisa histórica. **Fronteiras** (Campo Grande), v. 12, p. 131-151, 2010.

PEREIRA, Wendell Luiz. **Políticas Públicas e Educacionais no Contexto Histórico Brasileiro**. In: IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, 2008, Uberlândia.

PESAVENTO, Sandra J. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O Imaginário da Cidade: Visões Literárias do Urbano**. 2 ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p

ROLLEMBERG, Marcello. **A memória resgatada de Pedro Nava**. *Jornal da UBE*, n.103, Junho/2003, p. 17.

SANTOS, Zeloí Aparecida Martins. História e Literatura: uma relação possível. **Revista Científica/FAP** (Curitiba. Impresso), v.2, p.117-126, 2007.

SANTOS, Roberto Carlos dos. **História e Literatura: divergências, convergências**. Ouro Preto: Editora UFOP, 2001. v. 01. p. 81-82.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2004. 203p.

SEKI, Ariella Lucia Sachertt; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A disciplina de instrução moral e cívica na reforma educacional de Benjamin Constant de 1890**. In: VIII Jornada

do HISTEDBR, 2008, São Carlos. Anais VIII Jornada do HISTEDBR. São Carlos: UFSCar, 2008. v. 1. p. 1-22.

SENA JUNIOR, Gilberto Ferreira. **Realidade versus ficção**: a literatura como fonte para escrita da história. In: VI Simpósio Nacional Estado e poder: cultura, 2010, São Cristóvão-SE. Anais VI Simpósio Nacional Estado e poder: cultura, 2010.

SENNA, Homero. **O sabadoyle**: histórias de uma confraria literária. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2000. 208 p.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**. Revista do Departamento de História da UFF, v. 26, p. 32-55, 2009.

SILVA, Cleusa Aparecida Fogaça; MARCHI, R. C. A dinâmica interna de um colégio brasileiro de elite, a partir das memórias de Pedro Nava. **Linhas** (Florianópolis. Online), v. 12, p. 130-156, 2011.

SILVA, Luciene Nazaré. **(Des) Construindo a Identidade Nacional** [manuscrito]: um estudo historiográfico. 2012. 18f. Monografia (Conclusão de curso) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, Campina Grande.

SILVA, Myrna Ely Atalla Senise. **Estetoscópio e pena**. Rev. Fac. Ciênc. Méd. Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 42 - 46, 2001.

SOARES, Rosângela. A simbólica da Biblioteconomia Brasileira. **Revista CRB-7**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p.12-22, dez. 2005.

STONE, Lawrence. O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma velha história. In: **Revista de história**, n. 2-3, p.1-26, 1991.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. Apresentação de pesquisa: **A Inserção da Gymnastica no Gymnasio Mineiro (Internato e Externato) - 1890 a 1916**. 2005, p. 1-19.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. **Movimento de inserção da ginástica como constitutiva da cultura escolar do ginásio mineiro (internato e externato) – 1890-1916**. In: 30ª Reunião Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), GT: História da Educação / n.02, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT02-3693--Int.pdf>

VALE, Vanda Arantes. Arquivos e memórias de Pedro Nava: documentos para a biografia de um modernista. **Revista Verbo de Minas**. Juiz de Fora, v. 11, n.19, jan./jul, p. 87-104, 2011.

VALE, Vanda Arantes. **Pedro Nava – cronista de uma época**: Medicina e sociedade brasileira (1890-1940). Belo Horizonte: UFMG/ PPFCH, 2009. Tese de Doutorado.

VIANA, Natércia Micheletti. **Juventude, cidade e educação**: a experiência do Ginásio Mineiro em Belo Horizonte (1898-1914). 2004. 124 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte. Disponível em : <<http://hdl.handle.net/1843/FAEC-85UQK7>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

VILLAÇA, Cristina Ribeiro. Pedro Nava: os caminhos da memória entre o esquecer e o lembrar. **Ípotesi** (UFJF), v. 11, p. 69-76, 2007.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.