

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Márcio José Pereira de Camargo

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCOLA
NA OBRA MEMORIALÍSTICA DE PEDRO NAVA**

**Sorocaba/SP
2022**

Márcio José Pereira de Camargo

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCOLA
NA OBRA MEMORIALÍSTICA DE PEDRO NAVA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Sandano.

**Sorocaba/SP
2022**

Ficha Catalográfica

C179r Camargo, Márcio José Pereira de
Representações sobre a escola na obra memorialística de Pedro
Nava / Márcio José Pereira de Camargo. – 2022.
200 f.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Sandano
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba,
Sorocaba, SP, 2022.

1. Educação na literatura. 2. Educação - História. 3. Nava,
Pedro – Crítica e interpretação. I. Sandano, Wilson, orient. II.
Universidade de Sorocaba. III. Título.

Elaborada por Regina Célia Ferreira Boaventura – CRB-8/6179.

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCOLA
NA OBRA MEMORIALÍSTICA DE PEDRO NAVA**

Tese aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor no Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 01/02/2022.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Wilson Sandano
Universidade de Sorocaba



Prof. Dr. Paulo Edson Alves Filho
Universidade de Sorocaba



Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Universidade de Sorocaba



Profª. Drª. Vania Regina Boschetti
Universidade de Sorocaba



Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto
Universidade Federal de Uberlândia

Para Débora e Isabel.

AGRADECIMENTOS

Os sentidos já estavam lá. Talvez sempre estivessem. Mas bastava uma visita da memória para que fossem arrebatados da suposta imutabilidade com que pareciam prender-se ao passado. E, num sopro de revivescência, de que se vale a maturidade para reescrever a história, libertavam-se de seus rígidos contornos, viam desatarem-se os nós de suas improváveis compreensões, reagrupavam-se no lugar das permanências para, finalmente, reconhecerem-se como novos sentidos, grávidos de tempos e espaços, plenos de experiência humana.

É deste introito que extraio o fio com que teço meus agradecimentos.

Primeiramente, expresso minha gratidão pelo dom da vida!

Agradeço a Deus, iluminação do espírito e energia vital nesta caminhada.

A meus pais, Alcides e Cecília, que pelo seu exemplo e doação, ensinaram-me a sonhar, lutar e acreditar.

A minha esposa Débora e minha filha Isabel, companheiras de jornada, por terem abraçado junto a mim este desafio.

A meu irmão Beto e minha cunhada Gladys, pelo forte incentivo: bons conselheiros que tive a felicidade de ouvir.

A meu irmão Carlos Tadeu, que me apresentou a literatura.

A todos meus familiares e amigos, pelas mãos estendidas e as palavras de apoio.

Agradeço a meus colegas professores e professoras do Colegiado de Letras da Universidade de Sorocaba, parceiros fundamentais na minha formação docente.

Agradeço a todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, por fazerem parte de minha formação como pesquisador.

Agradeço a todos os colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação da Universidade de Sorocaba, pela interlocução constante e o fazer coletivo.

Agradeço aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Paulo Edson Alves Filho, Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto, Prof^a. Dr^a. Vânia Regina Boschetti e Prof.

Dr. Wenceslau Gonçalves Neto, pela leitura atenta e suas importantes contribuições para esta tese.

Agradeço especialmente ao Prof. Dr. Wilson Sandano, pelo equilíbrio e segurança nos trabalhos de orientação, pela experiência compartilhada e, sobretudo, pela valiosa amizade.

Por fim, agradeço, também de modo especial, a todos os professores e professoras de toda minha vida, desde as mestras que me iniciaram na leitura e na escrita até os colegas de hoje, com quem compartilho as dores e os prazeres do magistério.

Desses tantos exemplos de amor à profissão e comprometimento com a educação, não posso deixar de agradecer a dois educadores que simbolizam todos aqueles e aquelas que quero homenagear: Maria Virgília Frota Guariglia e Roberto Samuel Sanches. Com eles aprendi e sigo aprendendo todos os dias, pela competência com que me inspiram, pela partilha constante e sincera amizade que gentilmente me dedicam.

Se eu fosse historiador, tudo se resolveria. Se ficcionista, também. 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.

Pedro Nava

RESUMO

Com interesse na história da educação no Brasil do início do século XX, contada pelo viés literário de cunho memorialístico, esta pesquisa buscou explorar as interfaces em que dialogam literatura e história, tendo como objetos de estudo as obras *Balão cativo: memórias/2* e *Chão de ferro: memórias/3*, lançadas respectivamente em 1973 e 1976, como volumes da série memorialística do médico e escritor Pedro da Silva Nava (1903-1984). Visando compreender as representações da escola presentes no relato do memorialista acerca de seus anos como aluno interno, objetivou-se descrever as relações entre literatura e história da educação; investigar as condições sociais e históricas que constituíram a educação escolar do período; explicar como o contexto histórico e as relações familiares e sociais contribuíram no percurso de formação do escritor; analisar e interpretar, nos volumes escolhidos, os modos como o memorialista representa as mediações entre a escola e o educando, em sua trajetória formativa e de socialização. Acorando-se nos estudos realizados por Chartier (2002) e Burke (2005) no campo da História Cultural e, com fulcro nos postulados de Pêcheux (1995) sobre a noção de discurso, optou-se pela investigação exploratória, de abordagem qualitativa, seguindo-se os procedimentos da pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2002) e Minayo (2009), bem como da vertente materialista da Análise de Discurso. À luz das transformações político-educacionais vividas no país entre o Império e a República e levando em conta o percurso formativo de Pedro Nava, procedeu-se à análise e interpretação das representações sobre a escola nas obras *Balão cativo: memórias/2* e *Chão de ferro: memórias/3*, nas quais o memorialista relata suas experiências de internato vividas entre os anos de 1914 e 1920, primeiramente no Ginásio Anglo-Mineiro, em Belo Horizonte, e depois no prestigiado Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Como resultado, evidenciou-se um estilo pessoal do escritor, com o qual ele destaca o caráter pitoresco da escola e seus personagens e põe em relevo as contribuições das experiências de internato para seu processo formativo. As representações de Nava sobre a escola são reveladoras de que seu discurso é atravessado por outros discursos, de cujos sentidos depende a legitimação de outros tantos discursos que se fizerem no âmbito das instituições das quais emergem.

Palavras-chave: Literatura. História da educação. Pedro Nava.

ABSTRACT

With an interest in the history of education in Brazil at the beginning of the 20th century, told by the literary bias of a memorialistic nature, this research sought to explore the interfaces in which literature and history dialogue, having as objects of study the books *Balão cativo: memórias/2* and *Chão de ferro: memórias/3*, published respectively in 1973 and 1976, as volumes of the memorialistic series of the doctor and writer Pedro da Silva Nava (1903-1984). In order to understand the representations of the school present in the memorialist's account about his years as an internal student, the objective was to describe the relations between literature and the history of education; to investigate the social and historical conditions that constituted the school education of the period; explain how the historical context and family and social relationships contributed to the writer's formative path; to analyze and interpret, in the chosen volumes, the ways in which the memorialist represents the mediations between the school and the student, in his formative trajectory and socialization. Based on the studies conducted by Chartier (2002) and Burke (2005) in the field of Cultural History and, with fulcrum in Pêcheux's postulates (1995) on the notion of discourse, we opted for exploratory research, with a qualitative approach, following the procedures of bibliographic research, according to Gil (2002) and Minayo (2009), as well as the materialistic aspect of Discourse Analysis. In the light of the political-educational transformations experienced in the country between the Empire and the Republic and considering the formative path of Pedro Nava, the representations about the school in the works *Balão cativo: memórias/2* and *Chão de ferro: memórias/3* were analyzed and interpreted, in which the memorialist recounts his experiences of boarding school lived between 1914 and 1920, first at the Ginásio Anglo-Mineiro in Belo Horizonte, and then at the prestigious Colégio Pedro II, in Rio de Janeiro. As a result, a personal style of the writer was evidenced, with which he highlights the picturesque character of the school and its characters and highlights the contributions of boarding school experiences to his formative process. Nava's representations of the school reveal that his speech is crossed by other discourses, whose meanings depend on the legitimation of so many other discourses within the institutions from which they emerge.

Keywords: Literature. History of education. Pedro Nava.

RESUMEN

Centrada en la historia de la educación, en el Brasil de principios del siglo XX, a partir de una obra literaria de carácter memorialista, esta investigación buscó explorar las interfaces en las que la literatura y la historia dialogan, teniendo como objetos de estudio los libros *Balão cativo: memórias/2* y *Chão de ferro: memórias/3*, lanzados respectivamente en 1973 y 1976, como volúmenes de la serie memorialista del médico y escritor Pedro da Silva Nava (1903-1984). Para comprender las representaciones de la escuela presentes en el relato del memorialista sobre sus años como estudiante interno, el objetivo fue describir las relaciones entre la literatura y la historia de la educación; investigar las condiciones sociales e históricas que constituyeron la educación escolar de la época; explicar cómo el contexto histórico y las relaciones familiares y sociales contribuyeron al camino de formación del escritor; analizar e interpretar, en los volúmenes elegidos, las formas como el memorialista representa las mediaciones entre la escuela y el alumno, en su trayectoria formativa y de socialización. Con base en los estudios realizados por Chartier (2002) y Burke (2005) en el campo de la Historia Cultural y, con un punto de apoyo en los postulados de Pêcheux (1995) sobre la noción de discurso, se optó por la investigación exploratoria, con un enfoque cualitativo, siguiendo los procedimientos de la investigación bibliográfica, según Gil (2002) y Minayo (2009), así como el aspecto materialista del Análisis del Discurso. A la luz de las transformaciones político-educativas vividas en el país entre el Imperio y la República y teniendo en cuenta el camino formativo de Pedro Nava, se realizó el análisis e interpretación de las representaciones sobre la escuela en las narrativas de *Balão cativo: memórias/2* y *Chão de ferro: memórias/3*, en las que el memorialista relata sus experiencias de internado vividas entre los años 1914 y 1920, primero en el Ginásio Anglo-Mineiro, en Belo Horizonte, y luego en el prestigioso Colégio Pedro II, en Rio de Janeiro. Como resultado, se evidenció un estilo personal del escritor, con el que destaca el carácter pintoresco de la escuela y sus personajes y subraya los aportes de las experiencias del internado a su proceso formativo. Las representaciones de Nava sobre la escuela revelan que su discurso está atravesado por otros discursos, de cuyos significados depende la legitimación de tantos otros discursos que se hacen dentro de las instituciones de las que surgen.

Palabras clave: Literatura. Historia de la educación. Pedro Nava.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	LITERATURA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	28
2.1	Literatura como fonte para a história da educação	28
2.2	Representações literárias da escola	35
3	NOS TRILHOS DA EDUCAÇÃO: DO IMPÉRIO AO INÍCIO DA REPÚBLICA	46
3.1	Ideário educacional nos tempos do Império.....	47
3.2	As influências positivistas no cenário educacional brasileiro.....	54
3.3	Reformas educacionais nos primeiros tempos republicanos.....	58
3.4	Origem e desenvolvimento dos internatos no Brasil.....	67
3.5	O Ginásio Anglo-Mineiro	70
3.6	O Colégio Pedro II	75
4	PEDRO NAVA: ITINERÁRIOS DO MENINO AO MEMORIALISTA.....	87
4.1	Das origens familiares ao nascimento do escritor.....	87
4.2	O descortinar do mundo na Juiz de Fora natal.....	97
4.3	O sobrado da Aristides Lobo: o mundo ficava mais vasto.....	103
4.4	A segunda temporada em Juiz de Fora.....	109
4.5	Belo Horizonte, Rio de Janeiro e os tempos de internato.....	115
4.6	Fase adulta: entre a medicina e a literatura.....	119
5	REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA NAS MEMÓRIAS DE NAVA.....	129
5.1	Memória: breves reflexões	129
5.2	Percurso metodológico da pesquisa.....	138
5.3	O Ginásio Anglo-Mineiro nas representações de Nava sobre a escola	142
5.4	O Colégio Pedro II nas <i>Memórias</i> de Nava	153
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
	REFERÊNCIAS	186

1 INTRODUÇÃO

“[...] lê-se a história simultaneamente ao ato de ler-se literatura, reproduzindo como que pelo avesso o movimento de quem fez história fazendo literatura.”

Nicolau Sevcenko¹

Estudar história da educação pelo prisma da narrativa literária implica considerar o complexo jogo de forças envolvidas nas relações entre história e literatura. Dialecticamente, implica também assumir o caráter transdisciplinar entre esses dois campos, tão diversos e tão próximos, cujas fronteiras se diluem na compreensão crítica da realidade.

Nesse sentido, esta investigação teve como ponto de partida o exame das intersecções entre a arte literária e a história, assumindo-se a primeira como objeto social, na medida em que o indivíduo, como ser social e histórico, ao produzir arte, revela a cultura de seu tempo, nas suas formas de pensar e agir (ANDRADE, 2016).

Não menos desafiadora foi a imersão pela profundidade oceânica da memorialística de Pedro da Silva Nava (1903 - 1984), escritor mineiro que, prestes a completar setenta anos de vida e em pleno crepúsculo de sua carreira como médico, ao se entregar por completo a uma hercúlea tarefa de resgatar o passado, reinventou a própria memória, não só a memória mesma, mas também e principalmente o modo de operá-la.

Na medicina, construíra a justa imagem de um conceituadíssimo reumatologista, com presença significativa tanto na academia – tendo publicado cerca de trezentos trabalhos – como na sociedade, por sua prática médica competente. Na condição de literato, antes de se aventurar na escrita de suas memórias, foi mais um leitor voraz, amigo de escritores e correspondente de figuras como Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade e Afonso Arinos de Melo Franco, por exemplo, do que propriamente um escritor contumaz. Longe disso. Sua produção literária anterior às *Memórias*² limitara-se a alguns poemas modernistas escritos principalmente nas

¹ A citação é extraída do livro: *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*, no qual Sevcenko faz importante reflexão sobre as relações entre história e literatura, a partir do estudo das obras de Euclides da Cunha e Lima Barreto (SEVCENKO, 1999, p. 241).

² Adotou-se a designação *Memórias* para referir-se ao conjunto da obra memorialística de Pedro Nava que, como se verá oportunamente, foi publicada a partir de 1972 e constituiu-se de seis volumes completos e um inacabado, publicado postumamente.

décadas de 1920 e 30, parte deles publicada no periódico *A Revista*, de Belo Horizonte. Por sua produção esporádica, foi considerado por Manuel Bandeira como “poeta bissexto”, embora a alcunha não lhe destituísse a qualidade da arte, o que de fato se comprova pela inclusão de sete poemas seus na *Antologia de poetas bissextos contemporâneos*, publicada pelo poeta pernambucano em 1946, entre os quais destacou-se o poema “O defunto”, escrito em 1938.

Foi, porém, como memorialista, que Nava despontou para a história da literatura brasileira. Para Arrigucci Júnior (2012, p. 531), o escritor

[...] levou anos envelhecendo na quietude escondida, como um vinho bom, uma substância viva e generosa que trazia em si, antes de se dar a conhecer por inteiro. Foi acumulando aos poucos uma ampla e profunda experiência, amadurecida depois sem pressa, pacientemente, puxando pela memória raízes distantes, da infância, de outrora, para só então começar a narrar.

Em suas *Memórias*, Nava deixou um legado de aproximadamente 2.600 páginas de uma prosa original e híbrida, em que se misturam relatos pessoais e genealógicos a um retrato da sociedade brasileira, um panorama histórico e cultural cujo escopo desafiou tempos e espaços. Para Cançado (2003, p. 14), “quem toca as *Memórias* de Pedro Nava toca ao mesmo tempo uma certa fisionomia do Brasil, um aspecto ou conjunto de aspectos da nossa formação e da nossa história social”.

A escola, nesse contexto, cumpriu papel fundamental na formação do memorialista, médico e homem Pedro Nava, que a ela dedicou centenas de páginas de autêntica “crônica de saudades” de seus tempos escolares, no decorrer dos quais destacou-se o espaço do internato na representação do mundo que ali encontraria, à semelhança do que prenunciava o pai de Sérgio, o protagonista d’*O Ateneu*, no dia do ingresso deste na instituição educativa³.

E foi justamente com esse retrato do “mundo mundo vasto mundo”⁴ que se lhe descortinaria o universo do internato, que Nava chamou a atenção para o potencial investigativo de sua obra e para o manancial exuberante de elementos que aportou ao deslinde de questões educacionais de sua época.

³ Em alusão à obra *O Ateneu - Crônica de saudades*, publicada por Raul Pompeia em 1888, na qual o narrador Sérgio relata seus tempos como aluno interno, o segmento remete às primeiras linhas do romance, em que o protagonista ouve de seu pai a frase que se eternizaria como símbolo da vida no internato: “Vais encontrar o mundo” (POMPEIA, 2004, p. 2).

⁴ Referência ao famoso verso do “Poema de sete faces”, de Carlos Drummond de Andrade, publicado pelo escritor itabirano no livro *Alguma poesia*, em 1930.

Tem-se, assim, neste encontro entre Nava e o Brasil de seu tempo, o mote para a investigação aqui proposta, que consistiu em analisar as representações sobre a escola na obra memorialística do escritor, particularmente no que se refere aos seus tempos de internato vividos entre 1914 e 1920, primeiramente no Ginásio Anglo-Mineiro, em Belo Horizonte, seguido do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, cujas experiências foram retratadas nos volumes *Balão cativo: memórias/2* (1973) e *Chão de ferro: memórias/3* (1976).

Vale ressaltar que, nos estudos sobre a história da educação escolar, assume particular interesse a noção de literatura como forma de representação da realidade, na medida em que ela é constituída e constituinte do mundo social e cultural (BORGES, 2010), permitindo-se tomar a obra literária como fonte histórica das práticas sociais – dentre as quais se inserem aquelas que se realizam no âmbito escolar – o que implica pensar os indivíduos como produtores de história (NÓVOA, 2014).

A assunção da narrativa literária ao papel de produtora de conhecimento, nos termos propostos por Gonçalves Filho (2002), ou como testemunha de fatos e processos históricos (CHIAPPINI, 2000), se, por um lado, não é novidade no campo dos estudos historiográficos, por outro, ainda é forçoso reconhecer a necessidade de se avançar, tanto na sua abrangência, no sentido de se explorar toda a potencialidade de objetos literários para a finalidade historiográfica, como na profundidade de sua abordagem, isto é, valer-se do instrumental epistemológico adequado à análise, sem desconsiderar os riscos decorrentes de relações tão complexas.

Se, na compreensão da história da educação, optar pela narrativa literária implica assumir como pressupostos os estudos da história cultural, como apontam Brito e Ribeiro (2013), não à toa o crítico literário argentino Noé Jitrik alerta para a animosidade acadêmica que se instaura em torno dessa opção metodológica, ante a fluidez de fronteiras entre o que se entende por literatura e os estudos culturais. O pesquisador postula a existência de uma relação metonímica entre esses dois campos do conhecimento, o que implica desafios de ordem epistemológica, ideológica e prática entre os estudiosos de um e outro campo, posto que, se de um lado toma-se a literatura como a própria cultura, por outro, reduz-se a primeira à mera condição de subordinação em face da última (JITRIK, 2000).

Da mesma forma, no que tange ao cruzamento entre literatura e história, é Nicolau Sevcenko quem adverte para os efeitos produzidos nessa relação que, segundo o historiador, é marcada por tensões e confrontos em cuja perspectiva

a criação literária revela todo o seu potencial como documento, não apenas pela análise das referências esporádicas a episódios históricos ou do estudo profundo dos seus processos de construção formal, mas como uma instância complexa, repleta das mais variadas significações e que incorpora a história em todos os seus aspectos, específicos ou gerais, formais ou temáticos, reprodutivos ou criativos, de consumo ou produção. (SEVCENKO, 1999, p. 246)

Na esteira de tais considerações, acrescenta-se que, a partir do exercício da docência em literatura e na área de educação, bem como em face das discussões de caráter teórico-metodológico suscitadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, revelou-se como extremamente prolífica e geradora de diálogo a reflexão sobre as práticas memorialísticas centradas na escola. Desse encontro entre realidades escolares vividas em tempos remotos e as memórias materializadas em texto, décadas mais tarde, emerge um discurso de quem as viveu e sentiu, por isso não menos representativo sob o ponto de vista historiográfico, se comparado à narrativa histórica.

Nos termos do que propõe Deslandes (2009, p. 46) a respeito dos motivos de ordem acadêmica, pode-se fundamentar a relevância desta pesquisa pela compreensão da problemática que emerge das relações entre a narrativa memorialística e os eventos históricos nela evocados, por meio dos seguintes argumentos: “a) de caracterização do nível de conhecimento e da produção acumulada na temática, indicando aí as suas lacunas; b) do potencial para ampliar o conhecimento disponível; c) de promessa de avanço metodológico; d) da importância social do problema”.

Nessa perspectiva, realizou-se um levantamento de artigos, dissertações de mestrado e teses de doutoramento, com o intuito de conhecer, de forma preliminar, o “estado da arte”⁵ referente à temática desta investigação.

Assim, visando mapear a presença dos estudos históricos no campo da pesquisa em educação, de forma a identificar suas particularidades temáticas e

⁵ Pesquisas desse tipo, segundo Ferreira (2002, p. 258), “são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado”.

conhecer seus percursos teórico-metodológicos, procedeu-se a uma busca no sítio eletrônico da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em que foram levantados os estudos publicados na forma de artigos na RBE – Revista Brasileira de Educação, desde a publicação nº 0, em 1995, até o 25º volume, datado de 2020. Além disso, recorreu-se também ao banco de dados do SCIELO – Scientific Electronic Library Online, plataforma na qual se realizou levantamento de textos por aderência temática, com a finalidade de constituir e ampliar o aporte teórico-metodológico no âmbito de questões pertinentes a esta investigação, tais como: relações entre história e literatura; memória, história e educação; narrativas literárias e representações sobre a escola e seus agentes; práticas escolares e a construção identitária dos sujeitos; processo de formação humana; cultura escolar nos anos finais do século XIX e início do século XX; ensino secundário; internato e as memórias escolares na obra de Pedro Nava.

A primeira questão a chamar a atenção neste inventário, de certo modo, vem corroborar a preocupação em reconhecer a complexidade das congruências entre campos de estudo em cujo terreno esta pesquisa se embrenhou. Trata-se da importância crescente da história cultural, como conclui Falcon (2006), ao examinar obras produzidas a partir de 1970 em seu estudo intitulado *História cultural e história da educação*. Aspectos das relações entre esses dois campos também são objeto de estudo de Viñao Frago (1995), no artigo *Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones*, no qual o pesquisador da Universidade de Múrcia, Espanha, discute dimensões como espaço e tempo escolares. Ainda guardando afinidade com tal direcionamento teórico-metodológico, em seu artigo *História intelectual e história da educação*, Neves (2006) defende que esta última deve ser observada na própria constituição de seu discurso. Ao combater a suposição de que “a história para quando o texto começa”, postula que “trate ela de que período tratar, é uma história do nosso tempo, das opções teóricas que hoje fazemos para constituir uma fatia de um trecho temporal passado” (p. 343).

Outra questão surgida no curso deste levantamento e que, além do interesse inicial, acabou por se revelar ainda mais significativa para esta investigação, à medida que se conhecia a trajetória de Pedro Nava em seu processo formativo, refere-se ao processo de socialização e construção de identidade pelo sujeito. Nesse sentido, citem-se dois trabalhos de Maria da Graça Jacintho Setton. No primeiro, intitulado *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*, a pesquisadora

desenvolve suas reflexões a partir de pesquisa que tinha como objetivo “investigar as estratégias – sociais e acadêmicas – utilizadas pelos estudantes de origem social humilde para ingressar nos cursos mais seletos e concorridos da Universidade de São Paulo, na área de Humanidades” (SETTON, 2002, p. 60). Em outro artigo, *A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus*, Setton (2009) reitera seu interesse de pesquisa nos processos educativos e socializadores e, partindo dos estudos da Sociologia da Educação, compreende a socialização como um processo de construção do ser social. Ainda a respeito da constituição identitária, mas partindo dos pressupostos da Antropologia, Do Valle (2014), em seu artigo *Para além do sujeito isolado: modelos antropológicos para pensar a educação*, denuncia a parca atenção dada pela área da educação à interrogação sobre o humano, pugnando pela assunção do olhar antropológico nas questões sobre educação, sobretudo voltado para o professor e o aluno.

Um tópico também recorrente na produção acadêmica em educação, que se pôde inventariar a partir deste levantamento, diz respeito às relações de poder que atuam no universo escolar e suas mediações no processo de constituição do sujeito. É o que se constata no artigo *A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade*, no qual Prata (2005), ao entender a subjetividade não como origem, mas como processo, busca sobretudo discutir o lugar que a instituição escolar ocupa na configuração social da atualidade. Nessa linha investigativa, em que se assume a escola como espaço de socialização e *locus* de disciplinarização, as lógicas de ação que permeiam as práticas escolares, sobretudo os mecanismos de interdição e controle observados no cotidiano escolar, constituem objeto da atenção de Araújo e Perez (2006), no estudo *Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar*, bem como de Marchi e Santos (2017), no artigo *Produção e conservação escolar da masculinidade no romance O Ateneu*, no qual estes pesquisadores analisam a obra de Raul Pompeia e debatem experiências disciplinares destinadas a transformar marcas infantis e femininas em características adultas e masculinas.

O processo de constituição do sujeito, mediado pelas relações de poder observadas nas práticas escolares, também é objeto de estudo de Nogueira (2012) em seu artigo *A construção de subjetividades nas práticas de disciplinamento: narrativas sobre o cotidiano escolar*, no qual a pesquisadora alerta para a complexidade do cotidiano escolar, marcado por situações, ações e interações

imprevistas, das quais não escapa nem o mais cuidadoso planejamento. E isso se dá justamente porque o processo que se desenvolve na escola, assim como tudo que se relaciona a ela, está envolto em relações humanas. Dessas reflexões, emerge a discussão sobre o papel da escola. Chamada a transformar a realidade, não estaria ela apenas reproduzindo as estratégias de controle da sociedade? No processo de introjeção, o respeito à autoridade e ao poder, bem como o medo da repressão, passam a representar os parâmetros de uma conformação do indivíduo a um modo de ver que se apresenta como o “modo certo”, embora seja apenas um certo modo de se relacionar com o mundo. A internalização desses valores de poder leva à constituição de uma subjetividade que legitima diferenças sociais e privilégios.

Ainda com respeito às práticas disciplinadoras na escola, outros trabalhos chamam a atenção pela relevância do debate em torno dos desafios relativos à autoridade na educação. Em um desses artigos, intitulado *Rebeldia e democracia na escola*, Fleuri (2008), ao partir da compreensão de Foucault acerca dos dispositivos disciplinares vigentes na organização escolar e das propostas pedagógicas de Paulo Freire e de Célestin Freinet, postula pela superação do modelo do saber-poder disciplinar, visando uma prática educativa emancipatória, dialógica e democrática. Ao tratar essa mesma questão no seu artigo *Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição*, Carvalho (2015) aponta o equívoco de não se distinguir a obediência à autoridade, fundada em relações de confiança, daquela produzida por força de dispositivos legais, coerção ou, até mesmo, violência. As práticas escolares com fins disciplinares também são objeto de investigação empreendida por Cardoso e Oliveira (2017), exposta no artigo *Rastros de memórias das práticas disciplinares instituídas no Colégio Pedro II: um olhar para o livro de ocorrência*.

Embora menos recorrentes no levantamento, mas também significativos para esta investigação, foram identificados outros aspectos relacionados à educação escolar, como o processo de formação humana, o ensino secundário, a educação brasileira no início do século XX e as instâncias do tempo e do espaço escolar para a organização do ensino primário no Brasil. A propósito destes tópicos, citem-se os trabalhos de Saviani e Duarte (2010), que compreendem a formação humana levada a efeito pela educação como um processo dinâmico de apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade; Nunes (2000), que analisa os significados que foram sendo atribuídos ao ensino secundário por diferentes grupos e/ou classes, no sentido da democratização da educação; Oliveira (2019), que busca identificar, em

revistas pedagógicas das décadas iniciais do século XX, a retórica sobre aspectos que marcaram o debate pedagógico naquele período de transição entre o Império e a República; e Faria Filho e Vidal (2000), que advertem para as dimensões pedagógica e histórica do tempo e do espaço escolar e sua relevância para a estruturação do sistema público de ensino primário no país.

Por outro lado, emerge do inventário uma profusão de estudos mais diretamente vinculados às questões de interesse desta pesquisa, no tocante às relações entre história e literatura, bem como no que diz respeito às narrativas literárias e as representações sobre a escola. A propósito, chamou a atenção um artigo no qual Sales e Passos (2008), embora não partam de fontes literárias, trazem interessante abordagem sobre o valor simbólico das edificações para as representações sociais sobre a escola, colocando em discussão a influência desse aspecto no julgamento da sociedade sobre a qualidade de ensino da instituição.

Em muitos dos trabalhos inventariados, ficam evidenciadas as aproximações entre os campos da história e da literatura. Assim o confirmam Camilotti e Naxara (2009), em seu artigo *História e literatura: fontes literárias na produção historiográfica recente no Brasil*, no qual as pesquisadoras buscam identificar os papéis atribuídos à literatura em face de suas relações com a história, seja pela reconstituição dos eventos históricos ou pelas representações constituídas no fazer literário. Da mesma forma, podem-se elencar os estudos de Antoniazzi (1991), Chiappini (2000) e Borges (2010), como de significativa importância no debate em torno da ampliação das fontes para a pesquisa histórica.

No que tange às representações sobre a escola presentes nas narrativas literárias, o vasto rol de trabalhos publicados põe em evidência a relevância do tema na produção acadêmica brasileira sobre educação. Como exemplo dessa constatação, mencione-se o artigo *Representações literárias da escola*, no qual Mazzari (1997) procede a um breve levantamento de narrativas sobre os tempos escolares e busca caracterizar as especificidades desse gênero literário, por meio de uma comparação entre os romances *O Ateneu* (1888), de Raul Pompeia, e *As atribulações do pupilo Törless* (1906), do austríaco Robert Musil. De modo semelhante, no artigo *Dos temores ao encanto: o cotidiano escolar na literatura brasileira*, Rocha e Pinto Neto (2012) debruçam-se sobre obras literárias do século XIX e início do XX, indagando sobre os modos de representação da escola e de suas práticas. Brito e Ribeiro (2013), por sua vez, no artigo *História da educação e literatura:*

possibilidades de relações, analisam os textos literários *Memórias de um Sargento de Milícias* e *Novelas Paulistanas*, buscando compreender, respectivamente, parte do processo educacional do Brasil Império, no Rio de Janeiro, e da Primeira República, em São Paulo.

Nesse mesmo viés investigativo, cumpre acrescentar vários outros trabalhos significativos, que igualmente se voltaram ao estudo de textos literários para abordar aspectos de interesse da história da educação. Mencionem-se, a esse respeito, os artigos publicados em revistas acadêmicas por Zilberman (2004), Andrade (2016), Queiroz (2017), Sousa e Fernandes (2019), assim como as dissertações de mestrado de Moraes (2010), Matos (2017) e Santos (2017), de cujas pesquisas se voltará a falar mais adiante.

Vale anotar que um dos trabalhos precursores dessa linha temática é levado a efeito por Maria Cecília Tinoco dos Anjos, já em 1979, em sua dissertação de mestrado intitulada *Descrição da vida escolar em romances brasileiros*. A pesquisa tem como centro de interesse a vivência escolar em internatos retratada em obras da literatura brasileira, em meio às quais assume relevância a obra memorialística de Pedro Nava em dois de seus volumes: *Balão cativo* e *Chão de ferro*, nos quais o escritor relata seus tempos de aluno interno no Ginásio Anglo-Mineiro, em Belo Horizonte, e no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Cabe lembrar, nesse sentido, o artigo que Rui Carneiro publicaria posteriormente, já em 2004, no qual reitera o interesse de pesquisa sobre as experiências adolescentes vividas em internatos e retratadas em narrativas literárias, entre as quais dá destaque à memorialística de Nava.

Assim, especificamente quanto a Pedro Nava, e obedecendo a uma ordem cronológica, importa elencar vários estudos de fundamental importância no curso desta investigação. Inicie-se por outra dissertação de mestrado que se lança a perscrutar as sendas do escritor pela memória, vinda a lume em 1993, na pesquisa denominada *As memórias indiciárias de Pedro Nava: entre a história, a autobiografia e a ficção*, realizada por Maria Luiza Medeiros Pereira. Na esteira dessa investigação, a mesma pesquisadora defende sua tese de doutorado em 2001, sob o título *Das aparas do tempo às horas cheias: uma leitura das Memórias de Pedro Nava*.

No curso deste levantamento, referência especial se deve fazer ao artigo de Marlene de Souza Dozol, intitulado *Memórias escolares: sem ressentimentos*, trabalho que contribuiu sobremaneira para a definição do objeto de estudo desta pesquisa.

Interessada nas representações da escola presentes no fazer memorialístico de Nava, a pesquisadora alerta para o modo peculiar pelo qual o escritor mineiro trata questões que, a rigor, ensejariam um discurso marcado por rancor e negatividade (DOZOL, 2009).

Visando compreender as relações sociais observadas no cotidiano escolar brasileiro de inícios do século XX, por meio da análise dos primeiros volumes da obra memorialística de Nava, Silva (2011), na dissertação de mestrado *Memórias de uma escola: Pedro Nava e o Colégio Pedro II*, discute, entre outros aspectos, o que representou esse tradicional colégio de elite para a trajetória formativa do escritor. Já Schueroff (2012), em sua pesquisa de mestrado intitulada *Pedro Nava e o potencial (auto) formativo da memória*, disserta sobre os papéis exercidos por instâncias como a família, a escola e os amigos nesse percurso de formação.

Em *Ler e escrever, ver, ouvir e contar histórias em família: o caso de Pedro Nava (Minas Gerais, início do século XX)*, Melo e Galvão (2014), fundamentadas em trabalhos da História Cultural, da Sociologia da Educação, da Teoria Literária e da Análise do Discurso, valem-se das memórias de Pedro Nava como principal fonte do estudo, constituindo-se em importante manifestação da formação do escritor.

Monteiro (2015), na dissertação de mestrado intitulada *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*, trabalha conceitos da memória e da cultura escolar para empreender a análise sobre os sentidos da formação levada a efeito no interior do colégio.

É válido lembrar, ainda, a contribuição de Gabriel (2017) que, em seu artigo *Orlas da memória: a lembrança futura de Antônio Salles na obra de Pedro Nava*, debruça-se sobre as influências do tio escritor na formação intelectual do memorialista.

Retomando Deslandes (2009), o levantamento do estado da arte, aqui levado a efeito, permitiu caracterizar o nível de conhecimento e a produção acumulada na temática objeto desta pesquisa, o que contribuiu para identificar algumas lacunas com potencial para ampliação e aprofundamento dos estudos.

Ao adentrar o terreno da literatura, com o olhar voltado para as representações sobre a escola, é forçoso reconhecer que as relações acadêmicas e de socialização vivenciadas pelo aluno na instituição escolar – especialmente no século XIX e primeiras décadas do século XX – durante a infância e a adolescência (não só com

professores, inspetores, diretor, mas também com seus pares e com o próprio ambiente escolar), via de regra, dão-se a conhecer nas narrativas literárias em meio a descrições e episódios em que se enfatizam as dificuldades de socialização e o comportamento tirânico desses agentes, bem como se evidencia o caráter hostil da escola, representada como algo ruim, tanto no aspecto educativo como social.

Entretanto, a partir de uma primeira aproximação às *Memórias* de Pedro Nava, o relato do narrador sobre suas experiências escolares parece revelar uma instituição ideal, fruto de uma visão romantizada da escola. Subjacente à narrativa, tem-se a impressão de um olhar diferenciado, isento do tom reprobatório que a ficção predominantemente dirige à escola e seus mestres. Ao menos aparentemente, prevalece, nas palavras do memorialista, o reconhecimento de aspectos positivos da instituição escolar, bem como seu valor formativo.

Nota-se, portanto, que a memorialística de Nava, de modo autêntico, assume um discurso divergente em face das representações encontradas em outras manifestações literárias sobre a escola. Le Moing (1996, p. 15), biógrafa do escritor, aponta para um “desequilíbrio evidente” na obra do memorialista, dada a “defasagem entre o passado remoto idealizado e o tempo recente, exílio brutal e vingador de uma época feliz”.

Dadas as considerações preliminares, levantou-se a problemática da pesquisa aqui proposta, que se desdobra nos seguintes questionamentos: como se manifestam as representações da escola na memorialística de Pedro Nava? Que sentidos são construídos pelo memorialista acerca da instituição? São positivas tais representações e, em se confirmando, em que instâncias e aspectos isso se dá? Por fim, de que modo a trajetória familiar, as relações sociais e o percurso formativo do médico e escritor contribuem para essas representações?

Como já se apontou anteriormente, a obra memorialística de Nava é vasta e se constitui de um monumental conjunto formado por seis longos volumes, fruto de um trabalho criteriosamente elaborado por mais de dezesseis anos, em que se mesclam o rigor historiográfico, a prodigiosa memória e muita inventividade.

Ao volume inaugural, *Baú de ossos: memórias*, publicado em 1972, sucederam-se os seguintes volumes: *Balão cativo: memórias/2* (1973), *Chão de ferro: memórias/3* (1976), *Beira-mar: memórias/4* (1978), *Galo-das-trevas: memórias/5* (1981) e *Círio Perfeito: memórias/6* (1984). A sequência teria continuidade em *Cera das almas:*

memórias/7, cuja escrita foi bruscamente interrompida pelo suicídio do autor, em maio de 1984, tendo sido publicado somente no ano de 2006.

Desse conjunto, foram tomados como objetos de estudo, nesta pesquisa, os volumes *Balão cativo: memórias/2* e *Chão de ferro: memórias/3*, de cuja análise extraíram-se os elementos necessários à discussão da problemática aqui proposta, partindo-se da suposição de que as narrativas escolares de Pedro Nava constituem um olhar singular, porquanto fruto de uma perspectiva positiva em relação aos tempos de internato vividos tanto no recém-inaugurado Ginásio Anglo-Mineiro, entre os anos de 1914 e 1915, na cidade de Belo Horizonte, como no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, entre 1916 e 1920.

Para além da memorialística de Nava, realizou-se um exame preliminar da literatura ficcional brasileira que, em menor ou maior grau, teve entre seus temas a escola do século XIX e inícios do XX. Extensa produção acadêmica dá conta dessa arqueologia, cujos estudos apontam para uma noção hegemônica que atribui à escola o estigma de um ambiente hostil, palco das mais traumáticas experiências infantis e de relações hierárquicas calcadas no poder e potencializadas pela vilania.

Exemplo emblemático nesse sentido, a obra *Infância*, de Graciliano Ramos, foi objeto de estudo de inúmeras pesquisas, entre as quais se destaca a dissertação de Mestrado intitulada *A escola era horrível e eu não podia negá-la, como negara o inferno: as representações de escola na obra Infância, de Graciliano Ramos* (SANTOS, 2017), cuja reflexão evidencia as marcas de terror que, em face do discurso alheio, se incutiam na imaginação do protagonista e com as quais concebia suas representações sobre a escola como um lugar de exílio e castigo.

Em contrapartida, a partir de pesquisa sobre memórias escolares presentes na literatura ficcional, já mencionada anteriormente, Dozol (2009) traz à reflexão as formas de representação dessas memórias e adverte para o novo caminho traçado por Nava na reconstituição de seu passado escolar. Pelo que argumenta a pesquisadora, salta aos olhos o caráter original com que o memorialista evoca seu passado, uma vez que, mesmo quando este poderia reavivar mágoas e ressentimentos, Nava não se vale da lâmina afiada do rancor para revisitar seus tempos de menino e, diferentemente de outros escritores, representa a escola sob o signo do humor, de uma certa complacência e, por vezes, até mesmo do perdão e da gratidão.

Para a compreensão do fenômeno, mais particularmente dos aspectos que permitiram ao escritor, em suas memórias, destituir-se do lugar comum da visão dolorosa das experiências escolares, para propor um novo itinerário nessa busca por compreender o passado, vejamos as concepções sobre representação descritas por Chartier (2002). Conforme postula o historiador francês, as representações do mundo social estão impregnadas de interesses sociais, especialmente dos grupos que as produzem.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 2002, p. 17)

Em sua investigação sobre as representações, o pesquisador “supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação” (p. 17). Tal cuidado, segundo argumenta, deve-se ao fato de que:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. [...] (CHARTIER, 2002, p. 17)

As contribuições teórico-metodológicas nos campos da História e da Historiografia permitem que se descortinem ângulos de visão privilegiados para a compreensão crítica do passado. Tendo como ponto de partida o documento histórico, ressalte-se a reflexão trazida por Karnal e Tatsch (2009), que lhe atribuem caráter de construção permanente e sustentam que “resgatar o passado é transformá-lo pela simples evocação”.

Ao refletir sobre as relações entre literatura e história, Borges (2010) argumenta que a expressão literária é constituída e constituinte do mundo social e cultural. É uma forma de ler, interpretar e representar o que existe, negar o real ou reafirmá-lo; ultrapassar a realidade ou mantê-la. Mas também é projeção de um devir histórico, reflexão crítica e proposição de novos caminhos. Além disso, “registra e interpreta o presente, reconstrói o passado e inventa o futuro” (p. 99).

O pesquisador chama a atenção, nesse aspecto de reconstrução do passado, para a importante contribuição dos estudos de história da literatura. Exemplo disso

encontra-se em Bosi (1992, p. 176) que, ao abordar a questão do mito no indianismo de José de Alencar, postula que “é próprio da imaginação histórica edificar mitos que, muitas vezes, ajudam a compreender antes o tempo que os forjou do que o universo remoto para o qual foram inventados”.

Para Pesavento (2014), o historiador deve tomar a literatura a partir do tempo de sua escrita, do autor e da época em que foi produzida. Diante de um texto literário que fala do passado, “o historiador não busca nele a verdade de um outro tempo, vendo no discurso de ficção a possibilidade de acessar o passado, mas a concepção de passado formulada no tempo da escritura” (p. 83).

Acrescente-se, nesse sentido, a contribuição de Candido (1985), para quem a abordagem do texto literário não pode prescindir do contexto que o cerca, salientando a necessidade de o pesquisador considerar tanto o texto em si, como sua articulação com fatores externos à obra e que auxiliam na interpretação dos fatos sociais.

Consideradas tais proposições e tomando-se como objeto de estudo a obra memorialística de Pedro Nava, há que se atentar para o fato de que a escrita de suas memórias data de época consideravelmente distanciada do período retratado nos volumes analisados. É, portanto, sob a ótica do quase septuagenário escritor, recolhido em seu apartamento na Rua da Glória, Rio de Janeiro – e imerso em audacioso projeto de resgate de seu passado – que se entretecem relatos que vão e vêm no tempo-espço de sua existência de menino.

Assim, com foco nas obras *Balão cativo: memórias/2* e *Chão de ferro: memórias/3*, segundo e terceiro volumes da série memorialística de Pedro Nava, empreendeu-se esta pesquisa com o propósito de decodificar as representações do escritor sobre a escola, advindas de sua experiência como aluno interno entre os anos de 1914 e 1920 e alimentadas pela visão de mundo que se forjara nos anos subsequentes, incluindo-se o tempo de sua escrita, entre 1968 e 1984.

Uma vez delimitados o problema de pesquisa e o objeto de estudo, esta investigação teve como objetivo geral investigar as representações das relações escolares na narrativa memorialística de Pedro Nava, de maneira a perscrutar em que medida as relações tradicionalmente conflituosas do ambiente escolar, mais particularmente aquelas observadas nos colégios internos do início do século XX, são retratadas pelo memorialista nos volumes de suas *Memórias*, dedicados a essas experiências escolares.

Nessa perspectiva, nortearam esta pesquisa os seguintes objetivos específicos: 1 – descrever as relações entre literatura e história da educação; 2 – investigar as bases teórico-metodológicas e sócio-históricas sobre as quais se assentou a educação escolar desde os tempos imperiais até a segunda década do século XX, tendo como foco os processos pedagógicos e relações de poder entre seus agentes; 3 – identificar os modos como os contextos pessoal e sócio-histórico forjaram as transformações vividas no itinerário formativo do escritor; 4 – analisar e interpretar, nas obras *Balão cativo* e *Chão de ferro*, os modos como o narrador representa as mediações entre a escola (por meio de seus agentes) e o educando, em seu percurso formativo e de socialização durante os tempos de internato.

Embasado nos objetivos explicitados, o percurso metodológico formulou-se mediante abordagem qualitativa, tendo em vista o foco nas representações do escritor que, por meio do registro de suas memórias escolares, põe em manifesto o que se pode conceber, de acordo com os pressupostos de Minayo (2009, p. 21), como o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Ainda como aponta a pesquisadora, esse conjunto de fenômenos humanos pode ser entendido como

[...] parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2009, p. 21)

Nos termos do exposto por Gil (2002, p. 41) quanto à classificação das pesquisas, tomando como critério seus objetivos gerais, enquadra-se a investigação aqui realizada no âmbito das pesquisas exploratórias, uma vez que teve “como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

No que diz respeito aos procedimentos, optou-se pela pesquisa bibliográfica, seguindo-se as etapas preconizadas para essa modalidade, conforme Gil (2002). Assim, definido o tema, realizou-se o levantamento bibliográfico preliminar, o que ensejou a formulação do problema de pesquisa. Considerado o interesse do pesquisador no problema formulado, a relevância teórica e prática do mesmo, a disponibilidade de material bibliográfico para o equacionamento das questões

levantadas, entre outros aspectos, partiu-se para a elaboração do plano de trabalho, submetendo-o aos ajustes necessários e concomitantes à coleta dos dados. Uma vez escolhidas as fontes, procedeu-se à leitura analítica e interpretativa, de cujos apontamentos extraiu-se a organização necessária à construção lógica do trabalho, objetivado nestes escritos.

Com relação à análise dos dados, haja vista a natureza discursiva que se evidencia no objeto de estudo desta pesquisa, pautaram-se os procedimentos nos pressupostos da Análise de Discurso de vertente materialista, também chamada Análise de Discurso francesa, cuja escola se funda a partir dos postulados de Michel Pêcheux (1938 – 1983), nos quais o filósofo francês articulou os conceitos de língua, ideologia, discurso e sujeito (SOUZA, 2021).

Em suma, uma vez reconhecidas as relações estreitas entre literatura e história e assumindo-se que a primeira pode servir como fonte de estudo para a segunda, estabeleceram-se os recortes espaço-temporais definidores da linha temática, com especial interesse na história da educação brasileira dos primeiros tempos republicanos, definindo-se os tópicos de abordagem a seguir descritos.

Após esta introdução, o capítulo intitulado *Literatura e história da educação* tratou de refletir sobre as relações que se estabelecem entre a literatura – compreendendo-se neste termo as manifestações do gênero literário, entre as quais se inclui a vertente memorialística – e a história, particularmente a história da educação, buscando-se compreender, mais do que os limites e tensões entre um e outro campo, sua inscrição no território do diálogo. No mesmo capítulo, inventariaram-se obras literárias em cujas narrativas relatam-se experiências escolares compreendidas entre o século XIX e início do século XX, de modo a verificar como se manifestam as representações sobre a escola na ficção brasileira, em relação ao período de interesse.

Com atenção voltada às transformações sociais, econômicas e políticas que experimentava o país, o capítulo seguinte, *Nos trilhos da educação: do Império ao início da República* teve como escopo o processo de desenvolvimento da educação escolar no Brasil, desde a primeira fase do Império, passando pela transição ao regime republicano, até chegar à década de 1910, uma vez que tal período compreende os estudos primários e secundários de Pedro Nava nos internatos do Ginásio Anglo-Mineiro e do Colégio Pedro II. Assim, objetivou-se reunir e compreender os elementos históricos constitutivos da conjuntura educacional brasileira correspondente ao recorte

temporal desta investigação, de modo a situar as experiências escolares do escritor no contexto ideológico, político e social brasileiro da época a que pertenceu.

Na sequência, em busca de elementos com que a própria trajetória de Pedro Nava pudesse subsidiar a interpretação de sua obra e servindo-se da numerosa produção biobibliográfica que sobre ele se realizou – complementada e enriquecida pelos próprios registros do escritor em suas *Memórias* – o capítulo *Pedro Nava: itinerários do menino ao memorialista* adentrou seu universo familiar, explicou suas origens mineiro-cearenses, suas idas e vindas pela escola formal e pela escola da vida, reconstituindo sua trajetória pessoal e profissional, pela qual se engendrou o médico brilhante, o destacado intelectual e, reconhecidamente, o reinventor do gênero memorialista brasileiro.

Ao capítulo seguinte, *Representações da escola nas Memórias de Nava*, reservou-se a tarefa de analisar e interpretar os dois volumes da memorialística do escritor, *Balão cativo: memórias/2* e *Chão de ferro: memórias/3*, eleitos como objetos de estudo, fundamentalmente no que diz respeito às representações sobre a escola concebidas pelo narrador a partir da evocação de um passado remoto, substanciado por suas experiências educativas e de socialização vividas como aluno interno do Ginásio Anglo-Mineiro, em Belo Horizonte, e do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, entre os anos de 1914 e 1920.

Amparada nos pressupostos teórico-metodológicos atinentes às questões aqui levantadas, e com vistas a responder aos objetivos definidos para esta pesquisa, a análise e interpretação do *corpus* selecionado permitiu concluir pela imagem positiva que o memorialista constrói em relação às duas instituições retratadas nos textos. Embora não os negue, a narrativa naveana dá menor importância aos aspectos negativos flagrados em ambas as escolas, que em geral são relativizados, evidenciando-se, no discurso do narrador, um tom complacente e bem-humorado de que se serve Nava para pôr em relevo os benefícios alcançados a partir dessas experiências, assim como o caráter pitoresco de seus agentes e do cotidiano escolar.

Em suma, em meio aos sentidos construídos por Nava em sua narrativa sobre a escola, emerge de seu discurso a percepção da estreita relação entre a instituição e o processo de formação que o converteria em médico e intelectual de renome no cenário nacional. Evidencia-se, na imagem que dedica à instituição escolar, o aporte desta para o desenvolvimento de um capital social e cultural, bem como seu papel na constituição do sujeito.

2 LITERATURA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Inserida no âmbito da história da educação escolar brasileira, esta investigação se vale do objeto literário como fonte privilegiada para seu estudo. Dada a aproximação que aqui se estabelece, entre um terreno majoritariamente habitado por historiadores e outro reconhecidamente vocacionado a abrigar poetas, importa preliminarmente sustentar a noção de literatura como forma de representação da realidade, na medida em que ela é constituída e constituinte do mundo social e cultural (BORGES, 2010), permitindo-se tomar a obra literária como fonte histórica das práticas sociais, dentre as quais figuram aquelas que se realizam no ambiente escolar.

2.1 Literatura como fonte para a história da educação

Ao se questionar sobre “*para que a história da educação*”, Nóvoa (2014, p. 11), entre outras justificativas, propõe um olhar sobre os indivíduos como produtores de história. Para ele:

Nunca, como hoje, tivemos uma consciência tão nítida de que somos *criadores*, e não apenas *criaturas*, da história. A reflexão histórica, mormente no campo educativo, não serve para “descrever o passado”, mas sim para nos colocar perante um patrimônio de ideias, de projetos e de experiências. A inscrição do nosso percurso pessoal e profissional neste retrato histórico permite uma compreensão crítica de “quem fomos” e de “como somos”.

Essa compreensão crítica de nossas experiências, de que fala António Nóvoa, encontra na literatura, vista na perspectiva do objeto social, um terreno fecundo em elementos reveladores de formas de pensar e agir, como esclarece Andrade (2016, p. 265):

[...] É possível observar que, sendo a obra literária um objeto social, há nela muitas revelações acerca da sociedade de um tempo. O homem, enquanto ser essencialmente social e histórico, ao produzir arte, acaba por traduzir a forma de pensar e de agir de uma época, permitindo, desse modo, que a literatura constitua uma importante fonte para as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Camilotti e Naxara (2009), ao refletirem sobre as relações entre história e literatura na modernidade, apontam para a fluidez de suas fronteiras, o que se constitui mais em aproximações que em distanciamentos. Visando identificar os modos como os historiadores vêm operando com o literário na recente produção historiográfica do Brasil, as pesquisadoras afirmam:

[...] Podemos visualizar pelo menos dois modos de operação bastante diferenciados/contrapostos e, entre os mesmos, uma grande variabilidade de formas intermediárias, que demonstram a importância dos textos literários para a história e que decorrem, também, do aumento da pesquisa e da constituição de novos locais para o seu desenvolvimento. [...] Dessa forma, num extremo, o literário é tomado como substrato de inquirição pelo historiador, tendo em vista a reconstituição do que é identificado pelo nome de História, como algo que o antecede; no outro, o literário é tomado como substrato para o escrutínio de percepções, representações, figurações, por meio das quais se busca os movimentos de instituição de imaginários e da própria temporalidade enquanto tal. (CAMILOTTI; NAXARA, 2009, p. 28)

Na leitura que faz sobre os postulados de Aristóteles (384-322 a.C.) para a história e para a ficção, Pesavento (2000) aduz que na visão do filósofo grego, ainda que a história se identifique com a verdade do acontecido, há que se considerar nela a presença de um narrador que se interpõe entre os fatos narrados e o público que, não os tendo presenciado, submete-se a um princípio de inteligibilidade do que lhe é representado.

Como explica a pesquisadora:

Logo, mesmo colocando a narrativa histórica do lado do real acontecido e, portanto, do verdadeiro, a visão aristotélica não confunde o que se passou com o seu relato, pois, entre ambos, se apresenta um discurso articulado que se coloca no lugar do fato que existiu. Há uma atividade da voz narrativa que organiza o acontecido, ordena os acontecimentos, apresenta os personagens, dispõe as temporalidades e apresenta o conjunto dos dados para o leitor/ouvinte. (PESAVENTO, 2000, p. 34)

Em sua argumentação, a pesquisadora acrescenta que nem mesmo Heródoto (484-425 a.C.), considerado o “pai da história”, escapava das estratégias da ficção, na medida em que, nos seus relatos orais, recolhia do mundo aquilo que fazia sentido à sensibilidade dos gregos. Tucídides (460-395 a.C.), por sua vez, revoluciona os pressupostos de Heródoto, ao reivindicar para a escrita a garantia de fidelidade ao real, estabelecendo o primado do documento no trabalho do historiador. No entanto, também essa postura, que alcançaria seu ápice no cientificismo do século XX, jamais prescindira da figura do narrador que, por força de sua autoridade, reivindica para si a verdade dos fatos.

Mais uma vez esta figura comparece, numa outra estratégia retórica que postula um saber prévio - racional, metódico, criterioso - e que se interpõe entre o real acontecido e a versão narrada. O historiador-narrador reivindica para sua fala os foros de verdade. A ficcionalidade

- construção, invenção, ilusão do espírito por intenção deliberada de um artifício argumentativo - está presente, embora negada pelo historiador. (PESAVENTO, 2000, p. 37)

Em defesa da pertinência do uso da literatura como fonte para os estudos históricos, Pesavento (2000) argumenta que “a questão da veracidade e da ficcionalidade do texto histórico está, mais do que nunca, presente na nossa contemporaneidade, fazendo dialogar a literatura e a história num processo que dilui fronteiras e abre as portas da interdisciplinaridade” (p. 37). No mais, a pesquisadora adverte para o que aparenta ser consensual entre historiadores contemporâneos, de que “conceitos como os da representação, do imaginário e do simbólico ganharam destaque nas preocupações atuais que mobilizam os trabalhos acadêmicos” (p. 37).

Tendo como foco a produção acadêmica brasileira, a partir das décadas finais do século passado, tais considerações encontram guarida em inúmeros exemplos de estudos ancorados nas relações entre as narrativas de ficção e a investigação histórica. Em 1988, por ocasião da IX Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), realizada no Rio de Janeiro, já se discutia a “necessidade de ampliação das fontes de pesquisa sobre a história da educação no Brasil, incluindo-se, ao lado das fontes documentais usuais, fontes não-convencionais como registros fotográficos e literatura” (ANTONIAZZI, 1991, p. 388).

Desse encontro entre realidades escolares vividas em tempos remotos e as memórias materializadas em texto décadas mais tarde, emerge um discurso de quem as viveu e sentiu, por isso não menos significativo do ponto de vista historiográfico. A esse respeito, afirma Lajolo (2001, p. 106):

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias.

A partir de suas reflexões sobre educação e literatura, Gonçalves Filho (2002, p. 15) defende que:

O poder da palavra ou da literatura se institui justamente por ser produtora de conhecimento. Constitui, pela beleza, uma geografia espiritual de encantamento enquanto vai preservando, no homem, valores de cultura – seu lado humanizado. Longe de se opor ao conhecimento científico, ela será sempre indispensável complemento.

A opção pela narrativa literária como fonte para os estudos da história da educação e sua validação acadêmica entre os historiadores encontra-se amparada

em uma série de estudos da História Cultural⁶, ou “Nova História Cultural”, dado que, conforme ensina Burke (2005), desde seu ressurgimento a partir da década de 1970, a história cultural já era praticada na Alemanha havia mais de dois séculos. Ocorre que, entre as décadas de 70 e 80 do século passado, assiste-se a uma intensa renovação dessa disciplina que, outrora desprestigiada no mundo acadêmico, passa a gozar de maior visibilidade nas décadas seguintes. Como relata Burke (2005, p. 32), foi nesse contexto que o

[...] livro de Chartier *Les origines culturelles et la Révolution Française* (1990) foi escrito como resposta ao estudo clássico de Daniel Mornet, *Les origines intellectuelles de la Révolution Française* (1933), contrapondo, assim, uma história cultural mais ampla a uma história intelectual mais restrita.

Ao examinar a História Cultural na perspectiva de sua vertente francesa, que tem em Roger Chartier um dos seus principais expoentes, Barros (2005, p. 126) afirma que:

Antes de tudo, convém lembrar que a nova História Cultural tornou-se possível na moderna historiografia a partir de uma importante expansão de objetos historiográficos. Apenas para antecipar algumas possibilidades destes novos objetos, faremos notar que esta modalidade historiográfica abre-se a estudos os mais variados, como a “cultura popular”, a “cultura letrada”, as “representações”, as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais, os sistemas educativos, a mediação cultural através de intelectuais, ou a quaisquer outros campos temáticos atravessados pela polissêmica noção de “cultura”.

No tocante aos estudos da história da educação, também se atribui ao período das décadas de 1970 e 1980 um movimento de inflexão mediante o qual passam a assumir relevância novos referenciais que acabariam por implicar mudanças tanto nos objetos de pesquisa, como nos próprios métodos e fontes utilizados (BRITO; RIBEIRO, 2013).

Chiappini (2000, p. 23), para quem “o diálogo entre historiadores e estudiosos de literatura é produtivo”, afirma que desde tempos mais remotos a arte e a literatura são vistas como formas de conhecimento, ao mesmo tempo em que postula o caráter de permanência de obras de reconhecida elaboração estética, na medida em que suplantam os projetos originais de seus autores, para resistirem ao tempo na forma de “testemunhos sobre fatos e processos históricos, como intérpretes e produtoras de

⁶ O termo é apresentado aqui com iniciais maiúsculas porque se refere à disciplina.

opinião, contraditórias e comprometidas com grupos dominantes ou dominados, com maiorias e minorias sociais, étnicas, culturais” (p. 23).

Sob esse prisma, Pesavento (2014, p. 82) defende:

Se a História Cultural está em busca do resgate das representações passadas, se almeja atingir aquele reduto de sensibilidade e de investimento primário na significação do mundo, a Literatura é uma fonte realmente especial: ela pode dar ao historiador aquele algo a mais que outras fontes não fornecerão.

Dentre as vertentes em que se desdobram os estudos da História Cultural, Borges (2010, p. 94) destaca justamente “aquela que se debruça sobre os diversos tipos de textos para pensar sua escrita, linguagem e leitura”. Para esse pesquisador, a expressão literária encontra-se inserida num amplo universo de bens culturais e, como tal:

[...] pode ser tomada como uma forma de representação social e histórica, sendo testemunha excepcional de uma época, pois um produto sociocultural, um fato estético e histórico, que representa as experiências humanas, os hábitos, as atitudes, os sentimentos, as criações, os pensamentos, as práticas, as inquietações, as expectativas, as esperanças, os sonhos e as questões diversas que movimentam e circulam em cada sociedade e tempo histórico. (p. 98)

Ao se aprofundar no estudo da obra de Chartier, particularmente no que diz respeito às práticas e representações, Barros (2005, p. 131) chama a atenção para a contribuição decisiva desse historiador francês para a História Cultural:

De acordo com este horizonte teórico, a Cultura (ou as diversas formações culturais) poderia ser examinada no âmbito produzido pela relação interativa entre estes dois polos. Tanto os objetos culturais seriam produzidos “entre práticas e representações”, como os sujeitos produtores e receptores de cultura circulariam entre estes dois polos, que de certo modo corresponderiam respectivamente aos “modos de fazer” e aos “modos de ver”.

Nessa perspectiva, estabelece-se uma relação de complementaridade entre esses dois conceitos fundamentais para a História Cultural, isto é, o das práticas culturais e o das representações. No que tange às práticas culturais, Barros (2005, p. 131) salienta que estas devem ser pensadas “não apenas em relação às instâncias oficiais de produção cultural, às instituições várias, às técnicas e às realizações [...], mas também em relação aos usos e costumes que caracterizam a sociedade examinada pelo historiador”. Com respeito às representações, tal conceito se liga aos modos de pensar e sentir; em outras palavras, inserem-se num conjunto de visões de mundo, o que corresponde a um constructo abstrato que se concebe acerca de uma

dada realidade. A questão da complementaridade reside justamente no fato de que as práticas culturais de determinada sociedade são capazes de produzir representações que, por sua vez, geram novas práticas, num movimento sucessivo e dinâmico a ponto de, em certo momento, já não se distinguir a origem desse ciclo histórico. Isto posto, Barros (2005, p. 135) sustenta:

As noções complementares de “práticas e representações” são bastante úteis, porque através delas podemos examinar tanto os objetos culturais produzidos como os sujeitos produtores e receptores de cultura, os processos que envolvem a produção e difusão cultural, os sistemas que dão suporte a estes processos e sujeitos, e por fim as normas a que se conformam as sociedades quando produzem cultura, inclusive mediante a consolidação de seus costumes.

A despeito dessas considerações e de um relativo consenso sobre o que parece ser o objeto de estudo da História Cultural, ou seja, “a produção de sentidos sobre o mundo construída pelos homens do passado”, Pesavento (2014, p. 16) adverte para o fato de que o conceito de representação não é formal e claramente assumido por todos os historiadores desse campo. Para ela, “de uma forma geral, todos trabalham com a mesma ideia do resgate de sentidos conferidos ao mundo, e que se manifestam em palavras, discursos, imagens, coisas, práticas” (p. 17). E postula:

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. [...] A força da representação se dá pela sua capacidade de mobilização e de produzir reconhecimento e legitimidade social. As representações se inserem em regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade.” (PESAVENTO, 2014, p. 41).

Particularmente no que respeita à expressão literária, Borges (2010, p. 98) a vê como “uma forma de ler, interpretar, dizer e representar o mundo e o tempo”. Tal condição a submete a modos peculiares de aproximação com o real e de dialogar com a realidade a que se refere. Barros (2005, p. 128), por seu turno, compreende que “uma prática cultural não é constituída apenas no momento da produção de um texto ou de qualquer outro objeto cultural, ela também se constitui no momento da recepção”.

Assumindo-se tais pressupostos, como sustenta Pesavento (2014), requer-se do pesquisador, na elaboração do conhecimento histórico, cuidadosa atenção a todas

as instâncias que cercam a produção e a recepção dos textos. Assim, o percurso exploratório do texto deve preliminarmente passar pelo estudo de seu contexto de produção. Trata-se de se aprofundar não só sobre quem escreve, mas conhecer qual seu lugar de fala, que posição ocupa nas instâncias de produção cultural e na sociedade, que interesses representa e quais os papéis que lhe são atribuídos no grupo social e intelectual a que pertence. O historiador deve tomar a literatura a partir do tempo de sua escrita, do autor e da época em que foi produzida, tanto se o texto falar de sua época, de uma passada ou futura.

No que diz respeito ao texto em si, Borges (2010) adverte para a importância que representam as características específicas das diversas formas de ficção, alertando para o fato de que o historiador, em meio à diversidade do discurso literário, deve atentar para os diferentes modos como são expostas e tratadas as questões propostas por uma sociedade e por um tempo.

Por fim, no âmbito da recepção, Pesavento (2014) argumenta que cabe ao historiador ter em conta as expectativas que cercam os leitores, bem como, a partir de suas leituras, considerar suas possíveis respostas. Afinal, como indaga Chartier (1998, p. 154): “Será que o mundo do texto existe quando não há ninguém para dele se apossar, para dele fazer uso, para inscrevê-lo na memória ou para transformá-lo em experiência?” Ao reiterar que a relação da leitura com o texto depende deste, o autor pondera que a mesma relação “depende também do leitor, de suas competências e práticas, e da forma na qual ele encontra o texto lido ou ouvido” (p. 152).

Assim, deve o historiador atentar para o fato de que a linguagem é prática sociocultural em que autor-texto-leitor encontram-se intrinsecamente relacionados num processo de interação que, antes de comunicativa, é social e reflete relações de poder. À vista disso, há que se considerar a condição literária do texto como fator primordial para seu uso como fonte historiográfica. A esse propósito, adverte Chartier (2001, p. 91):

[...] há historiadores que se interessaram em fazer leituras das obras literárias, mas frequentemente sem sucesso, pois as liam como se fossem um documento singular que ilustrava os resultados ou que corroborava o que as fontes e as técnicas clássicas da história tinham mostrado. Assim, é uma leitura redutiva, puramente documental e que destrói o próprio interesse de se confrontar com a literatura.

Na esteira desses estudos, e concordando com Borges (2010, p. 99), para quem a literatura é “uma leitura das dimensões da experiência social e da invenção desse social”, procedeu-se a uma revisão bibliográfica com o intuito de inventariar obras literárias nas quais figurassem representações da escola, de seus agentes e das relações que constituem seu cotidiano, o que permitiu constatar não só a significativa produção acadêmica nessa vertente de estudos, como também um rol de incontáveis narrativas literárias que versaram direta ou indiretamente sobre a temática escolar.

2.2 Representações literárias da escola

Das páginas de alguns dos romances brasileiros mais conhecidos do grande público, emergem professores, diretores, inspetores e alunos, personagens que, em dado momento, compartilham uma parcela de sua existência num ambiente comum: a escola. Independentemente do tema central da obra e do foco narrativo, tais histórias, em maior ou menor grau, apresentam-se impregnadas de representações sobre essa instituição, o que permite aproximá-las dos volumes extraídos da série memorialística de Pedro Nava que constituem objeto de análise nesta investigação.

Queiroz (2017), em minucioso estudo sobre obras literárias que abordam as experiências conflituosas do aluno no âmbito escolar, aponta a presença marcante dessa temática na literatura ocidental. Em seu percurso por obras estrangeiras, assinala inicialmente que as questões escolares já apareciam, embora de forma secundária, em vários romances do inglês Charles Dickens (1812-1870). Porém, como sustenta o pesquisador, os conflitos do adolescente no meio escolar não se configuravam como centro dessas narrativas.

Na literatura italiana, o livro *Coração*, publicado em 1886 por Edmondo de Amicis, chamaria atenção para a temática. Intercalando episódios de sua vida escolar com cartas dos pais e da irmã, o pré-adolescente Enrico apresenta suas impressões sobre as vivências familiares e escolares. A obra rendeu fama internacional ao escritor e militar italiano, chegando a ser adotada como livro de leitura em muitas escolas na Itália e até mesmo no Brasil (AMICIS, 2011). Porém, de forte caráter moralista, a narrativa apenas tangenciava o embate mais profundo do adolescente no meio escolar.

Contudo, em seu levantamento da literatura alemã, o pesquisador encontraria terreno fértil para o debate em torno do que chama “trauma cultural”, de onde aflorariam os dolorosos conflitos de que adolescente algum parecia livrar-se:

No entanto, será na literatura alemã que o **trauma cultural** – esse embate do adolescente com o meio adverso da escola – aparecerá de forma mais contundente. E isso a ponto de o narrador da novela *O que vai ser desse rapaz?*, de Heinrich Böll (1917-1985), afirmar que “sofrer na escola e escrever sobre isso faz parte obrigatória das tarefas dos autores alemães. (QUEIROZ, 2017, p. 11, grifo nosso)

Já com relação à tradição literária brasileira, ao inventariar obras de cuja temática emergem privilegiadamente os embates do adolescente no hostil ambiente escolar, Queiroz (2017, p. 11) afirma:

[...] podemos listar romances como: *O Ateneu*, de Raul Pompéia (1863-1895) e *Doidinho*, de José Lins do Rego (1901-1957). *A falange gloriosa* (1917), de Godofredo Rangel (1864-1951); *Balão Cativo* (1973), parte do segundo volume das memórias de Pedro Nava (1903-1984); *Três Marias* (1939), de Rachel de Queiroz (1910-2003); *Informação ao crucificado* (1961), de Carlos Heitor Cony (*1926) e *Em nome do desejo* (1983), de João Silvério Trevisan (*1944).

À procura de “indícios da história da educação em textos de diferentes épocas”, Brito e Ribeiro (2013, p. 102) analisam as obras *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, e *Novelas Paulistas*, de Antônio de Alcântara Machado, buscando compreender, respectivamente, como se desenvolvia a educação escolar durante o Brasil Império, no Rio de Janeiro, e a Primeira República, em São Paulo.

Memórias de um Sargento de Milícias, publicado inicialmente na forma de folhetim n’*A Pacotilha* (suplemento literário do jornal *Correio Mercantil*) entre 1852 e 1853, surge como romance em 1854. Brito e Ribeiro (2013, p. 109) afirmam que, à época de sua escrita, o autor “vivía o momento histórico de um Brasil recém-independente que procurava se afirmar como nação”.

De fato, o romance traz um panorama histórico e social daqueles tempos de Império, na medida em que revela costumes da sociedade carioca (ALMEIDA, 2019). Conforme sustenta Silva (2019, p. 11), “podemos dizer que *Memórias de um sargento de milícias* é um romance de sua época, revelando-a por meio de uma engenhosa e cativante ‘fotografia’ daquela conturbada metade do século XIX, quando ainda ‘era no tempo do rei’...”

Na avaliação de Brito e Ribeiro (2013, p. 109), o romance, que “despertou grande interesse nas camadas mais pobres, contribuindo para a construção de uma nova identidade nacional urbana”, também se destaca por ser rico em informações referentes ao ensino na época do Brasil Império, uma vez que “Almeida nos fala de uma época em que a primeira aprendizagem da leitura e escrita se fazia, no mais das vezes, em casa, dada a escassez de escolas de primeiras letras no país” (p. 110). Evidencia-se, ainda, na obra, a importância conferida à escola, em especial, à aprendizagem das primeiras letras que, sendo necessária ao desempenho de algumas funções, associava-se ao projeto de ascensão econômica das camadas populares.

A corroborar tais afirmações, *Conto de escola*, escrito por Machado de Assis em 1884, cujo enredo constitui-se de um episódio escolar ocorrido no Rio de Janeiro de 1840, traz em suas primeiras páginas a descrição que Pilar, o narrador autodiegético, faz de seu pai:

Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão. (ASSIS, 1997, p. 103)

A partir da leitura desse conto machadiano, Brito e Ribeiro (2013), como fazem em relação a *Memórias de um Sargento de Milícias*, reiteram a tese de que a escola era vista como necessária ao desempenho de algumas funções e que, portanto, representava um meio pelo qual poderiam realizar-se os sonhos projetados pelos pais a seus filhos.

Com foco nas representações do professor, Zilberman (2004, p. 76), por sua vez, adverte para a rara presença, na ficção brasileira, da figura masculina no papel do mestre de primeiras letras. E aponta justamente o professor de *Memórias de um Sargento de Milícias* como sendo talvez o mais antigo deles, cuja caracterização é marcadamente negativa, ante os seguintes aspectos: “a aparência física desagradável, a desarrumação da sala de aula, a pedagogia apoiada na violência exercida contra as crianças e na repetição de conteúdos”.

Em várias outras obras que povoam o universo literário analisado pela pesquisadora em seu artigo (p. 77), não são poucas aquelas que descrevem o professor como um ser burlesco, digno de riso, de medo ou até de pena, como é o caso do “velho Trajano”, um dos professores de latim presentes em *O meu próprio*

romance (1931), narrativa autobiográfica de Graça Aranha, assim descrito pelo narrador:

[...] depois de um magistério de quarenta anos, gaguejava para nos repetir um verso de Virgílio. Esquecia tudo e mesmo de viver. **Seco, pequenino, o pobre velho** era conduzido na rua pelo vento. Quando aparecia no Canto da Sé, onde o ar se encana, custava a vencer a corrente do vento que o empurrava, o recuava e o fazia dar guinadas ébrias. Das janelas, a criançada gozava o espetáculo e na rua a molecada vinha pateando o ilustre mestre na sua dança quase aérea. (ARANHA, 1931, p. 62, grifos nossos)

Como sinaliza Zilberman (2004), fenômeno semelhante se observa em *Cazuza* (1938), de Viriato Corrêa, que apresenta um dos últimos representantes dessa estirpe de professor de primeiras letras, geralmente dono da escola, onde se mesclavam crianças em diferentes graus de aprendizagem. Nessa obra, porém, o professor é representado como uma criatura pavorosa, como se depreende de um segmento extraído do relato do primeiro dia de aula de um protagonista frustrado com a quebra de expectativa que a escola acabava por revelar e completamente acuado diante da figura assustadora do mestre:

Tentei encarar o professor e um frio esquisito me correu da cabeça aos pés. O que eu via era uma criatura incrível, de cara amarrada, intratável e feroz. Os nossos olhos cruzaram-se. Senti uma vontade louca de fugir dali. Pareceu-me estar diante de um carrasco. (CORRÊA, 1984, p. 29)

Também centrada nas representações de docência, Moraes (2010), em sua dissertação de mestrado, toma como objeto de estudo quatro obras de Erico Verissimo: *Clarissa* (1933), *Música ao longe* (1935), *Um lugar ao sol* (1936) e *Saga* (1940), romances que têm Clarissa como protagonista comum, retratando sua trajetória desde os estudos na Escola Normal até suas experiências como professora. A partir de sua análise, a pesquisadora revela vários aspectos evidenciados na caracterização da personagem, como sendo “inquieta, sensível, questionadora, uma pessoa atenta às questões vividas em seu tempo e uma professora que reflete as suas práticas” (MORAIS, 2010, p. 67).

Com o intuito de discutir o papel representado pela escola no projeto republicano brasileiro, na passagem do século XIX para o XX, Andrade (2016) tomou como fontes de pesquisa duas obras de destaque na ficção brasileira: o romance *Casa de Pensão* (1884), de Aluísio Azevedo, e a coletânea de crônicas *Os Bruzundangas* (1922), de Lima Barreto. Ainda que tais obras não tivessem na escola o núcleo central

da narrativa, o recorte analítico empreendido pelo pesquisador permitiu refletir sobre a dinâmica imbricada no cotidiano escolar das instituições representadas em cada uma delas, em meio às contradições, conflitos de interesses e jogos de força entre seus atores. Na análise do pesquisador, evidencia-se um forte descompasso entre o debate educacional que se erigia ancorado nos ideais republicanos e o “mundo real” da escola que se via representada nas obras estudadas.

No tocante à opção pela literatura de ficção como fonte de pesquisa histórica, Andrade (2016, p. 243-244) argumenta:

Muito oportuna passa a ser a utilização da literatura de ficção como fonte importante para se perceber, por meio da verossimilhança, a fotografia social de uma época e, a partir de tal percepção, traçar um recorte histórico composto por meio das “imagens literárias” sobre a escola, que se aproxime de uma leitura crítica da educação nacional naqueles períodos.

Também interessados nas representações do cotidiano escolar na literatura brasileira, Rocha e Pinto Neto (2012, p. 37) se debruçam sobre algumas obras literárias publicadas no final do século XIX e na primeira metade do século XX e argumentam:

Tomando a escola como tema de fabulação, algumas das obras produzidas nesse período compõem imagens que remetem o leitor à vida cotidiana dessa instituição, em suas relações com a vida familiar e o mundo que a cerca. Ao referir-se aos objetos materiais, ao trabalho dos professores, à organização escolar, aos impressos que ali circulam, às relações que se estabelecem entre os sujeitos, aos medos, angústias, alegrias, sensações e sentimentos que acompanham tal vivência, produzem representações que permitem uma identificação e uma aproximação entre a vida dos personagens e a do leitor. As representações sobre a escola e suas práticas, postas em circulação por meio dessas obras, adquirem múltiplos sentidos e, de alguma forma, participam dos processos pelos quais atribuímos sentidos à nossa própria experiência escolar.

Em meio à leitura de alguns registros literários sobre a experiência da escolarização, os pesquisadores buscam “flagrar a escola em sua cotidianidade, indagando sobre os modos como os sujeitos representam a instituição escolar” (ROCHA; PINTO NETO, 2012, p. 38). E o fazem a partir da seleção de uma série de categorias de análise, que muito provavelmente correspondem a experiências comuns a leitores de carne e osso e a personagens da ficção.

Dentre as obras analisadas em sua pesquisa, Rocha e Pinto Neto (2012) apontam *Infância*, de Graciliano Ramos, como item exemplar. Ao abordar essa narrativa da experiência escolar, chamam a atenção para o medo que toma de assalto

o protagonista, um menino de seis anos que, ao receber a notícia de seu ingresso na escola, é lançado a “um estado em que se mesclam o pavor, o desespero, a indignação e uma silenciosa revolta” (p. 39). Nesse particular, de fato, Ramos delinea primorosamente o quadro assustador antecipado pelo protagonista acerca da instituição em que está prestes a ingressar:

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. [...] Certamente haveria uma tábua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arrepiei-me calculando o vigor daqueles braços. (RAMOS, 1974, p. 104)

Ao analisar as representações de escola presentes nessa obra, Santos (2017, p. 96) argumenta:

O curioso é que essa representação de escola que o menino Graciliano apresentou ocorreu segundo a representação de outros, de “informações dignas de crédito”. Dos adultos talvez? Das conversas que espreitava? Das ameaças que recebia? Talvez, essa dureza na representação da escola, esse medo e esse pavor tenham se formado pelas “ideias absurdas, apanhadas em ditos ouvidos na cozinha, na loja, perto dos tabuleiros de gamão”, ou, talvez, em horas de zanga, quando os adultos o repreendiam ameaçando-o colocá-lo na escola. Diferente do inferno que não existia no plano da materialidade física e cotidiana das pessoas, a escola era real, com características que podiam ser descritas por aqueles que detinham conhecimento de causa.

O romance *Doidinho*, publicado em 1933 pelo escritor paraibano José Lins do Rego, já mencionado por Queiroz (2017) entre as narrativas que tratam dos conflitos de adolescentes em meio escolar, também foi objeto de estudo de Matos (2017, p. 20), cuja pesquisa objetivou “descrever as representações sobre a Cultura Escolar em relação ao espaço escolar, disciplina escolar, professor(a) e relações interpessoais no internato”.

A partir de sua análise, a pesquisadora conclui:

Em *Doidinho* (1933), José Lins do Rego produziu um romance denso, espelho do mundo rural do Nordeste, impregnado de vínculos subliminares com as antigas senzalas e ao mundo dos senhores de engenho, momento em que narrou as experiências da personagem quando internado em um colégio de regras e normas severas. No contexto daquela narrativa, Carlos de Melo – a personagem – foi enviado para um internato e lá encontrou um universo didático-pedagógico regido pela palmatória e pela injustiça. (MATOS, 2017, p. 34)

Outra obra de referência nessa categoria é o romance *O Ateneu*, publicado por Raul Pompeia em 1888, no qual o autor descreve a experiência de um rapaz num

internato (POMPEIA, 2004). Tendo alcançado lugar de destaque na literatura de língua portuguesa, o romance é qualificado por Veríssimo (1995, p. 69) como “rico em elemento humano, *pathos* e boa caracterização, magistralmente escrito e bem equilibrado [...] um dos dez melhores livros brasileiros de todos os tempos”.

Conforme Saviani (2013), Pompeia compôs o romance com base em sua experiência como interno do Colégio Abílio, dirigido pelo Dr. Abílio Cesar Borges, o barão de Macahubas, figura que é ridicularizada na caracterização do personagem Aristarco, diretor do Ateneu.

Em seu estudo crítico da obra, Andrade (s/d, p. 180) propõe a seguinte reflexão:

O tempo da adolescência colegial é por certo um dos grandes dramas da formação do indivíduo e isso atrai os romancistas. A crermos estes, o internato é mais um mal que um bem. E assim Raul Pompeia. Que ele toma atitude crítica não me parece possível contestar. *O Ateneu* castiga o regime dos internatos. Dos internatos exatamente? Não, um internato errado que se individualiza logo, é o Ateneu – em grande parte o colégio Abílio que é a base de inspiração do livro.

Sobre a obra de Pompeia, Bosi (2003, p. 51) afirma não conhecer outro romance em língua portuguesa “em que se haja intuído com tanta agudeza e ressentido com tanta força o trauma da socialização que representa a entrada de uma criança para o mundo fechado da escola”.

Ao debruçar-se sobre as representações literárias da escola, Mazzari (1997) põe, lado a lado, *O Ateneu* e o romance *As atribulações do pupilo Törless*, publicado em 1906 pelo austríaco Robert Musil, que também trata da experiência de um aluno interno. Com intuito de identificar especificidades desse gênero, o pesquisador detecta algumas convergências temáticas e estilísticas nas duas obras, entre as quais podemos destacar o chamado “trauma inicial” vivido pelos protagonistas, representado na “permuta do aconchego familiar por um meio que, sedutor à imaginação ingênua, muito depressa revela-se como realidade opressora” (p. 226); o jogo de forças em que se constitui a vida na “arena” do colégio; os conflitos da puberdade e a pedagogia do autoritarismo.

A propósito do “trauma inicial”, abra-se um parêntese para observar a quebra de expectativa que se opera sobre o protagonista de *Cazuza*, já mencionado anteriormente, quando, em seu primeiro dia de aula, após um misto de excitação e contentamento, assim que se depara com o casebre rústico e de mobiliário escasso, vê ruírem suas melhores esperanças quanto à instituição que passaria a frequentar,

o que é expresso de forma conclusiva pelo narrador: “A minha decepção começou logo que entrei” (CORRÊA, 1984, p. 28).

Na mesma linha investigativa de Mazzari (1997), ao analisar as aproximações da obra de Robert Musil com *O Ateneu*, Quintale Neto (2007, p. 182) conclui que, em ambas as narrativas, há forte denúncia do autoritarismo do sistema educacional correspondente a cada uma delas:

Os dois romances mostram uma crítica ao sistema educacional vigente em suas épocas e baseado no autoritarismo e num pretenso rigorismo moral. Denunciam a hipocrisia dos colégios que se apresentam como instituições educacionais modelares, mas que na verdade são os próprios palcos da perversão e da corrupção intelectual e moral dos alunos e, por extensão, de toda a sociedade. Em ambas as obras os colégios são apresentados como microcosmos dessa sociedade decadente. Mostram como o militarismo opressor e injusto produz gerações capazes de aceitar qualquer autoritarismo, inclusive sanguinário, como aconteceria posteriormente na Alemanha dominada pelos nazistas.

Em sua reflexão sobre as características autobiográficas presentes n’*O Ateneu*, Gondra (1999) destaca alguns elementos da narrativa que corroboram a filiação do romance a esse gênero, bem como discute o uso desse tipo de fonte para os estudos sobre a educação brasileira do século XIX. Argumenta que a narrativa de Pompeia, tomada como texto-depoimento, ao revelar aspectos negativos da educação do período monárquico, tais como estratégias de controle moral e físico no âmbito de um internato, colabora na construção de uma visão negativa da escola da época.

Ao exibir o mundo privado do internato, Raul Pompéia colabora para reforçar uma interpretação recorrente na historiografia da educação brasileira que identifica, e produz, uma espécie de “vazio” no que se refere ao processo de escolarização deste período, caracterizado tanto pela ausência de iniciativas nesta área, como pela qualidade negativa das experiências escolares efetivadas nesse período. (GONDRA, 1999, p. 34)

Em abrangente levantamento da recepção crítica d’*O Ateneu*, Sandanello (2015a), sumariza os estudos sobre a obra em três principais tendências interpretativas: estudos de caráter biográfico, estudos de caráter social e estudos de caráter revisionista. Para o pesquisador, ressalvadas possíveis imprecisões, as críticas de viés biográfico entendem a narração do romance de Pompeia como produto da personalidade complexa do autor. Já a segunda vertente de estudos, aquela de viés social, interessa-se pelas relações internas de dominação e de poder entre o protagonista e a instituição escolar e acaba por relativizar a visão de mundo do

narrador. Por fim, a terceira linha interpretativa, que o pesquisador chama de revisionista, sustenta-se nas contradições do romance, entre as quais se destaca a falta de distanciamento entre as figuras do narrador e do autor, o que afasta o primeiro de sua condição de personagem.

Ainda para Sandanello (2015a), neste último viés, incluem-se os críticos que “estudaram as contradições d’*O Ateneu* de uma perspectiva amplamente atenta ao texto – e aberta a um diálogo maior com os diversos elementos ali presentes” (p. 74). Dentre as conclusões extraídas deste tópico, importa particularmente aquela em que o pesquisador argumenta:

[...] a leitura de viés revisionista, na tentativa de mediar os posicionamentos de ambas as leituras, aponta para uma revisão não apenas dos pressupostos narrativos d’*O Ateneu*, mas de toda narrativa de memórias, como forma de embasar um balanço mais coerente da pluralidade de leituras sustentadas pelo texto. (SANDANELLO, 2015a, p. 75-76)

Carneiro (2004), por seu turno, postula que, depois d’*O Ateneu*, o tema da adolescência vivida em internato encontrou ressonância em outras obras da literatura brasileira, entre as quais destaca: *Falange gloriosa*, de Godofredo Rangel; *Doidinho*, de José Lins do Rego; *As três Marias*, de Rachel de Queiroz; *Infância*, de Graciliano Ramos; e ainda *Balão Cativo* e *Chão de Ferro*, de Pedro Nava.

Embora todas essas obras elencadas tenham em comum o internato como espaço privilegiado para o desenrolar das principais ações decorrentes da vivência escolar, chama a atenção o romance *As três Marias*, por retratar um internato feminino, o mesmo onde estudara sua autora, a escritora cearense Rachel de Queiroz. Em sua pesquisa sobre as práticas educativas do Colégio da Imaculada Conceição, tendo como fonte referida obra, Sousa e Fernandes (2019, p. 2-3) revelam a importância da mesma para o conhecimento da história da educação cearense:

[...] “*As três Marias*”, romance da escritora cearense Rachel de Queiroz, publicado em 1939, é fonte documental que alarga o conhecimento histórico, especialmente o da história da educação do Ceará, já que a obra é embasada pelas vivências da autora quando estudante do internato do Colégio da Imaculada Conceição, instituição pioneira na instrução formal feminina do Estado, onde foi matriculada aos 10 anos de idade e concluiu o curso Normal em 1925. “*As três Marias*” conta a história de três amigas educadas pelo Imaculada Conceição, Maria Augusta, Maria da Glória e Maria José, sendo a primeira a personagem principal e, ao longo da trama, são discutidas peculiaridades da formação das moças e sobre os comportamentos esperados das que ali se formavam.

Também constante desse rol apresentado por Carneiro (2004), o romance *Falange gloriosa*, de Godofredo Rangel, é objeto de estudo da pesquisa de Sandanello (2015b, p. 85-86), sobre o qual afirma:

Falange gloriosa, escrito por volta de 1915 e publicado também em folhetim no Estadinho (edição vespertina d'O Estado de S. Paulo) em 1917, explora, a partir de um narrador heterodiegético, o cotidiano de dois estabelecimentos de ensino de uma cidadezinha de Minas Gerais, Três Barras, destinados à educação de meninos da classe média no Ginásio "Fiat Lux", e a meninas, na Escola Normal "Deus, Pátria e Família".

Ao submeter tal romance a uma análise comparativa com *O Ateneu*, o pesquisador aponta algumas aproximações entre as duas obras, ressaltando o que considera peculiar a cada uma delas. Entre as similaridades temáticas que permeiam essas narrativas, coloca em relevo a conduta autoritária dos diretores de cada um dos colégios representados:

É evidente que estamos discutindo romances em que a educação é tematizada a partir da tutela despótica e arbitrária de dois diretores, que ocupam a posição central em cada obra e que agregam o sentido crítico de cada escritor a dois momentos distintos de descaso com a educação no Brasil. (SANDANELLO, 2015b, p. 86)

Por fim, conclui que "uma leitura conjunta de ambos apenas faria evidenciar as nuances do diálogo de cada obra com o Brasil de sua época, bem como relevar, através de opções narrativas diversas para um tema comum, a riqueza de cada universo ficcional [...]" (SANDANELLO, 2015 b, p. 94)

Valendo-se de metodologia semelhante, ao cotejar *O Ateneu* com os dois volumes das *Memórias* de Nava que tratam da vida de aluno interno, *Balão cativo* e *Chão de ferro*, Carneiro (2004) procura refletir sobre os modos como cada um de seus autores aborda a temática do internato, identificando as relações intertextuais que se estabelecem entre suas narrativas. Por fim, postula pela universalidade e atemporalidade das representações dessas experiências, suplantando as visões meramente pessoais:

Conclui-se que estamos não só perante textos em diálogo, que devem ser analisados tendo em consideração esse facto, mas também perante textos que, como já foi referido, parecem configurar-se, não tanto como simples ecos de uma experiência pessoal, mas antes como testemunhos válidos de uma experiência plural do internato no Brasil. (CARNEIRO, 2004, p. 355)

Em suma, o breve percurso aqui exposto, contribui para revelar alguns dados sobre as representações da escola e de seus agentes, em várias instâncias do

cotidiano escolar, bem como colabora na compreensão crítica de múltiplos aspectos da educação no Brasil em diferentes momentos de nossa história.

No próximo capítulo, busca-se percorrer a trajetória da educação no Brasil, durante o século XIX e início do XX, no intuito de capturar elementos do ideário pedagógico e ideológico que possam contribuir para a compreensão de suas rupturas e permanências no bojo das discussões e decisões que se deram no cenário intelectual e político.

3 NOS TRILHOS DA EDUCAÇÃO: DO IMPÉRIO AO INÍCIO DA REPÚBLICA

Este capítulo tem por finalidade compreender o processo de desenvolvimento da educação escolar no Brasil, desde os primeiros tempos imperiais até a década de 1910, momento em que Pedro Nava realizava seus estudos primários e secundários nos internatos do Ginásio Anglo-Mineiro e do Colégio Pedro II.

De modo a subsidiar a compreensão da conjuntura educacional brasileira correspondente ao recorte temporal deste estudo, faz-se necessário estender o olhar sobre o período antecedente, vez que todo o ideário educacional que se evidenciou nas reformas da terceira década da República vinha-se construindo desde os tempos do Império. Considere-se, a esse propósito, o que afirma Castanho (2016, p. 162), ao defender o caráter dinâmico do fenômeno educativo, que envolve transformações de ordem temporal e espacial:

Basicamente, o campo do fenômeno educativo, na sociedade moderna (pós-medieval), abarca as práticas predominantemente escolares (embora também se vislumbrem as extraescolares) da educação, suas representações (o pensamento educacional, as propostas educacionais) e a regulamentação dessa atividade (legislação educacional, políticas educacionais), nas suas transformações no espaço e no tempo.

Assim, neste capítulo, faz-se uma breve retrospectiva desse processo, desde o chamado Primeiro Reinado, logo após a proclamação da independência, até a Reforma Carlos Maximiliano, de 1915, passando por transformações fundamentais na política e na sociedade, momento em que o novo século trazia ares pretensamente europeus ao nosso país, o que se viabilizava pela atmosfera de modernização e valorização da ciência, bem como nas medidas de fortalecimento da infraestrutura.

De modo especial, aborda-se a apropriação de ideais liberais e positivistas nos debates sobre educação ao longo do processo de transição entre o regime monárquico e a República, o que, de algum modo, permeou as reformas educacionais cuja análise permitirá extrair elementos necessários à compreensão histórica do período.

As repercussões da 1ª Guerra Mundial para o Brasil também serão objeto deste capítulo, sobretudo no plano econômico, terreno no qual se fizeram sentir com maior intensidade seus efeitos, especialmente no tocante ao comércio internacional e ao desenvolvimento da indústria nacional.

Por fim, visando alimentar o debate entre história e memória, que perpassa esta investigação, serão reconstituídas historicamente as trajetórias dessas duas instituições, o Anglo-Mineiro e o Pedro II, espaços cruciais na formação do médico e memorialista Pedro Nava.

3.1 Ideário educacional nos tempos do Império

Em seu texto seminal, *A cultura brasileira*, Fernando de Azevedo⁷ dedica um capítulo às origens das instituições escolares, no qual se debruça no estudo das transformações da educação brasileira durante o século XIX e percorre um itinerário pelos principais documentos da legislação educacional do período, desde D. João VI até os pareceres de Rui Barbosa, publicados no início da década de 1880 (AZEVEDO, 1944).

Ao analisar a Constituinte de 1823, reunida um ano após a independência do país, o pesquisador aponta as aspirações liberais que já se manifestavam nos debates, por influxo dos ideais importados da Revolução Francesa, entre os quais podemos destacar o princípio da liberdade de ensino.

Proclamada a Independência e fundado o Império do Brasil em 1822, a vitória dos liberais sobre os conservadores e os debates travados na Constituinte de 1823 anunciavam uma orientação nova na política educacional, sob o impulso dos ideais da Revolução francesa de que estavam imbuídos os liberais e pelo desenvolvimento do espírito nacional que obrigava a encarar sob um novo ângulo os grandes problemas do país. (AZEVEDO, 1944, p. 328)

De acordo com sua avaliação, era a primeira vez que o tema da educação popular ocupava o espírito da elite culta. Em acréscimo, Marcílio (2005, p. 46) observa que se debatia na Assembleia Constituinte

[...] a questão da difusão da escolarização e do acesso das mulheres, dos negros, dos índios, em suma, dos excluídos, à instrução. Muitos projetos educacionais foram apresentados à Constituinte de 1823. Sentia-se, acima de tudo, a necessidade de criação de um sistema de ensino único para toda a nova nação.

Apesar de suas tendências renovadoras, no bojo das complexas disputas políticas que emergiam das discussões da Constituinte, foi esta dissolvida por D. Pedro I, em 12 de novembro de 1823, o que, como sustenta Florindo (2020, p. 176),

⁷ Importante educador e sociólogo brasileiro, Fernando de Azevedo (1894-1974) foi um dos principais representantes do movimento da Escola Nova no Brasil e um dos redatores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que defendia a universalização do ensino público, laico e gratuito.

“pode ser pensado, dentre outras possibilidades, como uma forma encontrada pelo Imperador para garantir sua autoridade dentro de um arranjo de Estado constitucional”.

É nesse contexto que vem a lume, em 24 de março de 1824, a Carta Constitucional do Brasil Imperial que, uma vez outorgada, acabava por legitimar “a autoridade do Imperador sobre os demais poderes do Estado brasileiro, a partir de então, constitucional” (FLORINDO, 2020, p. 178).

De forma sumária, Marcílio (2005, p. 46-47) postula:

Nos primeiros anos do Brasil independente, as mudanças mais efetivas no ensino público primário viriam com a Carta Outorgada de 1824, que instituiu o ensino fundamental público e gratuito, e sobretudo com a Lei Geral do Ensino de 1827 e o Ato Adicional de 1834, que transferiu para as assembleias provinciais, então criadas, a responsabilidade pelo ensino primário e secundário e pela formação dos quadros docentes, ficando dependentes da administração nacional o ensino superior em todo o país e a organização escolar do município neutro.

A Lei Geral do Ensino de 1827 previa as diretrizes para a criação de escolas no país. Determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos e de escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas. Segundo avalia Azevedo (1944, p. 328), “os resultados, porém, dessa lei que fracassou por várias causas, econômicas, técnicas e políticas, não corresponderam aos intuitos do legislador; o governo mostrou-se incapaz de organizar a educação popular no país”.

O Estado Imperial, assumindo sua incapacidade de organizar toda a instrução pública, entendeu como necessário dividir a responsabilidade do ensino com as províncias. Nesse sentido, o Ato Adicional à Constituição Imperial, surgido em 1834, ao transformar os Conselhos Provinciais em Assembleias Legislativas Provinciais, legislou em favor da descentralização, na suposição de que a medida poderia contribuir para a expansão do ensino; entretanto, sem o amparo financeiro do governo central, as províncias pouco fizeram em benefício da instrução popular. Como avalia Azevedo (1944, p. 343), “o Ato Adicional em que prevaleceram as forças descentralizadoras e que, transferindo às províncias o duplo encargo da instrução primária e secundária, fragmentou em dois o sistema de ensino ainda em formação”, vindo a constituir-se mais em obstáculo do que em facilitador de qualquer tentativa de organização.

O ensino público secundário, como assinala Marcílio (2005), era marcado em todas as províncias do Império por um caráter fragmentário, sendo dividido em aulas avulsas de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio.⁸ É bem verdade que o Ato Adicional de 1834, embora sem muito êxito, buscava alguma espécie de organização e, na tentativa de arregimentar as cadeiras avulsas nas capitais de algumas províncias, nos anos seguintes surgiram os primeiros liceus provinciais, entre os quais o Ateneu, no Rio Grande do Norte, e os Liceus da Bahia e da Paraíba.⁹

Conforme aponta Ferronato (2012, p. 87), a despeito das influências francesa e portuguesa, a criação dos liceus no Brasil “assumiu características e especificidades que atenderam às demandas sociais e culturais de uma nação que se encontrava em processo de constituição”. Como assevera o pesquisador, “a partir de 1834, todas as províncias criaram instituições secundárias no modelo liceal com o objetivo de oferecer uma formação predominantemente humanística” (p. 88) e como parte de um projeto de institucionalização e normatização do ensino secundário público no país.¹⁰ Acrescente-se, na configuração desse quadro, o comprometimento das elites regionais com o projeto imperial, por meio do qual

tiveram papel decisivo na construção do Estado, impondo suas demandas e constituindo-se como elite política que, ao mesmo tempo em que assumia o compromisso com a condução e preservação do Estado, mantinha seus laços com sua região de origem, o que conferiu um determinado perfil e uma determinada agenda para o Estado brasileiro. (DOLHNIKOFF, 2003, p. 118)

Para além dos liceus, o surgimento de outras instituições de ensino secundário também é objeto de atenção de Azevedo (1944, p. 332), entre as quais se destaca “o Colégio Brandão, em Cajazeiras (1866), na Paraíba [...], o Ginásio Baiano, de Abílio César Borges, fundador, mais tarde, de ginásios no Rio de Janeiro e Barbacena, e o Colégio Meneses Vieira, no Rio de Janeiro”.

⁸ Para Marcílio (2005, p. 75), a exceção a essa regra era o Colégio do Caraça, “criado pelos lazaristas, em 1819, na Serra do Caraça, em Minas Gerais, onde o ensino era ministrado em séries sucessivas e com programa estabelecido”.

⁹ Ferronato (2012) faz a ressalva de que, embora o ensino liceal no Brasil tenha como ponto de partida o Ato Adicional de 1834, a Província de Pernambuco já havia criado o seu Liceu Provincial em 1825.

¹⁰ Vale destacar que a proposta de ensino humanístico nos liceus – que acabava por contribuir com a formação dos futuros dirigentes do Estado – não constituía unanimidade entre os legisladores e autoridades da instrução pública (FERRONATO, 2012). Mais notadamente na segunda metade do século XIX, novos liceus foram criados segundo propósitos profissionalizantes, como relata Azevedo (1944, p. 265), por exemplo, em relação aos “Liceus de Artes e Ofícios de São Paulo e do Recife, criados com os mesmos objetivos de fomentar a educação popular pela arte e de alargar o campo de aplicação da arte às indústrias”.

Diferentemente das províncias, o que se viu no âmbito dos estudos primários e secundários, a partir da reforma da Constituição, foi uma atuação direta do governo central no Município da Corte, onde, em 1837, seria criado o Colégio de Pedro II, a partir da transformação do antigo Seminário de São Joaquim em estabelecimento imperial de instrução secundária¹¹. O Pedro II ficara estabelecido como colégio-modelo para todas as instituições de ensino secundário instaladas nas províncias e sua qualidade é atestada nas palavras de Azevedo (1944, p. 332):

A única instituição de cultura geral, criada, desde a Independência até a República, foi o Colégio Pedro II, fundado em 1837, - excelente estabelecimento de ensino secundário em que os estudantes, terminado o curso de sete anos, recebiam o grau e as cartas de bacharel em letras, depois de prestarem o juramento perante o Ministro do Império que lhes punha sobre a cabeça o barrete branco da Faculdade de Letras [...]

Nas décadas que se seguiram, a tônica do ensino secundário continuou sendo seu caráter fragmentário, acrescido do viés preparatório para os cursos profissionais superiores. Na compreensão desse fenômeno, Marcílio (2005, p. 76) assevera que o modelo dos exames parcelados levava a estudos irregulares e incompletos e relata:

Só depois dos anos de 1850 começou-se a compreender que os males do ensino secundário decorriam do objetivo imediatista do ensino e do próprio sistema de exames de habilitação, que pouco estimulava os estudantes a buscar conhecimentos e a desenvolver uma reflexão crítica. Contentavam-se em decorar os pontos dos exames; ficavam sem ideia geral da matéria, sem compreensão de seus conteúdos, indo aos exames apenas com os sumários decorados. [...]

O caráter imediatista de que estava imbuído o ensino secundário agravaria o estado de desorganização desse nível de ensino, especialmente na instância pública, o que dava margem à expansão do ensino particular, embora também este não ficasse isento do reducionismo imposto pela função preparatória. É o que explica Marcílio (2005, p. 79):

Ante a inépcia do ensino secundário público, o ensino secundário particular ocupou espaços através do Império. Mesmo nesse setor reinaram a mediocridade e o interesse quase exclusivo em servir de preparatórios aos exames avulsos de seleção para o ensino superior do país.¹²

¹¹ A instituição, em cujo internato Pedro Nava estudaria entre os anos de 1916 e 1920, será apresentada em detalhes em outra seção, dada a relação intrínseca de sua história com o objeto de estudo desta pesquisa.

¹² Conforme pondera Marcílio (2005), havia instituições particulares que constituíam exceção a essa tendência, destacando-se por oferecer ensino de qualidade, cujo êxito se dava principalmente em

Para a pesquisadora, embora houvessem sido apresentados à Assembleia Geral projetos de reforma no sentido de extinguir o sistema de exames parcelados e equiparar as escolas provinciais ao Pedro II, tais reivindicações não tiveram êxito nos tempos de Império (MARCÍLIO, 2005).

Ao analisar os projetos imperiais para a educação, daquele momento, Azevedo (1944, p. 351) chega a assinalar um intento de revisão e reconstrução do aparelhamento educacional, cujo esforço se materializaria nas reformas propostas pelo Ministro Couto Ferraz, a partir de 1854, mas reforça o caráter limitado de suas medidas.

Esse esforço concretizou-se nas reformas de Luís Pereira Couto Ferraz, Visconde de Bom Retiro, o organizador, que, pelo decreto n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, estabeleceu medidas concernentes ao ensino primário e secundário no Município da Corte e deu nova estrutura ao Colégio Pedro II e ao ensino superior do Império. Mas nenhuma de suas disposições introduziu no sistema qualquer inovação de vulto nem fez infletir de sua linha dominante, literária e acadêmica as formas de nossa educação.

No plano econômico, o século XIX foi palco de significativa mudança do eixo produtivo do país, uma vez que a atividade açucareira, cuja infraestrutura centrava-se sobretudo no Nordeste, passava a dividir espaço e importância econômica com a cultura do café. Pode-se afirmar o mesmo acerca da atividade mineradora. Se o ciclo da mineração já representara efetiva contribuição para a “consolidação do território brasileiro e ocupação de porções expressivas do interior do Brasil” (LUNA; KLEIN, 2016, p. 5), é seguramente com a cultura cafeeira que se vê a transferência do eixo produtivo em direção à região Sudeste, onde essa atividade se concentraria, em face das privilegiadas condições climáticas e de solo, sobretudo no oeste de São Paulo, conforme atesta Prado Júnior (1990, p. 227):

Em suma, a concorrência das terras virgens do oeste de São Paulo, com seus magníficos solos, sua topografia regular que proporciona boas facilidades para o transporte, e com seu clima a que o trabalhador europeu se adaptou fácil e admiravelmente, desviou para elas os melhores esforços e recursos do país; e lá se concentrou a maior e melhor parcela da lavoura cafeeira do Brasil [...]

função de servir a uma clientela abastada e influente. A atestar tal informação, a pesquisadora cita o Colégio do Caraça, já mencionado por seu ensino graduado, e o Colégio Abílio, no Rio de Janeiro, fundado pelo educador de renome nacional, Abílio César Borges, colégio esse que ficaria imortalizado por servir de inspiração para o romance *O Ateneu*, de Raul Pompeia, que lá frequentou como aluno interno.

Foram necessários fortes investimentos na infraestrutura das regiões por onde o café se expandia. Na segunda metade do século XIX, desenvolvia-se uma complexa malha ferroviária, especialmente nas províncias de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, configurando-se assim na área mais rica do país (LUNA; KLEIN, 2016).

A despeito de ter sua base no trabalho escravo, o cultivo do café atraiu um contingente de imigrantes sem precedentes. Os centros urbanos cresciam vertiginosamente, sua população aumentava a taxas elevadas, impulsionada não só pelo crescimento natural, como pelo intenso fluxo de imigrantes europeus, processo que se intensificou após a abolição da escravatura, em 1888.

Na avaliação de Luna e Klein (2016, p. 22),

A emancipação dos escravos irritou os grupos mais conservadores, que apoiavam a escravidão e a Monarquia, mas havia também outras questões, que remontavam à década de 1870 e que enfraqueceram o governo imperial, como a ascensão de um poderoso movimento republicano e uma série de conflitos entre a Monarquia e o Exército e a Igreja Católica Romana.

As transformações socioeconômicas faziam ainda mais premente o incentivo à industrialização, o que demandava um novo ordenamento estratégico não só para a economia, como para a sociedade. Os últimos decênios do século XIX representaram, na avaliação de Fernando de Azevedo, a convergência de variados fatores de mudança na ordem social, política e econômica do país:

Em nenhuma época do século XIX, depois da Independência, se prepararam e se produziram acontecimentos tão importantes para a vida nacional como no último quartel desse século em que se verificou o primeiro surto industrial, se estabeleceu uma política imigratória, se aboliu o regime da escravidão, se iniciou a organização do trabalho livre e se inaugurou, com a queda do Império, a experiência de um novo regime político. (AZEVEDO, 1944, p. 357)

Acrescente-se, ainda, como ressaltam Luna e Klein (2016), que a classe média urbana reivindicava maior participação política e, paradoxalmente, contava com o apoio de alguns grupos conservadores, incluindo membros da elite cafeeira, a quem agradava a ideia da criação de um sistema federalista.

O recrudescimento dessas condições e o apoio cada vez maior à causa republicana tornaram insustentável o regime monárquico, posto ao fim, no ano de 1889, por um movimento pouco ou quase nada revestido de caráter popular, como assevera Prado Júnior (1990, p. 208), para quem “a mudança de regime não passou efetivamente de um golpe militar, com o concurso apenas de reduzidos grupos civis e

sem nenhuma participação popular”, fato que se ilustra nas palavras de Carvalho (2004, p. 9):

Em frase que se tornou famosa, Aristides Lobo, o propagandista da República, manifestou seu desapontamento com a maneira pela qual foi proclamado o novo regime. Segundo ele, o povo, que pelo ideário republicano deveria ter sido protagonista dos acontecimentos, assistira a tudo bestializado, sem compreender o que se passava, julgando ver talvez uma parada militar. [...]

Tinha início o período que ficou conhecido como Primeira República. O movimento, contudo, não corresponderia às transformações socioeconômicas e políticas que poderia supor evento de tal magnitude, uma vez que representou a continuidade da defesa de antigos interesses da elite latifundiária.

De acordo com Zotti (2005), embora houvesse, da parte das lideranças militares e intelectuais, a reivindicação por mudanças na orientação econômica do país, propondo-se a diversificação de atividades e o incentivo à industrialização, a partir da eleição de Prudente de Moraes, em 1894, teve início a “política do café-com-leite” (forma como ficou conhecida a aliança entre os estados de São Paulo e Minas Gerais e sua alternância no poder), o que representava a manutenção dos interesses oligárquicos nas mãos da elite cafeeira.¹³

No tocante à educação, as primeiras décadas da República assistiram à crítica e desqualificação do modelo educacional imperial, não só pela necessidade mesma de reforma, como também pela tentativa de afirmação do novo regime.

Com o intuito de problematizar as formas de representação da historiografia sobre a educação escolar republicana, Schueler e Magaldi (2009, p. 35) advertem:

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 e do “mofo”. Mofadas e superadas estariam ideias 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. Sob o manto desta representação em negativo, era crucial para intelectuais, políticos e autoridades

¹³ Conforme alerta Viscardi (2001), a partir da década de 1980, a Primeira República foi objeto de importante revisão no âmbito da historiografia, o que permitiu relativizar não só a chamada “política do café com leite”, como até mesmo a ideia de que o Estado Republicano fora refém dos interesses corporativos dos cafeicultores. A partir de contribuições de economistas e historiadores da economia, a pesquisadora sustenta a tese de que, embora os grupos ligados à exportação do café representassem interesses politicamente hegemônicos, havia uma conjunção de forças oligárquicas regionais atuando efetivamente nos processos decisórios da política nacional, de tal forma que a aliança política entre Minas Gerais e São Paulo não impedia o advento de eixos alternativos de poder.

comprometidas com a constituição do novo regime seguir “pesada e silenciosamente o seu caminho”, produzir outros marcos e lugares de memória para a educação republicana.

Romper com o modelo vigente convertera-se na palavra de ordem daquele momento. Era imperativo mudar, reformular, modernizar a educação. Nesse sentido, observe-se que no contexto internacional, ressalvadas questões conjunturais peculiares a cada nação ou região, a situação não era diferente, como aponta Valdemarin (2001, p. 157), uma vez que naquela época, “o enfrentamento dos problemas educacionais e a renovação dos métodos e conteúdos escolares apresentam-se como prioridade na América Latina, na Europa Ocidental e nos Estados Unidos da América”.

Importa salientar, nesse particular, o que avalia Marcílio (2005, p. 127), ao argumentar que “nossa história educacional é principalmente e antes de tudo uma história de reiteradas tentativas de transplantação de ideias e de instituições europeias ou norte-americanas”.

A propósito dessas tentativas, note-se que os ideais republicanos, no Brasil, ao longo do século XIX, foram sendo forjados, em grande medida, em bases ideológicas de cunho positivista. Antes de se avançar esta análise sobre os eventos que se sucederam à proclamação da República, e que foram determinantes para as mudanças no âmbito legal da educação, faz-se mister considerar alguns aspectos que auxiliam na compreensão da presença do Positivismo no Brasil, desde meados do século XIX até o começo do XX.

3.2 As influências positivistas no cenário educacional brasileiro

Lins (1964), em minucioso estudo sobre a história dessa corrente filosófica no Brasil, dedica parte significativa de sua obra à penetração e propagação do ideário positivista nos meios intelectuais do país, particularmente, em alguns de seus mais prestigiados estabelecimentos de ensino.

Conforme argumenta o autor, as ideias positivistas encontraram boa receptividade nos meios pedagógicos de então, além de pautar metodologicamente o fazer científico, como explica:

Os progressos realizados no ensino e nas pesquisas científicas a partir da segunda metade do século XIX são, em grande parte, devidos à sistematização metodológica estabelecida por Augusto Comte. O

instrumental intelectual por ele caracterizado e remanuseado produziu verdadeira revolução nos espíritos. A influência didática do Curso de Filosofia Positiva foi, pelo menos, tão considerável quanto o seu alcance filosófico. Sua disseminação através do mundo inspirou numerosas reformas universitárias, introduziu o espírito histórico e filosófico em vários ramos do ensino e orientou jovens vocações para novas sendas de investigação. (LINS, 1964, p. 253)

Para o pesquisador, uma vasta lista de adeptos das ideias de Augusto Comte corrobora a tese de que, já em meados do século XIX, gestava-se entre nós “uma atmosfera carregada de positivismo difuso” (LINS, 1964, p. 11). E chama a atenção para o que Miguel Reale qualificou como linha condutora do pensamento positivo:

Já foi dito com razão que o positivismo, tomado este termo em sentido lato, com a sua crença no determinismo universal; na evolução como lei geral do cosmos; no progresso indefinido; no primado iluminista do saber científico; na unidade metódica modelada segundo os cânones indutivistas então dominantes na Física e na Biologia; na capacidade emancipadora do homem sobre a natureza; na certeza da crescente e cada vez mais rigorosa quantificação do qualitativo e do valioso, constituiu o *estado de espírito de toda uma geração*, fundado num cabedal de convicções que assegurava aos homens certa tranquilidade, tanto para viver como para morrer. (REALE, 1959, p. 23-24, grifo do autor)

Ao aludir à inserção do Positivismo em diversos setores da vida brasileira, Lins (1964) percorre diferentes momentos do século XIX e lembra as várias instâncias educacionais em que essa interferência se estabeleceu. Reportando-se ao ano de 1844, observa o autor que, apenas passados dois anos da publicação do sexto volume do *Curso de Filosofia Positiva*, Justiniano da Silva Gomes, em tese submetida à Faculdade de Medicina da Bahia, já fazia referência a Augusto Comte e seu método positivo.

Já a capital imperial, por sua vez, seria palco privilegiado para a penetração e difusão das doutrinas positivistas nos estabelecimentos de ensino, como é o caso da Escola Militar e da Escola da Marinha. Nesse sentido, papel significativo coube às defesas de tese:

Elevadas, assim, à categoria de espetáculos circenses, as defesas de tese muito contribuíram para difundir o Positivismo, pois numerosas foram as que se fizeram dentro dessa orientação, a partir de 1850, perante as Congregações dos diversos estabelecimentos de ensino do Rio de Janeiro. (LINS, 1964, p. 254)

Além disso, a investigação trazida por Lins (1964) dá conta de que era grande a repercussão do ideário positivista nas revistas e jornais estudantis da época,

cabendo especial menção à Revista do Rio de Janeiro, publicada em 1876, e à Revista da Família Acadêmica.

Também nos círculos dirigentes do país, os ideais positivistas se disseminavam. Em 1854, em sua atuação na Câmara dos Deputados, Nabuco de Araújo pautava-se pela doutrina comtiana ao defender a conciliação entre ordem e progresso. No ano de 1871, Benjamin Constant, então Diretor do Instituto dos Meninos Cegos, já externava suas ideias positivistas em relatório apresentado ao Governo. Do mesmo modo, em 1877, o Visconde do Rio Branco, enquanto Vice-Presidente do Instituto Politécnico, já fazia alusão aos ideais de Comte (LINS, 1964).

Em 19 de abril de 1879, Carlos Leôncio de Carvalho, Ministro dos Negócios do Império, a cujo ministério se subordinava a pasta da instrução, instituiu o Decreto n.º 7.247¹⁴, propondo reformas para o ensino primário e secundário do Município da Corte e para o ensino superior em todo o Brasil. Para Melo e Machado (2009), em meio a um contexto de efervescência social, e entendendo a educação como agente de desenvolvimento da sociedade brasileira, o decreto expressava as aspirações de mudança na estrutura do ensino, muitas das quais de adesão liberal e positivista.

Nesse contexto de transformações, ideários liberais e positivistas ganharam ênfase nas décadas finais do século XIX, sendo considerados em ações governamentais e em leis na definição de orientações voltadas às reformas e mudanças na sociedade, com vistas à sua modernização e progresso. Os princípios liberais influenciaram debates relacionados à educação, apresentando-se, em muitas das discussões sobre reformas no ensino, como o ideário de “liberdade de ensino”, defendido por muitos políticos liberais. O ensino livre era uma aspiração dos que eram a favor dos princípios liberais na política e na administração do país. (MELO; MACHADO, 2009, p. 295)

Assim, embora não referendada na íntegra pela Assembleia Legislativa, a Reforma Leôncio de Carvalho destacou-se pelos seguintes princípios: liberdade de ensino, resguardadas as condições de “moralidade” e “higiene”; obrigatoriedade da instrução primária; não obrigatoriedade do ensino religioso; liberdade de frequência;

¹⁴ Azevedo (1944, p. 352) chama a atenção para o caráter radicalmente liberal da Reforma Leôncio de Carvalho, “com que se aboliu a obrigatoriedade do ensino religioso no Colégio Pedro II, permitindo-se aos acatólicos receberem o grau de bacharel sem o curso de instrução religiosa, e, [...] sob a inspiração das práticas alemãs e anglo-saxônicas, se instituiu, num país, de liberdade até a licença, a liberdade de ensino (primário e secundário no Município da Corte) e de frequência dos alunos das faculdades oficiais”.

bem como sinalizava no sentido do método de ensino intuitivo¹⁵, sobre o qual se falará na próxima seção.

Em que pese a concepção modernizante da reforma, as medidas propostas por Leôncio de Carvalho não ficaram imunes às críticas de autoridades e intelectuais refratários a seus ideais¹⁶. Como aponta Lins (1964, p. 510), o Senador Oliveira Junqueira, ao falar ao Parlamento, alertava para o risco iminente de que fossem contestadas as doutrinas católicas nas faculdades livres, em face daquilo que ele considerava “doença moral” com que se propagavam as ideias positivistas na sociedade.

Lins (1964, p. 510) chama a atenção para o fato de que a Câmara dos Deputados também foi palco do debate ideológico em torno do Positivismo. Andrade Figueira, por exemplo, no ano de 1882, fazia referência à Escola Politécnica do Rio de Janeiro e ao Curso de Minas de Ouro Preto como “ninhos de positivistas”.

Mais contundente, porém, Benjamin Constant apresentaria, no mesmo ano, um relatório ao Congresso da Instrução, em que, ao propor o programa positivista de ensino, refutava o ensino religioso nas escolas públicas (LINS, 1964).

Ressalte-se, ainda, a significativa influência das ideias positivistas no corpo docente das mais prestigiadas instituições escolares de fins do século XIX e começo do século XX no Brasil. Nesse sentido, Lins (1964) apresenta uma numerosa lista de professores que figuravam nos quadros de instituições como: Escola Politécnica, Colégio Pedro II, Escola Normal, Escola Militar, Colégio Militar, Escola Naval, Escola de Medicina, Escola Livre de Direito, bem como o Instituto Lafayette, fundado no Rio de Janeiro em 1916.

No caso do Colégio Pedro II, que interessa em particular para a presente investigação, são elencados entre os positivistas alguns nomes de relevo como o do Dr. Antônio Carlos de Oliveira Guimarães, fundador da primeira Sociedade Positivista

¹⁵ Conforme Valdemarin (2001), também conhecido pela terminologia “lições de coisas”, o método intuitivo concebia o ato de observar como sendo o ponto de partida para o raciocínio e o trabalho. A metodologia teve ampla difusão na Europa, durante a segunda metade do século XIX.

¹⁶ Em sua leitura crítica das reformas, não só a de Leôncio de Carvalho, mas aquelas que o antecederam são objeto de análise de Fernando de Azevedo, para quem faltava às reformas do período a organicidade necessária ao atendimento das demandas de organização do ensino no nível nacional: “Nenhum programa político sério, supondo uma análise tão completa e precisa quanto possível do meio sobre o qual se pretendia agir ou o conhecimento de suas leis de evolução. Nenhum projeto de reforma geral com unidade orgânica de concepção e de plano. Faltava solidez à própria base dessas iniciativas oficiais que, limitadas ao ensino superior do Império e ao ensino primário e secundário da Corte, eram como que empresas que se propusessem a levantar, sobre velhos alicerces de pouca profundidade, uma larga e pesada construção” (AZEVEDO, 1944, p. 352).

do Brasil, Timóteo Pereira, Alfredo Coelho Barreto, Rodolfo Paula Lopes, Agliberto Xavier, Pedro do Couto e Hahnemann Guimarães.

Neste ponto, o historiador lança mão dos relatos de Vivaldo Coaracy, que fora aluno interno naquela instituição a partir de 1895 (então Ginásio Nacional) e “pôde observar, durante seis anos, o grande número de professores declaradamente positivistas que imprimiam às suas aulas a orientação didática de Comte” (LINS, 1964, p. 265).

Conforme Cury (2009), na defesa pela difusão da ciência, como forma de libertar a população do atraso em que se encontrava e conduzi-la a estágios mais elevados, o positivismo encontraria na educação, particularmente na escola, um terreno fértil para sua atuação. Nessa perspectiva, defende-se o ensino livre, o caráter laico e a atuação da família na educação inicial.

Como já se apontou anteriormente, o pensamento comtista encontrava-se bastante disseminado nos círculos dirigentes do país, de forma que muitos líderes políticos adeptos do Positivismo pautaram sua atuação legislativa pela defesa dos ideais dessa doutrina, compreendendo-se nesse particular as várias reformas educacionais da República recém-proclamada (CURY, 2009).

3.3 Reformas educacionais nos primeiros tempos republicanos

Feitas essas considerações sobre a introdução e difusão dos ideais positivistas, especialmente durante o período imperial, retome-se o percurso aqui proposto para voltar a atenção à República recém-proclamada do Brasil. Nesse sentido, cabe salientar que a legislação se constituía em meio privilegiado para viabilizar as transformações que se desejavam para a educação, o que já se fazia notar antes mesmo da instauração do regime republicano. Assim argumenta Marcílio (2005, p. 127):

As duras críticas sobre a situação caótica do ensino, a tomada de consciência de seu atraso em relação a outros países, a penetração de ideologias novas, o forte crescimento demográfico, as mudanças no contexto geral do país, a influência de mudanças e de sistemas educacionais de países avançados e tidos como modelo para nós, tudo contribuiu para o desencadeamento de um longo período de leis de reformas do ensino, a partir dos últimos anos do Império.

Em 1890, coube a Benjamin Constant, então ministro da Secretaria da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, empreender a Reforma da Instrução Pública

Primária e Secundária do Distrito Federal, que deveria servir de modelo para o país. Na avaliação de Cury (2009), o influxo positivista ainda se fazia notar no documento uma vez que, embora de forma não ortodoxa, a reforma tinha ordenação curricular baseada na classificação das ciências de Augusto Comte.

Assim o confirma Cartolano (1994), para quem a influência de um modo de pensar segundo preceitos positivistas marcou a história da educação brasileira desde a segunda metade do século XIX, estendendo-se aos primeiros tempos republicanos. Nesse contexto, a Reforma Benjamin Constant representou a tentativa de aplicação de alguns conceitos de Comte, na forma da lei, o que, na prática, significava a superação de desafios monumentais, como a “insuficiência de escolas primárias, programas obsoletos e métodos escolásticos” (p. 71). Conforme assinala a pesquisadora, “a reforma vinha com o objetivo de redimir o analfabetismo no país e elevar a cultura ao nível do século” (CARTOLANO, 1994, p. 73). Entretanto, para Oliveira (2012, p. 45), “não conseguiu atingir o objetivo de escolarizar a população; o Brasil chegou ao século XX com índice alto de analfabetismo (mais de 70% da população)”.

Conforme Cury (2009), a Constituinte de 1890-1891 foi palco de um acirrado debate sobre a procedência do ensino oficial vigente no país¹⁷. Naquele momento, o ensino ofertado por instituições privadas, desde que autorizado pelo poder público, era equiparado ao ensino oficial, em obediência ao princípio da liberdade de ensino.

O debate na Constituinte trouxe à tona alguns parlamentares identificados com o *positivismo*, para quem o *ensino oficial* como ensino outorgado pelo Estado corre o risco de se constituir em uma religião oficial, já que as *forças intelectuais* ou *poder espiritual* devem fazer circular o conhecimento científico a partir da sociedade civil, irrigando as *forças materiais* ou *poder material*. Daí a defesa da *desoficialização*, sobretudo no ensino secundário e superior. Por meio da *plena liberdade espiritual* chegar-se-ia, de modo progressivo, à hegemonia do positivismo no seu estágio superior: a convergência entre ciência e moral. Para os positivistas, o governo não possui meios independentes, morais e intelectuais, de convencer o capital e o trabalho a se incorporarem aos ditames da *sociedade moderna*. (CURY, 2009, p. 718-719, grifos do autor)

Apesar dos esforços dos parlamentares positivistas pela desoficialização, a maioria constituinte decidiu pela manutenção do ensino oficial, sem proibir a oferta do

¹⁷ Como elucidado por Cury (2009, p. 718), “entenda-se por ensino oficial aquele criado e mantido pelos poderes públicos, aos quais também pertence a titularidade privativa da chancela dos certificados e diplomas”.

ensino privado ou abdicar da exclusividade do Estado quanto ao valor dos certificados e diplomas. Conforme assevera Cury (2009, p. 719), “essa titularidade privativa do Estado, por sua vez, condicionou a equiparação dos certificados e diplomas emitidos pela iniciativa privada ao cumprimento de determinadas condições”.

Tendo como base o modelo norte-americano, em 1891 promulgou-se aquela que foi a primeira Constituição republicana do país (à época, denominado Estados Unidos do Brasil). O documento constitucional confirmava como forma de governo a República Federativa, sob o regime presidencialista e representativo (exercido por deputados e senadores eleitos por voto direto). As antigas províncias passavam a formar Estados (aos quais caberia prover autonomamente suas necessidades financeiras e administrativas) e o antigo Município Neutro continuava a ser a Capital da União, passando a constituir-se em Distrito Federal (BRASIL, 1891).

Para Luna e Klein (2016, p. 34),

essa ideologia federalista teve origem na década de 1870, com o surgimento do movimento republicano, e era atraente para os grupos oligárquicos regionais, que, mesmo tendo perdido o controle sobre o governo central, ainda tinham espaço de manobra em seus Estados.

Como aponta Marcílio (2005), a constituição republicana manteve inteiramente descentralizada a educação primária, concentrando o ensino secundário e superior nas mãos do poder central, o que, na avaliação da autora, “impediu a articulação vertical e horizontal entre os diferentes níveis de ensino, bem como a montagem de um plano nacional de educação” (p. 133).

Ainda em 1898, o cenário que se desenhava na legislação que dispunha sobre o Ginásio Nacional (nome conferido ao Colégio Pedro II, à época) e o Ensino Secundário nos Estados acabava por legitimar “uma verdadeira indústria de diplomações”, no dizer de Marcílio (2005, p. 134), uma vez que:

Não havia exigência de curso regular, com a ordenada seriação das disciplinas e respectivos programas. O aspirante à escola superior podia estudar, num só ano, todo o programa das diversas matérias que escolhesse e, em seguida, submeter-se a exame final de cada uma, num estabelecimento oficial. Aprovado em uma disciplina, recebia o respectivo diploma e partia para outras.

Visando pôr fim ao sistema de exames “cumulativos”, Epitácio Pessoa, ministro da Justiça do governo Campos Sales, por meio do Decreto 3.890 de 1º de janeiro de 1901, denominado Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário (BRASIL, 1901a), instituiu novo regime de equiparação ao Ginásio Nacional para

todos os estabelecimentos estaduais, municipais e particulares, o que consolidou a uniformização do ensino secundário, promovendo extrema descentralização nesse nível de ensino e tendo como resultado “um crescimento extraordinário de estabelecimentos públicos e privados equiparados”, como assevera Marcílio (2005, p. 134), acrescentando, ainda, que o excesso de equiparações promovido pela reforma acabou por levar ao seu fracasso.

No tocante ao ensino secundário, ao avaliar as reformas que se sucederam nos primeiros tempos republicanos, Fernando de Azevedo aponta a ausência de mudanças efetivas na organização do ensino:

Se examinarmos as reformas do ensino secundário, no primeiro período republicano, verificaremos que, a não ser a de BENJAMIM CONSTANT, nenhuma delas introduziu alteração substancial na sua estrutura interna nem procurou extirpar de nossos ginásios o seu caráter utilitário nem cuidou da formação do magistério secundário. Todas elas mostraram grande hesitação, além de absoluta ausência de espírito de continuidade, no estudo e nas soluções dos problemas fundamentais de organização do ensino. (AZEVEDO, 1944, p. 371)

No entanto, nesse contexto de reformas educacionais, um capítulo significativo começava a se escrever ao assumir a presidência o Marechal Hermes da Fonseca, cujo mandato se estenderia de 1910 a 1914. Ex-aluno de Benjamin Constant e fundador do Clube Republicano do Círculo Militar, o presidente era adepto das ideias positivistas e, como explica Cury (2009, p. 721-722), defendia uma organização de ensino que tivesse cunho liberal. Ao compor seu quadro ministerial,

Hermes da Fonseca chamou para titular da pasta da Justiça e Negócios Interiores seu conterrâneo Rivadávia Cunha Corrêa (1866-1920). Formado em Direito pela Faculdade de Direito do Largo de São Francisco (São Paulo), também ele era positivista, tendo ocupado muitos cargos eletivos. Foi deputado estadual, federal em vários mandatos, senador pelo Rio Grande do Sul, foi prefeito do Distrito Federal, ministro da Fazenda e ministro da pasta que se ocupava da Educação.

Apoiado na prerrogativa de emergência do ensino livre como substituto do ensino obrigatório, vem a lume o Decreto n.º 8.659, de 5 de abril de 1911, que ficaria conhecido como Reforma Rivadávia Corrêa, cujo radicalismo chamou a atenção de Fernando de Azevedo, que assim o descreve:

[...] refletindo a orientação positivista dominante no Rio Grande do Sul, instituiu o regime do ensino livre, subtraindo ao Estado a interferência no domínio da educação, estatuiu o exame vestibular, suprimiu os diplomas e, promulgando a autonomia das Congregações, despojou o Governo do direito de se imiscuir na economia interna dos institutos superiores. (AZEVEDO, 1944, p. 371)

Buscando situar historicamente a Reforma Rivadavia Corrêa no contexto educacional brasileiro de fins do Império e primeiras décadas republicanas, Rocha (2012, p. 233) faz eco à avaliação de Fernando de Azevedo em dois pontos. O primeiro refere-se à matriz positivista da reforma, ao dizer que “o gaúcho Rivadavia trouxe do Sul a ideologia do positivismo, aplicando-a implacavelmente como nem a República nos seus primórdios assim procedeu, a despeito da prevalência da concepção de ensino livre que viera do final do Império”. Em outro ponto a coincidir com Azevedo, o autor destaca a autonomia que a lei conferiu aos institutos federais, não só no aspecto didático, como também nas instâncias administrativas. E chama a atenção logo para o artigo 1º, no qual se estabelecia que os institutos criados pela União não gozariam de qualquer privilégio, o que, na avaliação do pesquisador,

significa dizer simplesmente que eles já não são mais referências para as demais escolas existentes, sejam públicas ou privadas. Suprimem-se os seus diplomas, substituídos por meros certificados. Todo o arcabouço educacional para esses níveis de ensino, fundado em escolas oficiais, que se criou ao longo do Império, continuado até então pela República, simplesmente desaba com o novo decreto. Essas escolas públicas agora passarão ao estatuto de escolas subsidiadas pelo poder público, podendo ter ampla autonomia de gestão administrativa e pedagógica, inclusive financeira no que diz respeito às verbas que não saem do tesouro nacional. (ROCHA, 2012, p. 232)

Ainda sobre o primeiro artigo, Cury (2009, p. 725) aponta para o caráter de desoficialização impresso no documento. Para ele, a reforma representava o fim do Estado Educador e assumia a defesa de um preceito positivista segundo o qual “o *poder espiritual* não pode ser tutelado pelo *poder temporal* dos governos” (grifos do autor).

Outra questão relevante diz respeito à autonomia delegada aos institutos de ensino superior e fundamental (referindo-se esta denominação ao ensino secundário¹⁸), que se constituiu em ponto crucial da mencionada reforma. No tocante à organização de ensino, atribuía a cada instituto a elaboração dos programas de seus cursos. Quanto à distribuição das matérias, seriam lecionadas por séries, obedecendo ao princípio da gradação do mais simples ao mais complexo. Contudo, era na esfera administrativa que a autonomia ganhava contornos mais radicais, uma vez que, ao

¹⁸ Ao analisar as relações entre as transformações socioeconômicas e políticas da Primeira República e o papel do ensino secundário para a formação das elites, Zotti (2005, p. 1) destaca que “o ensino secundário nesse período compreende os estudos que ocorriam após o ensino primário e que tiveram como objetivo central a preparação para o ingresso no ensino superior”.

atribuir nova personalidade jurídica aos institutos, implicava-lhes na tarefa de obter recursos próprios, sobretudo doações, aliviando, assim, os cofres públicos desse ônus (CURY, 2009, p. 726).

Conforme argumenta Marcílio (2005, p. 135), a Reforma de 1911 expressa o esforço positivista no sentido da “liberdade de ensino e da uniformização de todo o secundário e superior no país”. Na avaliação da pesquisadora, tais medidas acabaram por intensificar um processo de grande desorganização na vida escolar, cujos desdobramentos reverberaram até mesmo no Colégio Pedro II que, uma vez extinta a equiparação, esteve perto de desaparecer por falta de alunos.

Fazendo um retrospecto das reformas educacionais de inícios da República, Azevedo (1944, p. 371-372) aponta o radicalismo sectário que caracterizou algumas delas, bem como o distanciamento de tais medidas em relação ao ensino secundário:

De todas essas reformas, as duas únicas que corresponderam a um sistema de ideias e trouxeram, como expressões do positivismo no Brasil, um conteúdo filosófico, mais ou menos definido, - a Reforma Benjamim Constant em 1890 e a Lei Orgânica, de RIVADÁVIA CORREIA, em 1911, foram, no entanto, pelo seu caráter de espírito de sistema, as mais radicais e as mais distanciadas do meio a que se destinavam. Aquela, pretendendo, sob a influência das ideias positivistas, dar um caráter científico ao plano dos estudos secundários, não fez mais do que constituir um tipo de ensino enciclopédico; e esta, que não chegou a atingir, como a de BENJAMIM CONSTANT, a estrutura do ensino secundário, tirou-lhe o cunho oficial, subtraindo-o à interferência do Estado e reinstaurando por lei o regime de livre competição ou concorrência que se estabelecera sob a pressão das circunstâncias, em todo o Império.

Tão logo promulgada a reforma de 1911, houve intensa reação nos meios políticos e, em pouco tempo, teria seus efeitos revogados pelo Decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915, conhecido como Reforma Carlos Maximiliano, que visava sobretudo reorganizar o ensino secundário e o superior na República.

Por meio do decreto, Carlos Maximiliano, ministro da Justiça e Negócios Interiores,

volta a homologar certas decisões do Conselho Superior de Ensino, o adjetivo oficial retorna para junto dos institutos mantidos pela União, restaura-se o registro de diplomas, impõe-se a inspeção federal sobre os institutos, bem como a figura da concessão para efeito de equiparação para as instituições particulares que a solicitarem, exceto as que tiverem intento de lucro ou de propaganda filosófica ou religiosa. [...] O CSE é reduzido a órgão consultivo e fiscalizador, a matrícula no ensino superior teria como exigência adicional ao vestibular o certificado de aprovação no secundário. Com isso, **reoficializa-se o ensino**. A iniciativa privada não perde a liberdade de

atuação junto ao ensino, mas agora ela é denominada de academia e volta a ser regrada pelos institutos da concessão e da equiparação, sendo controlada e fiscalizada pelo CSE. (CURY, 2009, p. 734, grifo nosso)

Havia, portanto, no novo decreto, um caráter eminentemente restaurador, em face dos efeitos negativos produzidos pela reforma anterior, marcada pela desoficialização do ensino. Para Marcílio (2005, p. 136), a Reforma Carlos Maximiliano, em linhas gerais,

[...] restaurava os exames preparatórios para a obtenção de certificados de estudos secundários para aqueles não matriculados em escola oficial. Mantinha o exame de entrada às escolas superiores. Mas tudo permaneceu de forma medíocre, intranquilizando os meios intelectuais. A reforma não produziu os resultados esperados. Logo mais surgiam vozes em favor de nova reforma mais ampla.

Ainda que tenha mantido algumas das medidas principais de reformas anteriores, como os exames preparatórios para o ensino secundário e os de entrada às escolas superiores, o Decreto de 1915 ilustra o enfraquecimento das ideias positivistas para a educação, o que se verifica principalmente no que tange à reoficialização do ensino, assim como na exigência de frequência dos alunos (a esse respeito, confira-se o artigo 168¹⁹) e na criação da universidade (conforme expresso no art. 6º²⁰).

No caso da exigência de frequência, Ferreira (2012, p. 113) argumenta:

Ao contrário dos positivistas, que dispensavam a cobrança da presença dos alunos por considerá-la um ato burocrático que fere o espírito criativo dos alunos, Maximiliano argumentava que a exigência da frequência seria fundamental para melhorar a qualidade do ensino, pois eliminaria os estudantes faltosos da rede de ensino, o que abriria vagas para aqueles alunos que quisessem estudar.

Em acréscimo a essa consideração, ao constatar no intuito reformista de Maximiliano a defesa da universidade, o pesquisador sustenta que “criar uma universidade ia, notadamente, contra todos os princípios dos positivistas”, uma vez que estes “consideravam esse tipo de instituição uma invenção dos religiosos da

¹⁹ “Art. 168. A frequência é obrigatória, no Colégio Pedro II, perdendo o ano e não podendo prestar exame na primeira época o aluno que faltar a 40 aulas de qualquer das cadeiras do curso.” (BRASIL, 1915)

²⁰ “Art. 6º. O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar.” (BRASIL, 1915)

Idade Média, época identificada, pelos seguidores de Comte, com o obscurantismo e o predomínio de um pensamento anticientificista” (FERREIRA, 2012, p. 114).

Importa mencionar, ainda, no âmbito desta contextualização histórica, a eclosão da Primeira Guerra Mundial, em 1914, conflito de proporções monumentais que perdurou até 1918, com implicações políticas, sociais e econômicas de significativa importância na esfera internacional, não só entre as nações diretamente envolvidas, mas no próprio cenário que compunha o jogo de forças produtivas e comerciais, bem como nos fluxos migratórios intercontinentais. No plano econômico, por exemplo, impulsionada pelo conflito bélico, a produção industrial brasileira experimentou um novo surto, como explica Prado Júnior (1990, p. 261):

A Grande Guerra de 1914-18 dará grande impulso à indústria brasileira. Não somente a importação dos países beligerantes, que eram nossos habituais fornecedores de manufaturas, declina e mesmo se interrompe em muitos casos, mas a forte queda do câmbio reduz também consideravelmente a concorrência estrangeira. No primeiro grande censo posterior à guerra, realizado em 1920, os estabelecimentos industriais arrolados somarão 13.336, com 1.815.156 contos de capital e 275.512 operários. Destes estabelecimentos, 5.936 tinham sido fundados no quinquênio 1915-19, o que revela claramente a influência da guerra.

Como argumenta Ferreira Júnior (2010), as transformações socioeconômicas que o país já vinha experimentando desde a abolição da escravidão, e que ganhavam impulso no novo surto industrial promovido pela Primeira Guerra Mundial, criaram condições para o surgimento de uma classe operária fabril em São Paulo, no Rio de Janeiro e em Pernambuco, que logo passou a reivindicar melhores condições de vida e de trabalho. Assim, no período que se seguiu ao conflito bélico, a conjuntura de emergência desse proletariado no Brasil, associada a um clima geral de insatisfação das camadas médias urbanas, constituiria relevante pauta de manifestações políticas que, além de questionarem o poder das oligarquias mineiras e paulistas, engajaram-se no movimento em prol da universalização da escola pública.

Ainda segundo o pesquisador, as transformações socioeconômicas por que passava o país, naquele início de século, refletiram-se no âmbito educacional de forma significativa, em grande parte pela incursão de grandes contingentes de imigrantes europeus:

As mudanças que lentamente introduziam as relações capitalistas de produção no Brasil também se fizeram sentir no âmbito da educação. No início do século XX, os grandes centros urbanos tinham recebido um grande contingente de imigrantes europeus, principalmente

aqueles que haviam se livrado das relações de trabalho assumidas nas fazendas de café. Foram esses colonos estrangeiros que formaram a maior parte do nascente operariado brasileiro. Nas cidades, além das lutas políticas e sindicais de influência anarquista e comunista que protagonizaram, passaram também a reivindicar escolas para as suas proles. (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 58)

Em meio a esse cenário de turbulências políticas e de transformações sociais, culturais e econômicas, a política educacional brasileira, embora impregnada pelo discurso pedagógico, não se desvinculava das tensões entre diferentes setores do poder político e econômico. Como reflexo desse panorama de disputas, Saviani (2008), ao analisar as políticas públicas nesse setor, adverte para o caráter de descontinuidade prevalente nas reformas que se produziram desde a Independência do país. Na avaliação do pesquisador, especialmente no período republicano, constata-se metaforicamente um movimento pendular nas medidas legislativas voltadas à educação, uma vez que, conforme explica:

[...] se uma reforma promove a centralização, a seguinte descentraliza para que a próxima volte a centralizar a educação, e assim sucessivamente. Se uma reforma se centra na liberdade de ensino, logo será seguida por outra que salientará a necessidade de regulamentar e controlar o ensino. Uma reforma colocará o foco do currículo nos estudos científicos e será seguida por outra que deslocará o eixo curricular para os estudos humanísticos. (SAVIANI, 2008, p. 221-222)

Nas décadas seguintes, outras reformas para o ensino secundário se sucederiam, trazendo em seu bojo a ideia dos estudos em “série”, a exigência de frequência e os exames. Contudo, como aponta Marcílio (2005), nenhuma dessas reformas conseguiria impor tais mudanças.

Preocupado em analisar a política educacional brasileira, desde o século XIX, passando por diversas fases do período republicano, Saviani (2008, p. 225) conclui que “as dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino se manifestaram tanto no plano das condições materiais e políticas como no âmbito da mentalidade pedagógica”.

A esse respeito – o que aqui se pode expressar como síntese desta reflexão sobre as reformas educacionais que se sucederam entre o Império e República – o pesquisador explica:

Entendida como a unidade entre a forma e o conteúdo das ideias educacionais, a mentalidade pedagógica articula a concepção geral do homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional. Assim, numa sociedade determinada, dependendo das

posições ocupadas pelas diferentes forças sociais, estruturam-se diferentes mentalidades pedagógicas. Na sociedade brasileira da segunda metade do século XIX três mentalidades pedagógicas se delinearam com razoável nitidez: as mentalidades tradicionalista, liberal e cientificista. (SAVIANI, 2008, p. 223)

É justamente na coexistência conflitiva entre mentalidades pedagógicas divergentes, forjadas nas tensões entre interesses políticos e econômicos diversos, que se desenhou o quadro histórico das reformas educacionais que constituíram o período retratado neste recorte investigativo.

Por fim, importa salientar que esta contextualização histórica, no que tange à legislação educacional, chega a seu termo com a Reforma Carlos Maximiliano, haja vista que era a carta legal vigente durante o período em que Pedro Nava ainda frequentava o internato, de cujas memórias se extrai o objeto desta pesquisa. Por essa razão, não se detém este estudo nas reformas que a ela se sucederiam nas décadas seguintes.

É válido anotar que, sobretudo com o estabelecimento da República, consolidava-se uma representação social da escola pautada no poder transformador da educação, sendo esta vista como forma de ascensão social. Ressaltava-se, portanto, o papel que a instituição escolar passava a ocupar na sociedade brasileira, enquanto instituição de e para privilegiados, substanciada na valorização do conhecimento como patrimônio cultural.

Ademais, no contexto das transformações educacionais que marcaram o país, especialmente nos primeiros tempos republicanos, é forçoso reconhecer o significado histórico das instituições escolares por onde passou o memorialista como aluno interno. Nos termos do que propõe Castanho (2016, p. 162), a história da educação “ganha legitimidade justamente na medida em que se articula com a totalidade histórica”. Para esse pesquisador, cumprida tal condição, “ela pode estudar objetos mínimos como certas instituições escolares individuais, mas com subordinação ao processo geral da institucionalização escolar” (p. 162-163).

3.4 Origem e desenvolvimento dos internatos no Brasil

Nessa perspectiva, considerando que a análise empreendida neste trabalho centra seu foco nas experiências vividas por Pedro Nava em regime de internato,

importa assinalar algumas considerações acerca dessa modalidade de instituição escolar, tanto sob o ponto de vista histórico como no que tange a suas especificidades.

Conforme Conceição (2019), os internatos escolares encontram suas raízes nas primeiras universidades medievais, de cujo modelo evoluiu o sistema francês de ensino. Inicialmente, tais estabelecimentos limitavam-se aos serviços de alimentação e hospedagem, distinguindo-se duas categorias de instituição: as estalagens particulares (que abrigavam estudantes que, não tendo alojamento próprio, arcavam com as despesas de um desses alojamentos coletivos) e as estalagens de caridade, financiadas por nobres ou altos membros da Igreja, que eram destinadas aos estudantes pobres, isto é, que não tinham recursos suficientes para se manter numa instituição particular. Com o passar dos anos, atraídos pelos benefícios oferecidos aos bolsistas, os estudantes do primeiro grupo vieram a instalar-se nos institutos de caridade, pagando a pensão correspondente.

Quando esse modelo se tornou comum, os pensionatos passaram a receber os mestres que lá ministravam suas aulas. Entrado o século XV, como aponta Conceição (2019), essas instituições já convertidas em colégios, uma vez instaladas ao lado das universidades, finalmente passaram a reunir as funções de hospedagem, alimentação e instrução.

Para além da função educativa, a concepção do internato como sendo um espaço privilegiado para o afastamento das crianças e adolescentes dos perigos do mundo adulto acabou por consolidar esse modelo de colégio baseado no isolamento, na vigilância e no controle social, assim como se prestava à organização do tempo e do espaço e ao desenvolvimento da disciplina²¹.

Foi, portanto, nessa configuração, que os colégios-internatos se propagaram pelos continentes europeu e americano, contribuindo para tal a abertura de vários desses estabelecimentos por ordens religiosas, entre as quais se destacou a Companhia de Jesus. Nesse contexto, o modelo que seria adotado no Brasil é assim descrito por Conceição (2019, p. 116):

No Brasil, as origens ou protótipos de instituições que funcionavam com internato escolar remontam ao período colonial, mais especificamente à segunda metade do século XVI, com a fundação

²¹ Vale destacar que, em fins do século XVIII, durante a Revolução Francesa, em meio a um cenário de ascensão da burguesia, “o afastamento da família foi considerado uma condição necessária ao bom desenvolvimento das potencialidades da criança ao serviço de seu país” (GUIGUE e BOULIN, 2016, p. 986).

dos primeiros colégios e/ou seminários pela Companhia de Jesus. E, igualmente, conventos e recolhimentos, guardadas as diferenças entre os modelos institucionais, foram estratégias de internamento que caracterizaram a história social do Brasil.

Como aponta Conceição (2019, p. 116), “no século XIX, no Brasil, o internamento para fins de instrução foi assumido predominantemente pelos colégios particulares, confessionais ou não, sobretudo pela demanda por instrução das camadas ricas e extratos médios da população”.

No âmbito público e mais especificamente em relação ao ensino secundário, no período imperial predominou entre as autoridades provinciais a defesa da adoção do regime de internato, tanto em instituições públicas que viessem a ser criadas, como nos liceus já existentes, o que, na avaliação de Conceição (2016), podia ser visto como estratégia política no sentido de atender às elites regionais em sua demanda pelo ensino secundário nas províncias. Vale lembrar que, como explica o pesquisador,

eram esses segmentos que podiam arcar com os custos do internato que correspondiam principalmente ao pagamento da mensalidade ou pensão, preparação do enxoval e pagamento da joia para uso dos utensílios do estabelecimento: cama, colchões, colcha, travesseiros, lavatório, material da sala de banho, bacias, copos, talheres. Também eram pagos em separado os serviços de lavagem e gomagem de roupas, os gastos com médico e botica, as atividades complementares de ensino - belas-artes ou artes de recreio -, e, em alguns estabelecimentos, as férias passadas no estabelecimento. Assim, **o internato público não se confundia com internato gratuito**. O termo público significava que seria criado e mantido pelo governo provincial, que para isso deveria cobrar pensões dos alunos que fizessem uso de serviços específicos do internato. (CONCEIÇÃO, 2016, p. 149, grifo nosso)

Diante de tais considerações, é forçoso reconhecer que os internatos cumpriram um papel relevante de representação escolar, na medida em que seu desenvolvimento na história da educação no Brasil deixa patente que o modelo que se adotou nesses estabelecimentos, mesmo no caso das instituições públicas, acabou por assegurar e consolidar um *statu quo* favorável às elites econômicas. Nestes termos, Conceição (2012, p. 297) sustenta que internar seus filhos numa dessas instituições “serviu como estratégia educativa de famílias ricas e médias e estabeleceu distinção social a esses segmentos sociais por meio de constante formação de princípios culturais que contribuíram para a perpetuação de privilégios de classe”.

A partir desses antecedentes, busca-se apresentar, em linhas gerais, a constituição histórica das duas instituições escolares que Nava frequentou em regime

de internato, durante sete anos de sua vida, na segunda década do século XX: o Ginásio Anglo-Mineiro, em Belo Horizonte, e o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

3.5 O Ginásio Anglo-Mineiro

Como relata o próprio Nava (1974, p. 116), “destinado a abrir-se em princípios de março de 1914, o Ginásio Anglo-Mineiro, com sua piscina, seus recreios e pavilhões luxuosos, devia vir se construindo desde 1912”, época em que altas figuras da chamada “Tradicional Família Mineira”, capitaneadas por Francisco Mendes Pimentel, empreenderam seus esforços e influência política para instalar, em Belo Horizonte, um colégio onde pudessem matricular seus meninos e que fosse forte e moderno, nos moldes, por exemplo, do *Eton College*, tradicional colégio britânico de elite.

Os esforços de Pimentel, apoiado por esses chamados “homens bons” de Belo Horizonte, dentre os quais figuravam altos funcionários, homens de dinheiro, políticos e professores prestigiados, convergiram para a pessoa do inglês Joseph Thomas Wilson Sadler. Este, desde que se incompatibilizara com o proprietário e diretor do Anglo-Brasileiro, ginásio instalado em São Paulo no qual fora professor e vice-diretor, acalentava o desejo de abrir um colégio que pudesse “rivalizar, suplantar, esmagar, o que se fundara em São Paulo” (NAVA, 1974, p. 117).

Unidas as forças subjetivas e materiais necessárias à implementação de tal projeto, finalmente tiveram início as atividades do ginásio no ano de 1914, fato este confirmado por Anjos (1979), quem acrescenta que o surgimento da instituição se deu ainda sob o influxo das mudanças educacionais promovidas pela Constituição de 1891. Nesse sentido, a pesquisadora lembra que essa constituição, de cunho liberal, estabeleceu a laicidade do ensino, baseando-se no princípio da liberdade de pensamento. Com tal medida, abria-se espaço para a diversificação de crenças no cenário educacional, o que coincidia com a chegada de um significativo contingente de protestantes ao país, impulsionados pela política imigratória de fins do século XIX no Brasil.

Com a vinda de trabalhadores agrícolas, subsidiada pelo Governo, emigraram espontaneamente para o Brasil europeus também especializados em diversas ocupações, portadores de concepções existenciais que renovariam o quadro educacional do País. (ANJOS, 1979, p. 72)

O caráter laico do ginásio fica evidenciado por Nava, ao transcrever anúncio publicitário da época, dando conta dos procedimentos que a instituição previa no tocante ao ensino religioso ou em relação aos cultos, tendo em vista que o ginásio também funcionava em regime de internato:

“A diretoria não se encarrega da instrução religiosa, porém, atenderá cuidadosamente aos desejos dos senhores pais nesse respeito, mandando, nos domingos, acompanhar os alunos ao templo do culto preferido por aqueles.” (NAVA, 1974, p. 117)

Como já apontado, naquele momento estava em vigor a Reforma Rivadávia Corrêa, responsável por desoficializar o ensino e conferir ampla autonomia à escola particular. É nesse contexto que surge o Anglo-Mineiro, cujo sistema educacional, na avaliação de Anjos (1979, p. 73-74),

[...] era fruto de transplantação de modelo e ideal de educação europeu, legitimado pela Legislação educacional em vigor na época de sua criação, que propiciava a iniciativa particular, e por condição de dependência sociocultural acrítica, passiva à importação de um sistema educacional que se proclamava o “melhor” para a formação de um cidadão brasileiro [...]

Resultando, portanto, da introdução de propostas metodistas para a educação, pelos ingleses, o Anglo constituir-se-ia em opção ao tradicional modelo educacional católico. Acerca da proposta renovadora trazida pelo ginásio, Anjos (1979, p. 73) assinala:

Escola particular, criada para a camada dirigente do País, o “Anglo”, apesar de seguir política educacional de características elitistas, apresentava à sociedade da época ideias e processos didáticos renovadores, num cenário em que predominavam aulas que ainda seguiam a tradição imperial de beletismo e austeridade.

Os 49.200 metros quadrados do terreno, onde se havia levantado o ginásio, eram mostras cabais de uma infraestrutura ousada e promissora, que abrigaria “amplas salas de aulas, espaçosas dependências, piscina, galpão de ginástica, campos de futebol, *lawn-tennis*, críquete e hóquei” (NAVA, 1974, p. 117), além de amplos vestiários, lavatórios e uma enfermaria muito bem aparelhada.

O audacioso projeto alçava o ginásio à condição de importante rival dos tradicionais colégios de padres da época. Entretanto, como pondera Nava (1974) em sua narrativa, é válido lembrar que, a despeito da preocupação que suscitava nos colégios católicos pela ameaça de concorrência que representava, o Anglo-Mineiro só

matriculou pouco mais de noventa alunos no primeiro ano, fato que não demovia Sadler da esperança de crescimento no ano seguinte.

No âmbito pedagógico, a intenção renovadora do ginásio podia sentir-se no destaque dado ao ensino de línguas modernas, como o inglês, naturalmente, e o francês, em detrimento do ensino de latim, tão prestigiado nos colégios católicos. (ANJOS, 1979).

Sobre o caráter elitista da escola, mencionado acima, Anjos (1979, p. 74) adverte para:

[...] sua inacessibilidade às camadas sociais menos favorecidas, em virtude das elevadas mensalidades e do dispendioso enxoval que exigia de seus alunos. Servindo à camada social dominante brasileira, o colégio assimilava seus preconceitos de origem escravagista e, relutantemente, admitia, por necessidade financeira, negros ou mulatos.

Na avaliação da pesquisadora, dirigido aos meninos ricos da capital mineira, o ginásio promovia essencialmente um modelo rousseauiano²² de educação, encarada esta como um processo natural. De fato, pode-se facilmente comprovar, no currículo do Anglo, a defesa da infância e das atividades inerentes a essa fase da vida, como jogos, passatempos, diversões, tão extensamente exploradas entre as atividades físicas que ali se ministravam.

Acrescente-se, nesse sentido, o caráter lúdico que se podia depreender das atividades realizadas em determinadas disciplinas, destacando-se aquela ministrada pelo professor Carlyon, denominada “Trabalho Construtivo”, tradução adotada para o título do manual inglês que lhe servia de consulta (“The pupil’s book of Constructive Work”). Como relata Nava (1974, p. 159), “era um ensinamento objetivo e lúdico, paralelo à Numeração, às Tabuadas, à Matemática, à Física, à Química e à Biologia”.

Embora não faça nenhuma menção direta ao método intuitivo, a descrição de Nava sobre os modelos empregados nessa e em outras disciplinas do gênero (“Lições de Objetos” e “Conhecimentos Gerais”) aponta na direção dos princípios dessa metodologia, também conhecida como “lições de coisas”:

Faziam-se desenhos e módulos a eles se aplicando proporções e correlações que implicavam a ideia de números, frações simples, algarismos arábicos e romanos, do círculo, da circunferência, do raio, do diâmetro, da esfera, do cubo, do poliedro, do peso, volume, área,

²² O termo refere-se a Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo genebrino, um dos principais representantes do pensamento iluminista, que, entre outras obras clássicas, escreveu o livro *Emílio ou da educação*, no qual defendeu suas ideias sobre a educação e a infância.

escala; do plano, da planta, da medida das coisas e da mensuração do homem. (NAVA, 1974, p. 159)

O método intuitivo, como já se apontou em seção anterior, foi largamente difundido pela Europa na segunda metade do século XIX. Em território brasileiro, seu ideário já se fazia sentir por ocasião da Reforma Leôncio de Carvalho (1879), encontrando suas bases sobretudo nos princípios pedagógicos defendidos pelo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)²³. Assim expõe Marcílio (2005, p. 182) sobre essa metodologia:

Partia da valorização da intuição como fundamento de todo conhecimento, ou seja, da compreensão de que a aquisição de conhecimentos decorria dos sentidos e da observação. Contra a memorização e a repetição dos métodos tradicionais, Pestalozzi preconizava uma aprendizagem que deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. A prática do ensino seria realizada pelas lições de coisas, como acabou por ser vulgarizado o nome do método.

Desse modo, note-se que as práticas adotadas pelos ingleses no Anglo-Mineiro parecem alinhar-se aos princípios do método intuitivo. Tal suposição encontra reforço nas palavras de Valdemarin (2001, p. 158-159), ao explicar que tal método

[...] pode ser sintetizado em dois termos: observar e trabalhar. Observar significa progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento. Trabalhar consiste em fazer do ensino e da educação na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta. Aliando observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir.

No mais, toda a concepção pedagógica do Anglo-Mineiro parecia reproduzir fielmente a divisa que ostentava: *Mens sana in corpore sano*²⁴, máxima latina que caía

²³ “Pestalozzi elaborou sua proposta pedagógica tomando de Jean-Jacques Rousseau (1712-1768) a concepção da educação como processo que deve seguir a natureza e princípios como a liberdade, a bondade inata do ser e a personalidade individual de cada criança. Concebia a criança como um organismo que se desenvolve de acordo com leis definidas e ordenadas, contendo em si todas as capacidades da natureza humana reveladas na unidade entre mente, coração e mãos. Defendeu a educação não repressiva, o ensino como meio de desenvolvimento das capacidades humanas e o cultivo do sentimento, da mente e do caráter” (ZANATTA, 2012, p. 106).

²⁴ Citação da obra *Sátira X*, do poeta Juvenal, que significa: “mente sã num corpo são”. Conforme Mendes (2006, p. 164), Décimo Júnio Juvenal, autor do verso, foi um “poeta romano que nasceu aproximadamente entre os anos 50 e 60 e supõe-se que morreu entre 135 e 140 d.C”. Para a pesquisadora, a essa máxima subjazem compreensões de corpo, saúde e educação que foram sendo “reapropriadas e reorganizadas por teorias científicas e pedagógicas nos séculos XIX e XX” (p. 12). A

como luva aos propósitos renovadores dos ingleses, no sentido de que as crianças pudessem extravasar livremente seus impulsos naturais. Nessa perspectiva, buscava-se incentivar o contato dos alunos com a natureza, por meio de passeios ou mesmo cultivo de hortas e canteiros (ANJOS, 1979), como descreve o memorialista:

Havia outro gênero de atividade no Anglo, que tenho de colocar com as esportivas. Pelo menos tinha o caráter de atividade física. Era a de amanho a terra, plantar, regar, colher. O diretor inventara aquilo. Todo o fundo do colégio, dando para Maranhão e Tomé de Sousa, fora dividido em canteiros para serem tratados pelos alunos que assim o quisessem. Tive o meu. Recebi regador, tesoura, ancinho, pá, picareta, enxada mirins — tudo parecendo de brinquedo. Aprendemos a riscar o local do canteiro, a revolver a terra dura numa profundidade de três palmos, a misturá-la com estrume, a regá-la dias e dias até que cessasse a fermentação, que o solo perdesse a acrimônia e se tornasse apto a receber o grão. Foi quando nos deram os envelopes cheios de sementes e tendo do lado de fora a figura colorida do vegetal que delas nasceria. Assim plantei minhas couves, cebolas, alfaces, tomates e rabanetes. (NAVA, 1974, p. 141)

Ao breve período de apogeu vivido pelo ginásio, recebido com entusiasmo por boa parte da sociedade belo-horizontina, que vira com bons olhos o espírito renovador da instituição, seguiu-se um período ainda mais célere de decadência. Tratava-se da 1ª Guerra Mundial produzindo seus efeitos devastadores sobre a manutenção do ginásio, dado que seus principais professores estrangeiros, convocados para os campos de batalha, tiveram de retornar à Europa. Alguns deles sequer sobreviveriam.

O qualificado corpo docente viu-se, pouco a pouco, desmantelado frente às sucessivas baixas, o que refletiu nas matrículas, cada vez mais escassas, fato impulsionado pela contrapropaganda levada a efeito pela concorrência católica. A conjugação desses fatores precipitaria o fechamento do ginásio, antes mesmo que se completassem dois anos de sua tão badalada inauguração em solo belo-horizontino.

Fechando suas portas em 1915, a situação do "Anglo" foi reflexo da luta pela supremacia da doutrina católica em matéria escolar, luta esta que teria seu apogeu alguns anos mais tarde com a promulgação, em 1917, do "Código de Direito Canônico" e, em 1929, da encíclica de Pio XI. Proibindo aos católicos a frequência a escolas não só hostis às suas crenças, mas àquelas que defendessem a neutralidade em matéria religiosa, a Igreja entrou em conflito aberto contra todos os que não abraçavam o seu credo, acarretando o fechamento de várias escolas laicas, e o acirramento de debates ideológicos sobre Educação que marcariam as primeiras décadas do século XX no Brasil. (ANJOS, 1979, p. 77)

partir dessas ressignificações, o conceito do verso foi adquirindo várias interpretações, entre as quais a noção da indissociabilidade entre o corpo físico e o corpo espiritual.

Entretanto, a despeito de sua efêmera existência, permanecendo aberto somente entre os anos de 1914 e 1915, o Anglo-Mineiro foi determinante não só para a consolidação dos estudos primários, como para a iniciação de Pedro Nava pelas sendas literárias. Décadas depois, num dos volumes de seu grande projeto memorialístico, na condição de egresso do internato, o escritor contaria a trajetória desse ginásio de espírito renovador e importância significativa para a educação mineira.

3.6 O Colégio Pedro II

Outra instituição emblemática na formação de Nava foi o Colégio Pedro II²⁵, cuja trajetória remonta já às primeiras décadas do século XIX, tendo surgido a partir do Seminário de São Joaquim.

Suas origens, contudo, são ainda mais remotas. De acordo com informações colhidas no sítio eletrônico da instituição (COLÉGIO, 2021), por obra de Dom Antônio de Guadalupe, 4º Bispo do Rio de Janeiro – que, por sua vez, segundo relata Nava (1974), já se havia inspirado nos cuidados que um sacristão-mor dedicara a dois garotos órfãos – criava-se o Colégio dos Órfãos de São Pedro, em 1739. O próprio memorialista relata que, em 1766, ao serem transferidos os meninos órfãos para novas instalações junto à igreja de São Joaquim, mudou-se o nome do lar para Seminário de São Joaquim (NAVA, 1974). Acrescente-se que, conforme apontam Andrade e Santos (2015), a instituição representava importante polo de cultura e ensino àqueles jovens cuja formação limitava-se a poucas opções, por meio de preceptores ou seminários ligados às paróquias locais.

Com base em sua pesquisa realizada junto aos textos clássicos de historiadores como Joaquim Manuel de Macedo e Monsenhor Pizarro, Nava (1974, p. 267) registra: “Extinto em 1818, o Seminário seria reinstituído em 1821 pelo Príncipe Dom Pedro. No Brasil independente apareceria o nome de Imperial Seminário de São Joaquim”.

²⁵ Em franca atividade até hoje, o colégio é equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da lei 12.677/12. Contando com 14 *campi*, a instituição atua na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Integrado, Educação de Jovens e Adultos (Proeja), além de oferecer cursos técnicos subsequentes e de graduação e pós-graduação (COLÉGIO, 2021).

Curiosamente, é este outro Pedro, o Nava, quem chama a atenção para a sucessão de “Pedros” ligados à fundação da casa de mesmo nome:

Inspirada ao sacristão por São Pedro, recriada pelo primeiro Pedro – a nossa grande Casa seria definitivamente estruturada sob o patrocínio do segundo Pedro de quem receberia o nome a 2 de dezembro de 1837. Esta é a data do decreto de mais um Pedro, o Regente Pedro Araújo Lima, referendado por Bernardo Pereira de Vasconcelos e que convertia o Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária denominado Colégio de Pedro II. Logo receberia elevação e chamar-se-ia o Imperial Colégio de Pedro Segundo. (NAVA, 1974, p. 267-268)

Como assinala Cardoso (2013), estabelecido na capital imperial como padrão do ensino secundário, o colégio destinava-se a funcionar como modelo oficial a ser reproduzido nas províncias.

Para Marcílio (2005), o Pedro II caracterizou-se, desde sua origem, pelo enciclopedismo e forte influência francesa e, como destacam Andrade e Santos (2015), teve como modelos os liceus franceses idealizados por Napoleão Bonaparte, entre os quais o Le Grand e o Colégio Henrique IV. Seu surgimento se insere num contexto em que o ensino secundário público, em todas as províncias do Império, “teve sempre o caráter fragmentário, não articulado com ensino fundamental e tendo como única função efetiva ser um trampolim para o ensino superior” (MARCÍLIO, 2005, p. 74). Acrescente-se que o próprio colégio Pedro II sediaria, na segunda metade do século XIX, os exames gerais de preparatórios, uma prática que, ao se tornar simples rito de passagem para os cursos superiores, na avaliação da autora, prejudicava o estabelecimento do ensino secundário graduado no Brasil.

Concebida como instrumento social do projeto civilizatório do Império, a educação constituía-se em lugar privilegiado para a consolidação da nação que se forjava no pós-independência, conforme explicam Andrade e Santos (2015, n.p.):

A criação do Colégio Pedro II deve-se à inspiração do Ministro Interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, durante a Regência de Araújo Lima, logo após a independência do Brasil. O momento histórico era de consolidação da monarquia, e os governantes preocupavam-se com a construção de um sentimento de Nação, ou melhor, de uma identidade nacional pela educação e pela cultura.²⁶

²⁶ Cabe lembrar que, por propósitos semelhantes, pouco tempo depois fundou-se o IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, no ano de 1838. Conforme aponta Callari (2001), visando contribuir para que o país recém-independente se firmasse como nação, o instituto não só exercia seu papel de centro produtor de saber como atuava na condição de importante organismo de sustentação da monarquia e difusão dos valores dominantes na sociedade da época. Em relação ao Colégio Pedro II, Souza (2018, p. 162, grifo do autor) chama a atenção para os vínculos entre parte dos docentes de

Desde sua fundação, o colégio fora mantido sob cuidados especiais do Governo Imperial, o que se pode comprovar pela escolha direta, pelo ministro, dos professores e dos materiais didáticos. Para Andrade e Santos (2015, n.p.), também as disciplinas que compunham o currículo eram estabelecidas pelo Governo, com vistas a “formar uma elite capacitada a gerir a construção da nação que se objetivava concretizar”. Nessa perspectiva, concorria um ensino marcadamente enciclopédico e academicista que:

[...] com o propósito de oferecer uma cultura geral ao aprendiz, se constituía pelas chamadas “humanidades”, disciplinas fundamentadas na cultura clássica como História, Geografia, Latim, Grego, Português e Literatura, Filosofia, Francês e Retórica que representavam mais de 50% da carga horária das disciplinas. (ANDRADE; SANTOS, 2015, n.p., grifo das autoras)

No tocante ao ensino das humanidades, destacam as pesquisadoras a correlação desse modelo de formação com a educação francesa. Aos objetivos da instrução, incorporava-se o compromisso moral, que tinha suas bases na construção de valores e modelos de conduta.

De acordo com Souza (2010, p. 107),

A norma curricular lançada no Colégio Pedro II não devia nada às instituições congêneres na Europa, principalmente as francesas, sua inspiração maior. Com o ensino focado nas humanidades, buscava-se consolidar, na instituição, não apenas um ideal de nacionalidade, mas principalmente garantir a reprodução da mocidade filha da boa sociedade imperial.

Esse mesmo espírito francófilo persistiria nos tempos em que Nava, como aluno interno, viria a frequentar a instituição, já na terceira década republicana. Uma “declaração de amor à França”, no dizer do narrador de *Chão de ferro*:

[...] em tudo se sentia a presença da França. Não foi só pela gramática de Jean-François Halbout e pelos outros livros adotados pelo Floriano de Brito que eu e meus colegas vivíamos naquele país admirável. Mesmo nas outras disciplinas estudávamos textos franceses, em livros franceses. Nas matemáticas figurava outro Jean François, o Callet, com suas Tables de logarithmes (On y trouve, avec sept décimales, les logarithmes des nombres jusqu'à 108.000). Que grande chato! Quel emmerdeur! Dava-se o mesmo com a geografia, a física, a química — com as páginas de Crosselin-Delamarche, Ganot e Manouvrier, Troust e Péchard, Remy Perrier, Pizon e Aubert. A maioria dos meninos do meu tempo, se não dominava a língua, pelo menos a

história com o instituto, “espaço no qual primeiro se incentivou a pesquisa em história do Brasil. Lá pensada e discutida, essa história ganhava forma *pedagógica* por meio da atuação de professores-autores como Joaquim Manoel de Macedo, que atuou no colégio do imperador”.

arranhava o bastante para entender esses tratadistas. (NAVA, 1976, p. 25)

Acrescente-se que Silva (2011) ressalta a vocação do colégio como preparatório para o ensino superior e que se voltava a estratos privilegiados da sociedade. De modo semelhante, Anjos (1979) sustenta a natureza humanística e enciclopédica dos estudos no colégio reinaugurado, dadas suas tendências aristocráticas, salientando que a educação promovida pela instituição, de concepções notadamente europeizantes, tinha por finalidade a formação de uma elite social. Baseando-se num “ensino padrão”, a proposta curricular abrangia os estudos das letras, ciências e humanidades.

Para a pesquisadora, as características elitistas do colégio também se faziam notar na imponente arquitetura do prédio, seu mobiliário e objetos de decoração:

O colégio cercava-se de jardins, onde eram encontradas reproduções de estátuas clássicas europeias; todas as dependências eram espaçosas - possuindo, os vestibulos, corredores, refeitórios e salas da administração, quadros pintados a óleo, tapetes, e móveis de confecção esmerada; as escadarias guarneciam-se de chapas douradas, gravadas com as letras I.C.P.II. Dos imensos bules de prata, onde reluzia a impressão IMPERIAL COLÉGIO DE PEDRO II, ao material didático servido aos alunos havia aprimorado cuidado com a qualidade dos objetos usados na escola. (ANJOS, 1979, p. 13)

Ressalte-se, ainda, que a própria localização do Pedro II – o município da Corte – é vista por Cardoso (2013) como elemento simbólico da tradição imperial, da mesma forma como a política implementada pelas autoridades imperiais reforçaria o papel do colégio como modelo de instrução secundária. De igual modo, no decorrer de décadas, já em tempos republicanos, várias práticas de memória coletiva concorreriam para consolidar a centralidade do colégio na história da educação no Brasil, bem como seu reconhecimento público.

A pesquisadora ainda observa que o internato seria criado somente em 1857, iniciando suas atividades no ano seguinte, na Chácara do Engenho Velho, bairro da Tijuca, o que se comprova pelas informações divulgadas no portal eletrônico da instituição (COLÉGIO, 2021):

Vinte anos após sua inauguração, em 1857, o Colégio Pedro II foi dividido em Externato e Internato, com o objetivo de melhor gerenciar a distribuição dos alunos — o decreto de instituição do internato é de 24 de outubro de 1857. Inicialmente, o Internato funcionou em um casarão na Chácara do Matta, no antigo Bairro do Engenho Velho, na

Rua São Francisco Xavier, próximo ao Largo da Segunda-Feira — onde hoje é o bairro da Tijuca.²⁷

Como explica Dória (1997), o decreto não ficava restrito à separação entre os regimes de externato e internato, mas também regulamentava a duração do curso geral em sete anos e estabelecia a titulação de bacharel em letras aos alunos que o cumprissem integralmente. Instituíam, em paralelo, curso especial de cinco anos de duração, ao cabo do qual se concedia apenas um certificado de estudos. O curso especial, que correspondia praticamente aos primeiros cinco anos do bacharelado em letras, diferenciava-se deste por não incluir, na matriz curricular, os estudos de Desenho, Música, Dança, Ginástica e Italiano.

Por essa época, já se notabilizava o colégio em relação aos liceus provinciais, pelo que atesta o historiador:

Então pelo professorado, seletos tanto quanto possível, se distinguia o Colégio, vanguardeiro na pedagogia nacional. Também os alunos procuravam apurar cultivo intelectual. Ensaavam-no em associações e jornaizinhos destinados a primícias de inteligência e mostras de pendor literários. (DÓRIA, 1997, p. 90)

O período imperial transcorreu marcado pelo protagonismo do colégio, que seguia “a par da vida nacional”, conforme relata Dória (1997, p. 100):

Dos sucessos sociais também participava o Colégio. Viera da quarta Regência, presenciara a Maioridade, o encerrar em 1848 do ciclo fratricida das lutas civis do Império. Conheceu Segundo Reinado para receber de quem o representava, D. Pedro Segundo, a mais decidida e desvelada proteção desdobrada em amor e vigilância. Era o Colégio a menina dos olhos azuis do Imperador, desde a inauguração presente às solenidades do estabelecimento, depois às suas aulas nas quais, inspetor escolar coroado, observava professores estimulando alunos.

No âmbito governamental, pelo que relata Dória (1997), uma vez proclamada a República, foi o Ministério do Império transformado em Ministério do Interior, jurisdição a que pertencia o Pedro II. No ano seguinte, era criada a pasta da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, para a qual foi transferido Benjamin Constant, então ministro da Guerra e alvo de acaloradas críticas de opositores, encontrando-se no centro de disputas políticas e ideológicas. Importante influenciador das gerações mais jovens de oficiais do Exército, Constant enfrentava forte oposição dos positivistas mais ortodoxos que, não só consideravam distorcidas suas interpretações da doutrina,

²⁷ Conforme se pode apurar no portal do colégio, a unidade seria transferida, em 1889, para o Campo de São Cristóvão, local onde se encontram atualmente os campi São Cristóvão I, II e III e a Reitoria (COLÉGIO, 2021).

como viam, nas reformas implementadas pelo ministro no ensino militar, “um equívoco fundamental na então recente construção estatal republicana” (AURNHEIMER FILHO, 2009).²⁸

Dentre as medidas adotadas na gestão de Constant, destacam-se a modificação no processo de concurso do colégio, mudança do nome para Ginásio Nacional²⁹, independência administrativa entre internato e externato, caráter obrigatório das disciplinas (excetuando-se língua inglesa, que poderia ser substituída por alemão), idade mínima de 12 anos para admissão ao 1º ano, regulamentação do exame de madureza e elaboração dos programas pela Congregação³⁰ da Casa.

22 de novembro de 1890, Benjamin Constant completava a reforma expedindo regulamento especial para o Ginásio Nacional. Abrangia plano de estudo e sua distribuição por curso de 7 anos, condições de admissão de alunos no Internato e Externato, organização do corpo docente, aulas e exames, processo de concursos, jogos escolares, distribuição de prêmios, não se descuidando o regulamento do pessoal administrativo e docente. (DÓRIA, 1997, p. 173)

Entrado o ano de 1891, antes mesmo da promulgação da nova Constituição, a reforma sofria seus primeiros golpes, passando a vigorar, ainda que em caráter provisório, as medidas regulamentadoras anteriores àquelas propostas por Benjamin Constant.

No ano seguinte, a estrutura da instituição seria profundamente alterada por decreto de 2 de fevereiro, extinguindo-se o internato. Em seu lugar, criava-se um segundo externato que, sujeito às disposições do primeiro, viria a ocupar o edifício do extinto internato, no Campo de São Cristóvão (COLÉGIO, 2021).

Nesse mesmo ano de 1892, novas reformas no ensino refletir-se-iam na organização do colégio, como assinala Dória (1997, p. 176):

Extinto por sua vez o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, os assuntos e interesses do ensino ficaram subordinados a novo Ministério, denominado da Justiça e Negócios Interiores, para o qual foi nomeado, na Presidência Floriano Peixoto, o Dr. Fernando Lobo Leite Pereira. [...] Em novembro de 1892, Ministro ainda o Dr.

²⁸ Na avaliação de Azevedo (1944, p.362, grifos do autor), a criação no novo ministério, “além de trazer um vício original de organização, abrangendo, na mesma pasta, um corpo de serviços públicos, tão diferentes e disparatados, parecia ser “um puro expediente político”, utilizado para desviar delicadamente da pasta da Guerra, no governo provisório, o grande professor da Escola Militar [...]”.

²⁹ Conforme Cardoso (2013), o governo republicano, buscando desvincular o novo regime da imagem da autoridade imperial, muda o nome do colégio primeiramente para Instituto Nacional de Instrução Secundária e, depois, para Ginásio Nacional. Em 1911, porém, a instituição resgataria sua denominação de origem, recebendo o nome Colégio Pedro II.

³⁰ Entenda-se aqui o termo Congregação como sendo o órgão colegiado constituído de poder deliberativo e de supervisão das atividades administrativas e acadêmicas de instituições educativas.

Fernando Lobo, a lei orçamentária do citado ano autorizou o Governo a fundir o 1º Externato, o do centro da cidade, e o 2º Externato do Ginásio Nacional, o antigo Internato do Campo de São Cristóvão. Desaparecida a divisão, em dezembro de 1892, o Ministro Fernando Lobo aprovava novo regulamento para o Ginásio.

A fusão, contudo, duraria pouco. Em meio a um atribulado contexto político, restabelecia-se o internato por decreto de 15 de janeiro de 1894, tendo sido aprovado seu novo regulamento pelo Ministro Interino da Justiça, Cassiano do Nascimento (DÓRIA, 1997, p. 178).

A 30 de março de 1898, por meio do Decreto n.º 2.857, aprovava-se novo Regimento para o Ginásio Nacional, que permanecia dividido em dois estabelecimentos independentes administrativamente, embora formassem uma só Congregação. Assim descreve Dória (1997, p. 180):

Abrangeria o ensino dois cursos simultâneos, um propedêutico ou realista, de seis anos, outro humanista ou clássico, de sete anos. As disciplinas de ambos os cursos seriam as mesmas, não estudando porém Latim e Grego os alunos chamados propedêuticos, permitido a todos os alunos a escolha de aulas de Inglês ou Alemão. Constituiria sétimo ano curso de revisão acrescido do estudo de Literatura Geral e Nacional, bem como do estudo da História da Filosofia. Os exames seriam substituídos por promoções de ano. No fim do curso propedêutico receberia o aluno certificado de conclusão de curso secundário, dando-lhe o direito de requerer exame de madureza mediante condições. Tal exame realizar-se-ia ante a Congregação, formando prova geral de habilitação, exame aquele também facultado ao candidato inscrito nas matérias dos dois cursos. A habilitação nos exames de madureza conferiria ao aprovado o grau de bacharel em ciências e letras.

Segundo o historiador, apenas um ano após essa regulamentação, outra reforma seria aplicada ao então Ginásio Nacional, por meio do Decreto de 8 de abril de 1899, referendado pelo então Ministro da Justiça, Epitácio Pessoa. Nessa nova reforma, estabelecia-se o curso do Ginásio em seis anos, mantendo-se o curso propedêutico e o regime de promoções sucessivas e exames de madureza (DÓRIA, 1997).

Como se vê, tal período foi marcado por sucessivas reformas educacionais. Antes mesmo que se completassem dois anos da reforma anterior, Epitácio Pessoa instituiria o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário. Entre outros tópicos, o documento tratava da equiparação ao Ginásio Nacional de todos os estabelecimentos estaduais, municipais e particulares.

A 1º de janeiro de 1901 o Governo da República, presidido por Campos Salles, utilizava autorização legislativa expedindo o Decreto aprovando o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça. [...] Não terminara janeiro de 1901 e já em Decreto referendado pelo Ministro da Justiça, Epitácio Pessoa, aprovava regulamento para o Ginásio Nacional. (DÓRIA, 1997, p. 181)

O novo regulamento, aprovado por meio do Decreto n.º 3.914, de 26 de janeiro de 1901, explicitava, em seu artigo 1º, a função preparatória para o ensino superior, conferindo o grau de bacharel de ciências e letras. Entre outros tópicos, o documento mantinha a divisão em internato e externato, preservada a independência administrativa entre eles; preconizava a integralização do curso em seis anos; dispunha sobre as disciplinas; fixava o número de vagas e regulamentava questões disciplinares e regime de saídas do internato (BRASIL, 1901b).

Outra medida governamental ainda teria lugar nessa mesma década. Quando Nilo Peçanha, ex-aluno do colégio, ocupava o cargo de Presidente da República, por meio do Decreto n.º 7.472, de 24 de julho de 1909, prestava-se uma homenagem ao imperador a quem a instituição se achava ligada. Assim, extinguindo-se a denominação Ginásio Nacional, passou o externato a chamar-se Externato Nacional Pedro II. Já o internato recebeu o nome de Internato Nacional Bernardo de Vasconcelos, em alusão ao Ministro Interino do Império à época da conversão do Seminário de São Joaquim no Colégio de Pedro II, em 1837 (BRASIL, 1909). Medida, aliás, criticada por Dória (1997, p. 188), que a avalia como “pouco feliz” uma vez que “não só golpeava a fundo a tradição como a bacharéis em letras formados pelo mesmo instituto de ensino concedia diplomas parecendo expedidas por estabelecimentos diferentes”.

Entrada a terceira década republicana, nova legislação teria implicações diretas sobre o colégio: a Reforma Rivadávia Corrêa, de 1911, cujo contexto histórico já se abordou em seção anterior. Tal reforma veio a lume durante a presidência do Marechal Hermes da Fonseca, outro ex-aluno do colégio, pela qual era aprovada a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Extinguia-se a denominação anterior dada ao internato, restabelecendo-se, para ambas as seções, internato e externato, a denominação original: Colégio Pedro II. No seu art. 4º, ao conferir ao colégio a atribuição de ministrar as disciplinas do “curso fundamental, com o seu desenvolvimento literário e científico” (BRASIL, 1911a, n.p.), o dispositivo, na prática, colocava fim à concessão do título de bacharel em letras.

Embora a lei não se reportasse exclusivamente ao colégio, cabe ressaltar que a instituição contou com nada menos do que dezoito menções no texto legal, cujos princípios oscilavam entre a autonomia e a perda do caráter oficial. Já no art. 6º (BRASIL, 1911a), o documento preconizava que o colégio deveria revestir seus programas de caráter prático e libertar-se da mera condição preparatória ao ensino superior (como reflexo das próprias mudanças trazidas pela reforma, uma vez que o ingresso no terceiro grau não mais exigiria o diploma secundário).

Uma vez criado o Conselho Superior de Ensino, ao colégio correspondia indicar dois representantes, sendo um deles o diretor e outro, um docente (a mesma condição atribuída às faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, às de Direito de São Paulo e de Pernambuco e à Escola Politécnica do Rio de Janeiro). No tocante ao corpo docente, a nomeação dos professores ordinários ficaria a cargo do Governo, a partir de lista tríplice (BRASIL, 1911a).

No mais, o texto ainda estabelecia normas para admissão no colégio, definia as datas de início e término do ano escolar, bem como dispunha sobre a distribuição das matérias por séries, que deveriam obedecer à gradação do mais simples ao mais complexo, acrescentando que os exames finais do Pedro II contariam com prova escrita, além das provas orais e práticas (BRASIL, 1911a).

Na mesma data, mediante as diretrizes da Lei Orgânica, por meio do Decreto n.º 8.660, era aprovado o novo regulamento para o Colégio Pedro II. No tocante à organização científica, o art. 1º já evidenciava a finalidade do instituto:

O Colégio Pedro II tem por fim proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das ciências e das letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório. (BRASIL, 1911b, n.p.)

Mantida a divisão em internato e externato, o documento preconizava que as matérias seriam lecionadas em seis séries, cabendo ao internato o cumprimento obrigatório somente das quatro primeiras, sendo facultada, aos alunos desse regime, a continuação dos estudos no externato, para as duas últimas séries (BRASIL, 1911b).

Com relação à admissão dos alunos, importa destacar que, uma vez aprovados nos exames admissionais, os candidatos comprovadamente pobres, conforme previsto no regulamento (BRASIL, 1911b), fariam jus à admissão na modalidade gratuita obedecida a seguinte ordem de preferência: a) órfãos de pai e mãe; b) órfãos de pai; c) filhos de funcionários federais. Saliente-se que os materiais necessários aos trabalhos de aula seriam fornecidos pelo estabelecimento a todos os alunos do

internato, sendo certo que, no caso dos alunos gratuitos, o instituto também se encarregaria de fornecer o enxoval e os livros de estudo.

O regulamento ainda dispunha sobre o regime de saídas do internato, facultando-se aos internos a saída aos sábados, após as aulas, com retorno estabelecido no prazo que lhes fosse determinado. Jogos como futebol, peteca e críquete eram permitidos, assim como outras atividades físicas que, a juízo do diretor ou como proposta do instrutor de ginástica, concorressem para o desenvolvimento da força e da destreza dos alunos, desde que não lhes prejudicasse a saúde (BRASIL, 1911b).

No tocante aos meios disciplinares, preconizava o regulamento pela aplicação das seguintes medidas, proporcionais à gravidade das faltas:

- a) notas más nas listas das aulas; b) repreensão ou exclusão momentânea da aula; c) privação de recreio, com reclusão do aluno em sala privada e tarefa de cópia de autor manuseado em aula; d) privação de saída, no Internato; e) repreensão em particular ou perante os alunos reunidos da série ou de todo o estabelecimento; f) exclusão do Colégio por três a oito dias com ponto duplo; g) suspensão dos estudos por um a dois anos ou eliminação do Colégio, nos casos de insubordinação, parede ou prática de atos imorais. (BRASIL, 1911b, n.p.)

Como já assinalado anteriormente, a Reforma Rivadávia Corrêa, que instituiu a Lei Orgânica de 1911, teve por principal efeito a desoficialização do ensino. Assim, representou um golpe na equiparação das demais escolas aos institutos federais, o que gerou crescente insatisfação nos meios intelectuais e políticos, situação que culminaria na sua revogação, por meio do Decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915, conhecido como Reforma Carlos Maximiliano, sobre a qual se tratou em seção anterior.

Entre suas principais medidas, este decreto restaurava o caráter oficial dos institutos criados pela União, que novamente serviriam de referência às demais escolas, restabelecendo-se as equiparações e exames preparatórios, o que significava a reoficialização do ensino secundário.

É válido destacar, no documento (BRASIL, 1915), algumas alterações em relação à reforma anterior, com reflexos diretos na organização administrativa e pedagógica do Colégio Pedro II. Exemplo disso foi o estabelecimento do ano escolar no período compreendido entre 1º de abril e 15 de novembro, suprimindo-se as férias

de meio de ano e destinando-se duas épocas para os exames, tendo início a primeira no dia 1º de dezembro e a segunda a 1º de março.

Para ser admitido no internato, o candidato deveria contar com menos de 14 anos de idade. O documento ainda previa, para ingresso no colégio, a realização de um exame admissional, constante de prova escrita, em que se exigiria o conhecimento elementar do vernáculo, por meio de ditado, e prova oral, versando sobre leitura com interpretação do texto, bem como rudimentos de História do Brasil, Aritmética, Geometria Prática e Geografia Física. Além disso, fixava-se, pelo documento, o número de 200 alunos no internato, prevendo-se 50 vagas gratuitas nessa modalidade, e 400 alunos no externato, sendo 100 gratuitos (BRASIL, 1915).

Saliente-se que o texto legal trazia disposições especiais para o Colégio Pedro II. O art. 158, vale dizer, alterava a duração do curso que, tanto no internato como no externato, deveria ser de cinco anos, durante os quais se realizaria um curso ginasial “suficiente para ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular” (BRASIL, 1915, n.p.).

No art. 167, previam-se as matérias que, no curso oficial de qualquer das seções do colégio, obedeceriam à seguinte distribuição:

1º ano – Português, Francês, Latim e Geografia Geral. 2º ano – Português, Francês, Latim, Aritmética, Corografia do Brasil e noções de Cosmografia. 3º ano – Português, Francês, Inglês ou Alemão, Latim, Álgebra e Geometria plana. 4º ano – Inglês ou Alemão, História Universal, Geometria no espaço, Trigonometria retilínea, Física e Química. 5º ano – Inglês ou Alemão, Física e Química, História do Brasil e História Natural. Parágrafo único. Haverá lições de Ginástica e Desenho nos quatro primeiros anos. (BRASIL, 1915, n.p.).

No mais, entre outras disposições, o decreto determinava frequência obrigatória no Colégio Pedro II, perdendo o ano e ficando impedido de prestar exame na primeira época o aluno que faltasse a 40 aulas de qualquer das cadeiras do curso.

Por fim, feitas essas anotações sobre a trajetória da legislação educacional, especialmente nos primeiros tempos de República no Brasil, importa ressaltar que, na época em questão, o estudante Pedro Nava encontrava-se na condição de interno do Ginásio Anglo-Mineiro, vindo a ingressar no internato do Colégio Pedro II em 1916, onde permaneceria até 1920. Sendo assim, eram essas as condições normativas do ensino secundário, bem como aquelas previstas para o colégio federal, em específico, que iria encontrar Nava quando de sua permanência naquela instituição. Por essa

razão, este percurso histórico pelo contexto educacional brasileiro chega a seu termo, haja vista o recorte temporal pertinente a esta investigação.

Desse modo, em cumprimento ao objetivo aqui proposto, prestou-se o presente capítulo a trilhar a trajetória histórica da educação no Brasil, desde os tempos imperiais até os inícios da República, destacando as idas e vindas das tendências ideológicas, tanto no plano político como pedagógico, em meio às quais surgiram as duas instituições que marcaram a formação escolar básica de Pedro Nava. Suas experiências como aluno interno do Anglo e do Pedro II serão objeto de estudo do último capítulo, no qual se buscará analisar e interpretar as representações do escritor sobre a escola. Antes, porém, no próximo capítulo, com o intuito de levantar elementos que auxiliem nessa interpretação, faz-se mister recuperar o percurso biográfico deste que se tornaria, justamente pela magnitude de sua obra memorialística, um dos principais nomes da literatura brasileira.

4 PEDRO NAVA: ITINERÁRIOS DO MENINO AO MEMORIALISTA

[...]

 Nava

navio sulcando europas maranhões

ceará alencarinos

cruzando mares de serras e cerrados

até chegar à angra tranquila

de Juiz de Fora

onde a 5 de junho de 1903

desembarca o infante Pedro Nava.”

 [...]

 Carlos Drummond de Andrade³¹

Nas páginas que seguem, busca-se reconstituir os caminhos de vida trilhados por Pedro Nava, desde suas origens familiares, de cujas pegadas nordestino-mineiras jamais se desvencilharia, com ênfase na infância e adolescência vividas entre Minas Gerais e Rio de Janeiro, passando pelos tempos de faculdade, as incursões poéticas entre modernistas e as vicissitudes da carreira médica, até chegar ao homem maduro que se notabilizou nas artes da medicina e da literatura. Assim, a ideia deste capítulo é empreender um percurso cronológico pela trajetória familiar, pessoal e profissional do médico e escritor, de maneira a reconhecer elementos biográficos que possam contribuir para a compreensão dos modos como se constituem, a partir de suas relações sociais e culturais, as representações de escola manifestadas na sua obra memorialística.

4.1 Das origens familiares ao nascimento do escritor

Como atestado em versos pelo amigo mineiro, no município de Juiz de Fora, MG, em cinco de junho de 1903, nascia Pedro da Silva Nava, filho da também juiz-forana Diva Mariana Jaguaribe, nascida, por sua vez, do segundo casamento de dona Maria Luísa da Cunha, de quem Silva (2011, p. 12) afirma ser “senhora de posição social respeitável pela fortuna que herdou do primeiro casamento com comendador alemão Halfeld.” De acordo com Aguiar (1998, p. 26), o grupo familiar materno encontrava ascendência em “antigos mineradores do século XVIII, empobrecidos,

³¹ Excerto do poema “Pedro Nava a partir do nome”, de autoria do poeta itabirano, apostro nas páginas iniciais de *Balão cativo* (ANDRADE, 1974, n.p.).

mas com fumos de fidalguia, estabelecidos em Juiz de Fora; gente autoritária, pouco acolhedora, monarquista e escravocrata”.

Já o pai, o médico cearense José Pedro da Silva Nava, conforme relata Silva (2011, p. 12), “era filho de comerciante de produtos de exportação e descendente de família de intelectuais, médicos, juristas, engenheiros e políticos”. Comenta Aguiar (1998, p. 26) que a linhagem paterna provinha de “classe média bem estabelecida em Fortaleza; gente unida, amena e receptiva, generosa, liberal e antiescravocrata”.

Em *Baú de ossos*, o primeiro volume das *Memórias*, Nava reconstrói minuciosamente o percurso que seus ancestrais trilharam, desde o passado glorioso dos tempos coloniais até a mudança para a Corte, o que se deu, pelo lado paterno da família, quando os avós do escritor migraram de Fortaleza para o Rio de Janeiro, em 1878. Como já apontado no capítulo anterior, à época, o eixo econômico do país transferia-se a passos largos para o sudeste, impulsionado pelo crescimento do cultivo do café e estimulado pela infraestrutura de toda a rede produtiva que se via incrementar em torno dessa atividade.

Aguiar (1998, p. 28-29) recorda que Pedro, o avô paterno do memorialista, é retratado pelo narrador de *Baú de ossos* como “uma espécie de Midas”, uma vez que, dada sua vocação aos negócios, “tudo que tocava parecia virar ouro”. Segundo o pesquisador, embora desse ramo familiar de Nava não se tenha notícia de gente muito rica, deles se pode afirmar que “viviam bem instalados em seus sobrados, tinham suas criadas e seus empregados e gozavam de grande prestígio local, o que lhes conferia notável superioridade de classe. Tratava-se de clã bem-guarnecido, virtuoso, influente e letrado.”

Bem observada, essa configuração de família mostra muito da vida social brasileira do século XIX. Distante dos engenhos de açúcar, Fortaleza não deve ter experimentado a dinâmica e a opulência da casa-grande, nos termos em que esta é descrita por Gilberto Freyre em seu famoso livro. A classe dominante local, urbanizada e litorânea, vivia nos sobrados, o que indica certa mediania em relação aos ricos proprietários da zona açucareira, de onde emanavam o poder e a influência dos seus clãs. (AGUIAR, 1998, p. 29)

Eram anos finais do século XIX e o enfraquecimento dos negócios no Nordeste acabara por acelerar o movimento migratório em busca de novas oportunidades na pujante capital imperial. No caso específico dos avós paternos, Nava enumera, entre as possíveis causas do êxodo, a ambição pela vida mais elegante que vislumbravam

na Corte, o flagelo da grande seca que se abateu sobre o Ceará entre 1877 e 1879 e as epidemias que se espalharam pela região:

Não é difícil conjecturar os motivos que trouxeram meus avós para a capital do Império. Primeiro, as viagens à Europa, requintando a mentalidade dos dois e dando-lhes ambição de vida mais alta, em meio maior e mais elegante. Depois a tremenda desgraça que se abateu sobre a província com a seca de 77 e o seu cortejo de horrores. A desorganização coletiva acarretada pelas migrações dos retirantes, a desgraça de cada um encarando a fome e as fúnebres companheiras do flagelo: epidemias de cólera e de bexigas³². (NAVA, 2012, p. 93)

Semelhante movimento se deu com a família de Ana Cândida, avó paterna do escritor, cujos irmãos também se transferiram para o Rio de Janeiro com seus familiares. Aguiar (1998) observa que, nas páginas finais de *Baú de ossos*, embora não haja referência direta à queda financeira, o relato parece sinalizar que esses parentes se viram alijados de sua condição anterior que, se não era própria da opulência dos senhores de engenho nordestinos, provavelmente tratava-se de vida bem mais confortável do que aquela que passaram a viver nos subúrbios cariocas.

No caso da vertente materna, típica família patriarcal que usufruiu dos benefícios de sua identificação com a Metrópole colonial, o declínio econômico deu-se de maneira ainda mais intensa e perceptível, como atesta Aguiar (1998, p. 30):

A essa fina flor da sociedade luso-mineira pertencia Luís da Cunha, bisavô de Nava pelo lado materno que, deserdado, amargou vida de tropeiro depois de contrariar o gosto da mãe ao se casar com moça sem posses. Do aristocrático minerador ao condutor de tropas, a queda é muito brusca. E mais: tudo indica que Luís da Cunha só não experimentou a mais completa pobreza porque se beneficiou do casamento de sua filha Maria Luísa, avó materna do escritor, com um riquíssimo alemão, o velho Halfeld, figura notável de “Caminho Novo³³”, capítulo de *Baú de Ossos* que trata dessa parte da família do escritor. [...]

Sobre o bisavô do escritor, Aguiar (1998, p. 65-66) acrescenta que “mesmo assim, deserdado, Luís da Cunha era homem orgulhoso, brutalizado e escravocrata feroz”. E nesse quadro em que o memorialista retrata sua família materna, encontramos “gente antiga, enraizada no país desde os tempos da Colônia; gente reacionária, pouco dada ao trabalho, entregue às disputas por heranças, ao prestígio do nome e à posse de escravaria farta”.

³² Bexiga é o nome popular que se dava à varíola.

³³ Segundo Aguiar (1998), “Caminho Novo” foi o nome pelo qual ficou conhecida a primeira via de comunicação terrestre entre as serras mineiras e o litoral fluminense.

Nascida no município mineiro de Santa Bárbara, em 1847, como relata o narrador de *Baú de ossos*, a avó Maria Luísa era a quarta filha de Luís da Cunha. De menina, recebera a alcunha de Inhazinha. “Esta Inhazinha virou Inhá Luísa, depois Sinhá, Maria Luísa da Cunha, d. Maria Luísa da Cunha Halfeld e d. Maria Luísa da Cunha Jaguaribe” (NAVA, 2012, p. 168).

O primeiro casamento de Maria Luísa constitui capítulo à parte na evolução patrimonial da filha de tropeiro, que se convertera na terceira esposa de um dos homens mais respeitados do interior de Minas, o engenheiro alemão Henrique Guilherme Fernando Halfeld. Ligado aos negócios do minério e proprietário de sesmarias, Halfeld teria chegado ao Brasil, segundo supõe Nava (2012), entre 1825 e 1826, o que coincidia com a vinda dos primeiros mercenários estrangeiros importados pelo regime imperial.

Vale lembrar que, dentre as inúmeras e relevantes funções delegadas a Halfeld pelo governo imperial, coube a estratégica construção da Estrada do Paraibuna, que ligaria a cidade de Vila Rica, capital mineira na época, a Paraibuna, nas proximidades do Rio de Janeiro. “Deu ele nova orientação à estrada, que além de maior segurança e conforto, além de integrar a Província de Minas, teve o mérito de influir decisivamente no surgimento da Cidade de Juiz de Fora” (DILLY, 2020, n.p.).

A respeito desse engenheiro reconhecidamente importante na história de Juiz de Fora e – por razões óbvias – para a trajetória da família materna de Nava, Aguiar acrescenta:

Antes de integrar-se à família, Halfeld já era cidadão notório. Como engenheiro-chefe da Província de Minas, ligara-se à fundação de Juiz de Fora. Como ex-militar, tinha posto de capitão no exército germânico e contava histórias de sua participação na batalha de Waterloo. Como cientista, havia dedicado oito anos de estudos ao rio São Francisco. Como proprietário de terras, possuía verdadeiros condados e batalhões de escravos. (AGUIAR, 1998, p. 66)

Nava, ao narrar a união entre a avó e o alemão, chama a atenção para manifestações escritas por ela, em que se podiam reconhecer os tempos felizes que viveu no primeiro casamento:

Minha avó deixou notas escritas, mostrando-se mais realizada com o velho que com meu avô, o moço bonito que ela desposaria mais tarde. No dia seguinte ao noivado, o velho voltou à casa do sogro, levando para a futura um brilhante azul quase do tamanho de uma avelã. Minha avó, rindo de prazer, correu a molhar a mão numa tina para fazer cintilar mais a joia que coriscava ao sol. Lindo, lindo!, gritava. [...] O alemão, vidrado, queria casar imediatamente. Mas teve de esperar porque o cólera-morbo chegara novamente a Juiz de Fora e, a 14 de

fevereiro de 1867, matava meu tio-avô Zezé. Passado o luto, as núpcias, a 13 de julho de 1867. Que triunfo para Inhazinha. E que triunfo para d. Mariana e para o Luís da Cunha. Principalmente para este, quando viu ali, curvados e adulando a filha milionária recém, toda a cambada de parentes que olhava sua gente e ele próprio como a um bando de primos pobres. (NAVA, 2012, p. 202-203)

Pouco mais de seis anos durou o casamento. A 22 de novembro de 1873, em circunstâncias pouco conhecidas, ao que parece atingido por um disparo de arma em sua antiga fazenda (LEITE, 2008), morria o comendador Henrique Guilherme Fernando Halfeld, deixando viúva, aos 26 anos, a bela, e agora riquíssima, Maria Luísa da Cunha Halfeld.

Relata o memorialista que “viúva moça, olhos rasgados, dona de terras, de negros, de dinheiro na canastra – a Inhá Luísa começou logo a ser rondada” (NAVA, 2012, p. 228). Especialmente pelos primos, muitos dos quais até lhe dedicavam composições poéticas e serenatas. Mas a vigilância do pai e dos irmãos pairava olhos atentos sobre cada passo da viúva, dona de um capital a zelar.

Contudo, em certa ocasião de viagem a Barbacena, acabaram por hospedar-se numa casa onde também se instalara o agrimensor cearense Quincas Jaguaribe. Em pouco tempo, Maria Luísa e o jovem estavam namorando, não sem antes ter o moço a vida devidamente vasculhada pelos diligentes irmãos da viúva. Tratava-se de Joaquim José Nogueira Jaguaribe, filho de Domingos José Nogueira Jaguaribe, senador do Império, e de dona Clodes Alexandrina Santiago de Alencar Jaguaribe. Não se passou muito tempo e os dois já estavam casados, passando Inhá Luísa a assinar Maria Luísa da Cunha Jaguaribe.

Ao comparar traços de caráter entre esses dois ramos da família materna, assim se refere Nava:

Não vou dizer que eram só demônios os Pinto Coelho da gente de minha avó Maria Luísa e anjos os Alencar da de meu avô Quincas. Cá e lá más fadas há. Gente boa e gente ruim havia dos dois lados, mas manda a justiça que se reconheça que a percentagem favorecia o segundo grupo. Qualidades parecidas mostravam-se de modo diverso. O orgulho, a vaidade, a arrogância, a severidade dos primeiros apareciam como brio, amor-próprio, compostura e seriedade nos últimos. Onde havia imparticipação, presunção, secura, carranca, tirania e opressão dos aristocráticos Horta e Pinto Coelho havia a solidariedade, a modéstia, a afabilidade, a alegria, a doçura e o espírito revolucionário dos democráticos Alencar e Jaguaribe. Aqueles eram árvore a esgalhar-se pelo mar, pelas ilhas, pela península. Transoceanismo de fidalgos portugueses. Estes, tronco a meter raízes

no chão. Nativismo de sertanejos rente ao povo — trocando os nomes lusíadas pelos de Sucupira, Araripe e Jaguaribe. (NAVA, 2012, p. 234)

Em 1878 nascia a primogênita do casal, e assim sucediam-se os anos em aparente harmonia. Chama a atenção, contudo, a forma negativa como o memorialista descreve sua avó materna:

A década dos 80 começou a correr para meus avós maternos dentro da rotina dos acontecimentos tristes ou alegres que são a história da vida e a história de todo mundo. Eram um casal unido — apesar do gênio detestável e despótico de minha avó Maria Luísa. (NAVA, 2012, p. 262)

De fato, ao longo dos dois primeiros volumes das *Memórias*, o narrador desfila alguns tantos episódios em que revela, na descrição que faz de Maria Luísa, um gênio pouco amigável e rude de sua avó materna. Em *Balão cativo*, já nas primeiras páginas, nota-se esse ressentimento, que se somaria a outros, por ocasião de um castigo que a avó impinge a uma de suas empregadas, a Deolinda, pessoa que o escritor tinha como uma irmã mais velha e de quem guardara as melhores lembranças.

[...] um dos motivos por que aborreço a memória de minha avó materna é a lembrança nunca apagada de tê-la visto espancando a Deolinda e esfregando suas costas aleijadas com sua vara de marmelo. Porque Sinhá da Rua Direita, 179, não tomara conhecimento do 13 de Maio e chegava a ratamba não só nas suas crias como nas empregadas assalariadas. Tapa na boca. Vara de marmelo – das que chegavam em feixe, preparadas pelo Pedro, da Serra. (NAVA, 1974, p. 4)

No retrospecto genealógico do memorialista, os anos 80 ficariam marcados por nascimento e morte. Em 1885, morre o bisavô Luís da Cunha, dois anos após ter vindo ao mundo Diva Mariana, a “sinhá Pequena”, mãe do escritor, a 17 de julho de 1883. E nessa alternância entre alegrias e tristezas, antes de findar a década, Maria Luísa e Quincas amargariam ainda a perda de Matilde Luísa, segunda filha do casal, levada pela febre tifoide.

Ainda sobre a década dos 80 e estendendo seu olhar para além do contexto familiar, Nava relata o progresso que experimentava Juiz de Fora naquele momento. Como já se anotou anteriormente, a mudança do eixo econômico em direção ao sul do país e os avanços em infraestrutura implementados em maior medida no Rio de Janeiro, sul de Minas Gerais, São Paulo e norte do Paraná, acompanhando e retroalimentando a expansão da cultura cafeeira, levaram a um processo de forte desenvolvimento industrial e comercial, seguido de fluxos migratórios sem

precedentes, que se dirigiam para essa porção do país. Em posição estratégica no eixo Rio – sul de Minas, Juiz de Fora também se modificava de forma acelerada.

Juiz de Fora progredia. A população subia, andava ali pelos 12 mil a 13 mil habitantes — imaginem! 13 mil! e essa densidade exigia progresso. Este começara em 1870 com a inauguração dos telégrafos. Logo depois viriam os trilhos da estrada de ferro D. Pedro II. Em 1885 a cidade começa a ser dotada de encanamentos e de água em domicílio. No mesmo ano as casas passam a ser numeradas. Em 1886, grande animação com uma Exposição Industrial que reflete a pujança do município. (NAVA, 2012, p. 275)

Já entre os anos de 1888 e 1889, enquanto o país assistia à queda da Monarquia e consequente implantação da República, Juiz de Fora experimentava uma forte epidemia de varíola, que devastava a cidade. Na esfera familiar, a pequena Diva Mariana crescia em um ambiente de relativa tranquilidade, em meio a sucessivas mudanças. Em 1890, o pai administrava uma fazenda em São Paulo, onde ficariam até pouco antes do nascimento de Risoleta Regina, caçula do casal, ocasião em que a família retornaria à cidade mineira.

É no final dos oitocentos que o avô do escritor, “depois de já ter sido agrimensor, construtor, empreiteiro, ferroviário, político, jornalista, funcionário e educador — atira-se a outra profissão e compra, na estação de Cotejipe, a Fazenda do Bom Jesus” (NAVA, 2012, p. 279), espaço idílico onde Diva e suas irmãs viveriam alguns dos melhores anos de suas vidas, na descrição do memorialista:

Minha Mãe e minhas tias foram para o Bom Jesus adolescendo, meninas, fase que cada um retém como única coisa existente e resistente contra os enganos e misérias da vida de merda. Cada um guarda a paisagem de um ano, de um mês, uma semana, um dia, uma hora! — pedaço de espaço em que se comprimiu o Tempo — de que a memória vai construir sua eternidade. Esta, para as filhas do major³⁴, ficou naquele canto de Cotejipe, nas suas águas, nas suas terras, nos seus ares. O Bom Jesus foi seu País de Cocanha onde tudo era róseo, abundante, sem trabalho, nem ralho, sem barulho nem matizada. Paraíso terrestre, ilha da Utopia, Pasárgada onde elas eram não amigas, mas filhas do rei Jaguaribe, filhas da rainha Maria Luísa. Princesas de estrela na testa. (NAVA, 2012, p. 279-280)

Contudo, antes mesmo da virada do século, os venturosos tempos vividos na fazenda seriam interrompidos por doença que acometeu Diva nos olhos, assombrando-lhe com o risco de cegueira. Recomendada ao conceituado

³⁴ Patente pela qual era conhecido o avô Jaguaribe (NAVA, 2012).

oftalmologista, dr. Moura Brasil, a família trocou o lindo casarão da fazenda pela vida na Corte.

Vieram para o Rio. Instalaram-se num casarão da rua Barão de Mesquita, um pouco antes da Uruguai. Pelos números 80. Ainda o conheci, mostrado por minha Mãe. Quadrado, azul, no meio de roseiras, cercado de trepadeiras. Essa estada no Andaraí seria a continuação do sonho do Bom Jesus. E a história da família ia se modificar com dois casamentos e várias escaramuças que a Inhá Luísa levaria de vencida. (NAVA, 2012, p. 283)

No momento em que a Europa vivia sua *belle époque*, o Brasil experimentava profundas transformações urbanísticas e estruturais. Capital do país desde 1763, a cidade do Rio de Janeiro, que ostentava expressiva herança colonial, seria palco de importantes mudanças sociais, políticas e econômicas desde fins do século XIX. Na chegada dos novecentos, em especial, o cenário era inegavelmente promissor, como descreve Sevcenko (1999, p. 27):

A situação era realmente excepcional. A cidade do Rio de Janeiro abre o século XX defrontando-se com perspectivas extremamente promissoras. Aproveitando-se de seu papel privilegiado na intermediação dos recursos da economia cafeeira e de sua condição de centro político do país, a sociedade carioca viu acumular-se no seu interior vastos recursos enraizados principalmente no comércio e nas finanças, mas derivando já também para as aplicações industriais. Núcleo da maior rede ferroviária nacional, que o colocava diretamente em contato com o Vale do Paraíba em São Paulo, os Estados do Sul, o Espírito Santo e o *hinterland* de Minas Gerais e Mato Grosso, o Rio de Janeiro completava sua cadeia de comunicações nacionais com o comércio de cabotagem para o Nordeste e o Norte até Manaus. Essas condições prodigiosas fizeram da cidade o maior centro comercial do país. Sede do Banco do Brasil, da maior Bolsa de Valores e da maior parte das grandes casas bancárias nacionais e estrangeiras, o Rio polarizava também as finanças nacionais. Acrescente-se ainda a esse quadro o fato de essa cidade constituir o maior centro populacional do país, oferecendo às indústrias que ali se instalaram em maior número nesse momento o mais amplo mercado nacional de consumo e de mão-de-obra.

Também o porto já se destacava internacionalmente, despontando como um dos mais importantes das Américas, na virada do século. Para Sevcenko (1999), nem mesmo o declínio da economia cafeeira no Vale do Paraíba ou a transferência da crescente produção do Oeste paulista para o porto de Santos, recém-remodelado, inibiriam os negócios do porto carioca, que se via compensado com o aumento das importações e do comércio de cabotagem.

Entretanto, as rápidas transformações no panorama urbano e na natureza dos negócios acabaram por desnudar o anacronismo em que se via mergulhada a capital, em face de uma infraestrutura deficitária. O próprio cais do porto, devido ao volume de operações, reclamava reformas urgentes; o traçado das ruelas coloniais dificultava o acesso aos troncos ferroviários e aos armazéns; a cidade tinha sérios problemas de abastecimento de água potável e de saneamento básico e, por todos os lados, multiplicavam-se endemias, como a febre amarela, a varíola e a febre tifoide.

Diante de tal conjuntura, a que se somavam agitações políticas e movimentos sociais que punham em cheque a consolidação do novo regime, engrossava-se o coro dos novos setores burgueses alçados ao poder, cujas reivindicações sustentavam-se no argumento de que “era preciso pois findar com a imagem da cidade insalubre e insegura, com uma enorme população de gente rude plantada bem no seu âmago, vivendo no maior desconforto, imundície e promiscuidade [...]”, nas palavras de Sevcenko (1999, p. 29).

Assim, atendendo ao clamor das elites emergentes e adotando um projeto de desenvolvimento que, como em outras capitais do Brasil, se inspirava na vitrine parisiense, o Rio empreendia seu plano de “regeneração”:

Era a “regeneração” da cidade, e por extensão, do país, na linguagem dos cronistas da época. Nela são demolidos os imensos casarões coloniais e imperiais do centro da cidade, transformados que estavam em pardieiros em que se abarrotava grande parte da população pobre, a fim de que as ruelas acanhadas se transformassem em amplas avenidas, praças e jardins, decorados com palácios de mármore e cristal e pontilhados de estátuas importadas da Europa. (SEVCENKO, 1999, p. 30)

Em pouco tempo, o processo de transformação do Rio cumpria seu papel avassalador de contrastes, afirmando o triunfo social da nova classe burguesa, ao mesmo tempo em que apartava ainda mais os grupos populares das benesses do desenvolvimento. Como denuncia o historiador:

Assistia-se à transformação do espaço público, do modo de vida e da mentalidade carioca, segundo padrões totalmente originais; e não havia quem se lhe pudesse opor. Quatro princípios fundamentais regeram o transcurso dessa metamorfose [...]: a condenação dos hábitos e costumes ligados pela memória à sociedade tradicional; a negação de todo e qualquer elemento de cultura popular que pudesse macular a imagem civilizada da sociedade dominante; uma política rigorosa de expulsão dos grupos populares da área central da cidade, que será praticamente isolada para o desfrute exclusivo das camadas aburguesadas; e um cosmopolitismo agressivo, profundamente identificado com a vida parisiense.” (SEVCENKO, 1999, p. 30)

Era esse, portanto, o cenário encontrado pela família materna de Nava, naquele momento. Mesmo lugar para onde afluíam, já havia alguns anos, familiares paternos vindos do Ceará. Uma capital que, no afã de assumir ares de cidade cosmopolita, empreendia sua frenética luta “por um lugar ao sol” na concorrida arena dos negócios internacionais.

A conjugação de forças e ideais que concorrem para a união entre esses dois núcleos familiares, na capital do país, é assim resumida pelo memorialista:

Pois foi nessa *belle époque* que doenças, necessidades, obrigações, compromissos, acaso, destino — o *fatum* — fizeram convergir para o Rio de Janeiro gente da família de meu Pai, da de minha Mãe. Os parentescos e amizades começaram a tecer a teia dos conhecimentos e dos amores. (NAVA, 2012, p. 287)

Com a mudança de Alice e Antônio Salles, tios paternos do memorialista, para o Rio, em dezembro de 1896, também José Nava, seu pai, chega à capital, para continuar seus estudos de farmácia e medicina, dois cursos que já conciliava em sua passagem pela Faculdade da Bahia. Em companhia dos demais parentes que chegavam do Ceará, incluindo dois cunhados e três irmãs, o pai do escritor tinha, no Rio de Janeiro, um ambiente familiar, mais ainda pelo círculo que aos poucos se formava de antigas e novas amizades (NAVA, 2012).

Já em 1898, terminaria o curso de farmácia, profissão que lhe permitiria, como relata o memorialista, o custeio do curso de medicina em seus anos finais:

Já contei como meu avô paterno foi roubado e empobrecido por um empregado safado e ladrão. O pouco que sobrou de seus bens deu um pequeno dote para cada filha e para meu Pai a possibilidade de se manter uns três a quatro anos na faculdade. Por isso ele formou-se em farmácia para, à custa desta profissão, enfrentar os anos finais do curso de medicina sem ser pesado à mãe e ao padrasto. (NAVA, 2012, p. 297-298)

Como informa Nava (2012, p. 298), tão logo obtive o título de boticário, seu pai se instalou no Méier, onde abriu a *Farmácia Nava*. Lá, iria adquirir “enorme prática na arte de formular”, da mesma forma que, por essa época, desenvolveria o “dom da ubiquidade”, uma vez que passara a conciliar os últimos anos do curso de medicina não só com a farmácia, mas também com suas atividades na Policlínica Geral do Rio de Janeiro, para onde havia sido levado por seu amigo Zeca Moura – forma como era conhecido seu amigo José Cardoso de Moura Brasil Filho –, bem como na enfermaria da Santa Casa. Em dezembro de 1901, José Nava colava grau em medicina, naquela

que seria a primeira turma do século XX pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (NAVA, 2012).

Na rede de amizades que foi tecendo José Nava, destacava-se aquele que seria, nas palavras do narrador de *Baú de ossos*, o “amigo por excelência” de seu pai: Meton da Franca Alencar Filho, o Moço, como era conhecido esse “amigo de infância, amigo do Liceu do Ceará, amigo da faculdade e da sua curta vida” (NAVA, 2012, p. 310-311), cujo pai era primo-irmão de Quincas Jaguaribe, avô materno do escritor.

No Rio, estudavam juntos e trabalhavam ambos na Policlínica. Mas não só de estudos e trabalho se fazia essa amizade. Também sabiam desfrutar a vida estudantil carioca: cantavam, dançavam, compunham modinhas e recitavam versos nas festas que frequentavam de bairro em bairro, até chegarem às festas do Andaraí; bem ali, onde se haviam instalado Quincas Jaguaribe e família, para o tratamento oftalmológico de Diva Mariana, mãe do memorialista, com o Dr. Moura Brasil (NAVA, 2012).

Formara-se nesse bairro, na Rua Barão de Mesquita e imediações, uma espécie de reduto familiar, que reunia cearenses e mineiros recém-chegados à capital. Nava (2012) relata que foi justamente ali, dessa confluência de jovens casadouros, que nascia a união entre seus pais, José e Diva, cujo casamento deu-se em 14 de junho de 1902.

Passado o enlace, mudaram-se para o povoado do Sossego, no Caminho Novo, redondezas de Juiz de Fora, onde o jovem médico começaria a clinicar, lá permanecendo por pouco tempo, como menciona o memorialista: “Durou essa vida menos dum ano, pois minha Mãe, no fim da gravidez, levou-me para nascer na rua Direita 179, casa de Inhá Luísa” (NAVA, 2012, p. 314-316).

4.2 O descortinar do mundo na Juiz de Fora natal

Passados os primeiros meses de vida do primogênito, transferiram-se definitivamente para Juiz de Fora, onde o pai passaria a clinicar. E entre uma e outra mudança de endereço, juntamente com mulher e filho, José Nava “era frequentemente constrangido a passar dias, semanas, meses, no 179 — fojo da sogra ferocíssima. Esta atraía constantemente as filhas para Juiz de Fora e para sua casa, onde mandava despoticamente em tudo e todos” (NAVA, 2012, p. 317).

Sobre os lampejos de memória com que tece, em sutil arte, seus primeiros tempos de Juiz de Fora, assim descreve o memorialista: “É impossível dar uma impressão cronológica dessa fase de minha infância. Só de uma ou outra coisa ocorrida com gente grande e de que ficou memória em velhos documentos, em cartas onde a tinta se apaga” (NAVA, 2012, p. 317).

Mas as lembranças dos afetos, os sonhos acalentados por suaves cantigas e o mundo maravilhoso que lhe descortinara Rosa, uma das criadas de sinhá Luísa, eternizaram-se nas memórias do escritor, que assim a descreve:

Entre os contornos das imagens infantis, uma me surge da casa de minha avó materna — rosa viçosa e olorosa chamada Rosa, rosa negra, Rosa de Lima Benta. Chamava-se Rosa porque era uma rosa, Rosa de Lima porque santa seria e Benta por ser filha do Bento, negro do Bom Jesus que matara e cumpria pena. Por isso a Rosa fora entregue a minha avó. Não era preta de todo. Havia de ter sangue branco reescurecido por outras cruzas, mas que lhe deixaram aqueles extraordinários olhos que tinha — imensos e castanho-claros, ambarinos, tirantes a verdes. Olhos que pareciam chorar de tanto brilhar como coisa líquida e rápida. (NAVA, 2012, p. 324)

Foi Rosa quem proporcionou ao menino os primeiros contatos com o universo da literatura oral. Dona de memória prodigiosa, ela sabia como ninguém os contos maravilhosos de Andersen, Perrault e dos Irmãos Grimm, com que todas as noites exercia seu mágico ritual de recitar as histórias que o memorialista jamais esqueceria.

Devo a ela as da Sereia Menina, do Rouxinol, do Patinho Feio e dos Cisnes Bravos... Do Gato de Botas, do Barba Azul e do Chapeuzinho Vermelho... Da Borralheira, do Pequeno Polegar e da Branca de Neve... Todas as noites, na hora de deitar... Rosa! Agora a Pele de Burro. Agora a Bela e a Fera. E vinham as histórias. Quando ela estava enjoada de contar, enrolava o caso às pressas e terminava pelo decepcionante “entrou pelo cu dum pinto, saiu pelo cu dum pato, quem quiser que conte outra”. Sic. Era assim mesmo. (NAVA, 2012, p. 325)

A Rosa desses dias permaneceria guardada entre as melhores lembranças do escritor, que lhe dedica saudosa prosa poética neste trecho de *Baú de ossos*:

Ah! Rosa, rosa nas trevas, rosa de trevas, rosa de amor, purpúrea e bela, rosa para nós há tanto desfolhada na aridez sepulcral dos nossos corações, rosa da infância, rosa unicamente nominativa, jamais declinável. (NAVA, 2012, p. 330)

Aos poucos, personagens das histórias de Rosa passaram a habitar não mais os reinos encantados, mas espaços conhecidos da Juiz de Fora onde crescia o menino. Num ir e vir entre fantasia e realidade, seres fantásticos dessas narrativas voavam livres na imaginação do futuro escritor, para aterrissarem em solo juiz-forano,

encarnados em gente comum disfarçada de dragões nada amistosos, bruxos ameaçadores, sapos encantados e poderosos gênios.

De suas primeiras lembranças do mundo exterior, Nava (2012) conta que pela janela da casa da avó, descortinava-se a rua Direita, verdejavam as copas do arvoredo do parque Halfeld – símbolo da paisagem urbanística de Juiz de Fora até os dias atuais – e se podiam divisar, no alto do morro do Imperador, os braços abertos do Cristo Redentor.

Calçada afora, alguns dos primeiros territórios explorados pelo menino foram o Cinema “Farol” e o Jornal “O Pharol”, com seu letreiro em que lhe chamava a atenção o *ph* do nome; além da aventura que representavam suas incursões pelo “sertão” do parque vizinho. Mesmo parque de onde se levantaria *Pátria*, o balão cativo do ousado Magalhães Costa que, em corajosa tentativa, permaneceria suspenso no ar por aproximadamente vinte minutos, após o que, atado aos cabos, aterrissaria embalado pelos acordes do hino nacional e recebido entusiasmamente com os aplausos da curiosa multidão que prestigiava o fato memorável de 1908 (NAVA, 2012).

Também entre estas reminiscências estão as visitas com a mãe ao armazém do seu Cristóvão de Andrade, os colóquios de que participava o pai na porta da Farmácia Halfeld, onde se reunia a rodinha do seu Altivo; as consultas médicas com o carrancudo Dr. José Elias; o suplício que representavam os cortes de cabelo na barbearia do seu Elias e a doce compensação das perfumadas balas do Cristiano Horn (NAVA, 2012).

Do sobrado da rua Direita, 179, onde Inhá Luísa exercia sua tirania, os cômodos da casa são submetidos, um a um, à descrição minuciosa de um observador atento. Testemunhas fiéis do passado aristocrático da família materna, papéis, assentamentos, registros, inventários e outros pertences remanescentes do velho Halfeld, além dos retratos, quadros e uma coleção de objetos de toda espécie, são sucessivamente resgatados desse “baú de ossos”, numa curiosa arqueologia em que também se restaurava a história familiar do escritor.

Era assim que, saídos alguns de seus caixotes enegrecidos pelo tempo, “manchados” outros pelo sangue dos negros que padeceram sob o jugo de seus donos, velhos objetos da fazenda viajavam o tempo para denunciar o caráter escravocrata da família materna:

Era uma longa caixa de madeira, triste como um esquife e triste como seu conteúdo heteróclito de utilidades mortas e esperando a

ressurreição de nova serventia. Martelos sem cabo, limas, grosas, alicates e torqueses, parafusos, molhos de velhas chaves, serrotes, pregos e um instrumento de ferro que muito mais tarde vim a saber o que era, vendo seus símiles em coleções de antiguidades. Era um tronco com as pegas para tornozelos e pulsos. Tudo restolho da Fazenda Velha e do Halfeld sempre presente. (NAVA, 2012, p. 341-342)

Com o passar das décadas e as transformações políticas por que passava o país, o declínio econômico imposto a essa aristocracia rural à qual pertencia a família de Maria Luísa, a que se podia acrescentar o caráter improvidente do avô Jaguaribe, ficam patentes no testemunho do narrador: “Ao lado, o quarto de minha avó, onde ela lembrava os velhos tempos inventariando as joias que lhe tinham sobrado, diante da gaveta do toucador” (NAVA, 2012, p. 348).

Contudo, as vicissitudes do campo material não lhe destituíram a postura altiva, nem impediam que a avó do escritor, despoticamente, cultivasse em sua “casa-grande”, os símbolos do passado escravagista:

A casa, no fundo, era atravessada lado a lado por uma espécie de galeria. Entre ela e a sala de jantar havia um corredor estreito, onde dava o quarto das negrinhas e de onde saía um cheiro que me fazia parar e procurar. [...] Na dita galeria davam o banheiro, a cozinha e despensa. Curioso é que era na despensa que a Inhá Luísa guardava sua palmatória de cabiúna e lá é que ela passava as rodadas de bolo nas crias da casa. Como se não tivesse havido princesa Isabel nem Treze de Maio. (NAVA, 2012, p. 346-347)

Aqui, Nava (2012, p. 351) faz um retrato não só da família, mas de todo aquele canto do Brasil. Com a abolição da escravidão,

[...] as senhoras de Minas tomavam para criar negrinhas e mulatinhas sem pai e sem mãe ou dadas pelos pais e pelas mães. Começava para as desgraçadas o dormir vestidas em esteiras postas em qualquer canto da casa, as noites de frio, a roupa velha, o nenhum direito, o pixaim rapado, o pé descalço, o tapa na boca, o bolo, a férula, o correão, a vara, a solidão. Apesar disto, íntimas das sinhás, ajudando nos fuxicos, nas intrigas — servis, bajuladoras, vendo tudo, alcovitando namoros, sabendo dos podres e integradas em cheio nos complexos sexuais dos meninos da família. Em casa de minha avó materna funcionava o sistema. Ela era mesmo tida como grande disciplinadora de negrinhas [...]

Conforme revela o escritor no primeiro volume das suas *Memórias*, seu pai, de família liberal e antiescravocrata, logo se levantaria contra as crueldades da sogra, a quem passara a conhecer de perto em suas estadas na rua Direita:

Meu Pai não concordava, falava, protestava e em pouco estava incompatível com a sogra. Assim, cada período que passava em seus reinos era de raivas e contenções que viravam acessos de asma mais frequentes. Mas tinha de aceitar a hospedagem maliciosamente oferecida a cada sua mudança de residência ou a cada parto de minha Mãe. (NAVA, 2012, p. 352)

As primeiras experiências escolares do pequeno Pedro são trazidas pelo narrador de *Baú de ossos*, que relata a trajetória de “excelentes famílias de Juiz de Fora”, de origem francesa, que se haviam instalado naquelas paragens. Entre esses imigrantes, figurava o Dr. Luís Andrès que, “à custa de desasnar os meninos de Juiz de Fora, teria conseguido juntar uma pequena fortuna” (NAVA, 2012, p. 359-360), após exitoso trabalho no colégio que fundara e que levava seu nome.

De haver investido suas economias em malsucedida sociedade na indústria de laticínios, retornou ao magistério como professor da Academia de Comércio, deixando as filhas à frente do Colégio Andrès, onde Nava teria o primeiro contato formal com as letras:

Suas filhas é que reabriram o Colégio Andrès na própria casa de residência da família e ali davam aulas primárias aos meninos e meninas mais crescidos, na sala da frente; aos menores, na de jantar. Aí por volta de 1909 ou 10³⁵, minha Mãe desistiu de me manter numa espécie de catecismo-jardim da infância, no alto dos Passos, e matriculou-me nas moças. Do primeiro, guardo a impressão de um tédio de fundo de poço. No segundo, fui para os da sala de jantar, entregue à diáfana d. Branca. (NAVA, 2012, p. 361-362)

De seu tempo de Colégio Andrès, quando então contava com seis anos de idade, o memorialista guardaria umas poucas lembranças. Duas das irmãs dividiam a mesa da sala de jantar, de cujas cabeceiras ministravam suas lições aos sonolentos aprendizes distribuídos nos bancos sem encosto dispostos em cada lado. Da palmatória, guardada a um lado como relíquia do colégio original, lembra-se apenas do valor simbólico que encerrava. Dos colegas, nenhum nome ou fisionomia. Das mestras, porém, herdara para sempre o gosto pela caligrafia.

Mas o que realmente aproveitei no Andrès foi o gosto nunca perdido pela caligrafia. Até hoje, letra ruim e descuidada me faz desconfiar das pessoas. Letra boa e bonita é recomendação que conta logo com minha simpatia. Penso como os britânicos que escrever para ou a alguém coisa ilegível é falta de educação. Trouxe isto de minhas mestras, todas exímias calígrafas. (NAVA, 2012, p. 364)

³⁵ Conforme Aguiar (1998), Nava foi matriculado no Andrès em 1909.

De volta à figura do pai do escritor, foi José Nava membro da Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora e teve participação ativa nas discussões sobre questões higiênicas da cidade. Sendo um dos pioneiros da ideia de criação de uma faculdade de medicina no município e entusiasta dos estudos de Carlos Chagas, foi um dos responsáveis pela visita deste à Sociedade. Atuou como diretor da higiene municipal entre os anos de 1903 e 1907, tendo prestado serviços fundamentais à cidade durante um período de grandes enchentes, especialmente no ano de 1906, quando as cheias do rio Paraibuna atingiram proporções monumentais (MACHADO; CUNHA, 2011). Além disso, implementou medidas profiláticas que contribuíram para a erradicação da febre amarela no município (NAVA, 2012).

Outras funções acumulava o Dr. José Nava, como a presidência do Liceu de Artes e Ofícios, o ensino de terapêutica e matéria médica na Escola de Odontologia do Granbery e a diretoria do Hospital de Isolamento Santa Helena. Tanto fazia que o acúmulo de tarefas lhe rendeu chacotas de Carnaval, como relata o memorialista (NAVA, 2012, p. 397-398):

Numa espécie de préstito improvisado em 1907, contava minha Mãe, havia um carro cheio de Navas, todos com máscaras imitando a cara de meu Pai e vestidos como ele. Gritavam: Eu sou o diretor de higiene! Eu sou o diretor do Santa Helena! Eu sou o presidente do Liceu! Eu sou o professor do Granbery! Eu sou o secretário da Sociedade de Medicina! Eu sou o redator do Boletim! Eu sou médico! Eu, operador! Eu, parteiro! Tinha mais essa, porque nesses tempos policlínicos, raro era o médico de Juiz de Fora que não fizesse de tudo e não fosse o que se chamava de “médico-operador-e-parteiro”.

A despeito de sua participação ativa nas várias instâncias municipais em que atuava, o pai do escritor alimentava o desejo de deixar Juiz de Fora e instalar-se no Rio de Janeiro:

Parece que esse intuito nunca deixou de existir e que ele sempre considerou sua estada em Juiz de Fora como coisa provisória. Prova é que vivia viajando para o Rio, provavelmente vendo de que jeito poderia se instalar na capital federal — como atestam cartas a Alberto Amaral e sobretudo uma, a Heitor Modesto, onde ele fala claramente numa sua pretensão junto aos Guinle. (NAVA, 2012, p. 398-399)

São desse tempo, por ocasião das estadas mais prolongadas do pai no Rio de Janeiro, as primeiras viagens de muitas que ainda faria o memorialista por esse “chão de ferro” que ligava dois importantes polos de sua formação. Até que, finalmente, depois de idas e vindas, estabelece-se a família Nava na capital:

Foi quando mudamos para cá. 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 mulher grávida e três filhos. Para a rua Aristides Lobo, n. 106. Vinha fazer concurso para legista e sanitarista. (NAVA, 2012, p. 401)

Inaugurava-se, assim, aquele que muito provavelmente viria a ser o capítulo mais enriquecedor da experiência familiar do escritor e que contribuiria de forma crucial para a formação do intelectual, do médico e do memorialista em quem se transformaria anos mais tarde.

4.3 O sobrado da Aristides Lobo: o mundo ficava mais vasto

Assim, na chegada à capital, instalou-se José Nava e sua família no bairro do Rio Comprido. Foram acolhidos no sobrado da rua Aristides Lobo por tia Cândida, a “tia Candoca”, irmã mais velha do pai do escritor e proprietária do imóvel. Além da proprietária e sua filha Maria, viviam no local uma tia-avó do escritor, dona Maria Pamplona de Arruda, também chamada “tia Marout”, bem como Maria Euquéria, a “tia Bibi”, outra irmã de José Nava. A esse grupo de moradores, se somariam ainda, pouco depois, tia Alice e seu marido Antônio Salles (NAVA, 2012).

Aguiar (1998, p. 52) chama a atenção para o fato de que, em “Rio Comprido”, último capítulo de *Baú de ossos*, “toda a evocação do passado se dá a partir dessa casa cheia de gente, onde Nava viveu durante o ano de 1910 e parte de 1911. Nela, o escritor desfrutaria o melhor tempo de sua infância.”

Para esse pesquisador, que se debruçou a investigar os “espaços da memória”³⁶ na obra de Nava, a nostalgia que perpassa o relato do memorialista, ao descrever o sobrado do Rio Comprido, certamente traduz-se no ambiente acolhedor que ali encontrara entre os parentes. Ao recuperar a casa, nos interstícios entre memória e esquecimento, o narrador parece reencontrar a si mesmo.

Antes de descrever os interiores da casa, ele nos conta a história da rua Aristides Lobo; depois será a vez do gradil da frente; em seguida, do pátio que dava para a calçada. Daí, e ao longo do capítulo, entramos com ele na sala de visitas e na sala de jantar, subimos a escada rumo aos quartos do piso superior e, por fim, vamos aos fundos do sobrado, ao quintal, que dava para a beira do rio, justamente o rio Comprido. A casa parece ser o protagonista da narrativa. Vai

³⁶ No livro *Espaços da memória: um estudo sobre Pedro Nava*, Joaquim Alves de Aguiar reconstitui os vários cenários por onde se desenvolve a trajetória de formação do médico e escritor, entre os quais se destaca a casa da Aristides Lobo.

sendo mostrada aos poucos, desenhada, como se desenham os contornos de um personagem central. Sua apresentação se dá de fora para dentro, porque adentrá-la é ir ao encontro de si mesmo, ou seja, do menino que a cara do velho já não deixa entrever. (AGUIAR, 1998, p. 52)

Em meio às imagens e recordações com que Nava constrói a narrativa dessa sua residência no Rio, emerge uma experiência escolar particularmente negativa que, embora pouco tenha contribuído para sua aprendizagem formal, certamente teve reflexos na compreensão que seu olhar adulto viria a conceber sobre as relações escolares e suas implicações no processo educativo.

A poucos metros do sobrado funcionava um colégio, que o narrador qualifica como uma escola primária ou jardim de infância, onde ele, tendo entre seis e sete anos de idade, fora matriculado provisoriamente, à espera do ano seguinte, quando ingressaria no Colégio de São José. Ocorre que o tal colégio não corresponderia, nem de longe, às expectativas familiares. O pai, que tivera educação de prestígio e qualidade, logo atentou para o fato e o retirou da instituição, preferindo que o filho ficasse em casa a que continuasse frequentando o estabelecimento (NAVA, 2012).

Durante o pouco tempo em que lá estivera, o menino testemunharia rotundas demonstrações de autoritarismo, discriminação social, racismo e castigos físicos, como se depreende do relato que nos faz o memorialista:

Guardei do escrotíssimo educandário a ideia de uma bagunça vaga e reles; mais a lembrança da figura de minha mestra. Grande vaca. Toda vestida de seda negra, rotunda, espartilhada, estalando, sebenta, furibunda, olhinhos míopes verrumando os vidros do pincenê e levando a canalha a reguadas na bunda e cocorotes no quengo. Em mim, filho do doutor da frente, nunca bateu, mas fez-me, num dia de assuada, ameaça que me deixou mole e querendo fugir pelos fundilhos, qual padecente à hora de subir o patíbulo para a “morte natural na forca”. “A você, seu cachorrinho, vou mostrar depois com quantos paus se faz uma canoa!” Disse e aplicou duas lambadas num negrinho a meu lado. (NAVA, 2012, p. 419-420)

Livre da tirania da mestra e entregue ao ambiente liberal e democrático da família paterna, o pequeno Nava viveria, naquele sobrado da Aristides Lobo, não somente os tempos mais venturosos de sua infância, mas também nele desfrutaria da companhia de figuras muito significativas para a formação de seu capital cultural. A começar pela proprietária do imóvel, tia Candoca, a quem acompanhara, certa vez, numa das viagens que ela fazia ao Colégio Sacré-Coeur, no alto da Boa Vista, onde ministrava lições de piano:

Minha tia voltava do Sacré-Coeur pelas quatro horas e passava o resto do dia ao piano ou agarrada aos livros. Eu gostava de admirá-la entregue a esses misteres e fascinava-me a capa de uma de suas coleções de romances, parece-me que chamada *Horas de Leitura*, onde havia uma dorida figura de senhora lendo e destacando seu perfil agudo e o luto de sua roupa, contra a claridade de uma janela ao fundo. Parecia minha tia e comecei a amar os livros. (NAVA, 2012, p. 456)

Destaca-se, no segmento, não só a admiração do sobrinho pela tia, recém-viúva, como a associação que faz o memorialista entre ela e a figura da capa do livro, na qual se representava uma senhora de luto, absorta na leitura. Conforme aduzido por Aguiar (1998, p. 57), o trecho dá pistas sobre a exemplaridade de tia Candoca na constituição do futuro leitor:

A imagem da tia lendo, como se vê, imprimiu-se na memória do narrador como se fosse uma tela. Pela descrição feita, a capa da coleção devia reproduzir o quadro *Saudade*, de Almeida Júnior, de 1899. A atitude exemplar da mulher viúva e letrada, com sua plasticidade melancólica, atraía o menino. Sem querer, Cândida sensibilizava o seu sobrinho para os prazeres da leitura.

A saleta onde ficavam os livros e o piano da tia é descrita pelo memorialista como um espaço “simétrico e arrumado”, um convite à fruição estética, ainda que de forma incipiente para um garoto mais interessado nas gravuras que ilustravam as páginas daqueles romances.

Duas estantes de livros, uma de cada lado da porta, com os romances de *d. Candidinha*. Suas Horas de Leitura. Livros encadernados. Brochuras de capa branca e outras, de capa cinzenta, de que não me esqueci, pois eram os volumes que eu folheava para ver as figuras. Anos depois identifiquei as mesmas ilustrações, lendo Maupassant, Daudet, Mirbeau. Foi como um encontro de sombras da infância quando deparei com os desenhos de Vallet e Jeannot em *Mademoiselle Fifi* e *Boule de suif*; os de Rossi e Myrbach em *Jack e Sapho*; outra vez os de Jeannot e os de Carrey no *Le calvaire* e em *Sébastien Roch*. Eles me deram as chaves da literatura da tia — de suas boas leituras, do seu bom gosto. (NAVA, 2012, p. 492-493)

A atmosfera erudita do sobrado também se fazia representar no quarto que compartilhavam as tias Marout e Bibi. Assim como o faz em relação à tia Candoca, o narrador reconhece, no dormitório, o despertar para o amor que desenvolveria pela leitura, o que se reforçava pelo exemplo dos adultos da casa: “Eu tinha diante dos olhos o exemplo de meu Pai, de suas irmãs, de seus cunhados, permanentemente atracados num volume da coisa impressa” (NAVA, 2012, p. 496).

Também o futuro escritor e ilustrador começava a se forjar naquelas primeiras experiências exploratórias pelo universo das letras e gravuras. Nessa direção, concorria fortemente a afortunada convivência com tio Antônio Salles. Casado com Alice, tia paterna do memorialista, e sem filhos, Salles conciliava o jornalismo com a literatura. Com a mudança do casal para o sobrado da Aristides Lobo, têm início as mais ternas recordações de personagens tirados da fantasia e da realidade, saltando de suas estampas de tintas indelévels, para triunfar heroicamente na imaginação do pequeno Nava.

[...] tio Salles e tia Alice tinham chegado do Ceará. Ia ser tempo de figura em livro e de uma história saindo de cada estampa. Foi quando conheci Napoleão Bonaparte, Dom Quixote e Sancho Pança. Tio Salles apresentou-me os três no mesmo dia. O primeiro, de bandeira na mão, passando a ponte de Arcole. O segundo, recebendo a pranchada de cavaleiro, tendo para pôr à cabeça a bacia de barbeiro que era o elmo de Mambrino. O último, tal qual balão, sendo levantado pelas cobertas brandidas pela canalha hílare do pátio da estalagem. (NAVA, 2012, p. 446-447)

Ao descrever a rotina do tio, que diariamente se sentava à frente de sua mesa invariavelmente organizada para o trabalho, Nava (2012, p. 448-449) demonstra sua admiração pela disciplina e rigor com que o poeta lapidava seus versos:

Todas as manhãs ele sentava-se cedo a essa mesa e escrevia até as dez, onze horas. Riscava, corrigia, lia baixo, rasgava, recomeçava; relia, rasgava outra vez, tornava a principiar, lia alto, retomava, até engastar o fecho de ouro na ourivesaria difícil do soneto ou do poema.

Em estudo realizado por Gabriel (2017) sobre informações biográficas de Antônio Salles, a partir do arquivo pessoal do poeta cearense e da obra memorialística do sobrinho, a pesquisadora observa quão determinante foi o exemplo do tio, como homem de letras, para a iniciação e desenvolvimento de Nava pelas sendas literárias. Para ela, “desde o início, a presença de Salles conecta-se à história da família de Nava de forma muito específica, pelos laços de amizade e pela identificação intelectual” (p. 314).

Na avaliação de Aguiar (1998, p. 58), “a convivência com Antonio Sales seria decisiva na formação de Nava. Tudo entre os dois era pautado pelas atividades do espírito. O escritor considerava-se discípulo do tio [...]”. Para esse pesquisador, desde a curiosa observação que o sobrinho dedicava às ferramentas de trabalho do tio, até as lições de método que dele recebia, tudo concorria para o estilo que ele próprio ainda desenvolveria como memorialista, muitos anos depois.

[...] a influência de Antonio Sales em Nava foi fundamental. Ao narrar, seus domínios estendem-se desde a extraordinária erudição na literatura e nas artes até o piadismo, o vocabulário chulo e a caricatura, de que usa e abusa na obra. Essa combinação de alto e baixo no estilo de Nava pode ter-se originado nas lições do tio escritor. Ela evoluiria ao ser apurada nas suas experiências modernistas, e acabou por constituir-se em força decisiva na elaboração das *Memórias*. (AGUIAR, 1998, p. 62)

Assim, ante a descrição trazida pelo narrador de *Baú de ossos*, ficava evidenciado o caráter letrado desse ramo da família, o que se corrobora no quadro traçado por Aguiar (1998, p. 57) para sintetizar as ocupações de cada um dos adultos moradores do sobrado:

[...] “tia Candoca”, como já se viu, sobrevivia em parte do seguro deixado pelo marido e em parte das aulas de piano que ministrava no Sacré-Coeur. Marout enviuvara de um professor de português do Liceu de Fortaleza; Maria Euquéria, “tia Bibi”, se casaria com Heitor Modesto, ex-militar, ex-caixeiro e, depois, funcionário público; eram empregados de repartição o escritor e jornalista Antonio Sales, casado com “tia Alice”, e o médico José Pedro, pai de Nava. Os dados, como se vê, mostram que os moradores da casa eram pessoas de classe média. Além disso, era gente de bom convívio, distinta e refinada, segundo o narrador.

Desse tempo em que residira no Rio em companhia dos familiares paternos, guarda o narrador suas melhores lembranças da infância. Do tom nostálgico com que reveste a narrativa, no último capítulo de *Baú de ossos*, emergem sentimentos de reconhecimento, afeto e a doce certeza do quão decisivo para sua formação intelectual teria sido aquele saudável convívio.

Aos poucos, as incursões pela geografia doméstica convertiam-se em expedições pela cidade, em que o menino acompanhava ora o pai, ora o tio, vez ou outra a mãe e as tias, deslumbrando-se com o progresso que a capital lhe prometia para tempos vindouros. Dessas experiências, lhe vêm à lembrança os passeios até a avenida Central, então em construção; as ruas da Quitanda, Ouvidor, Gonçalves Dias, Largo de São Francisco... (NAVA, 2012).

Ternas recordações de felizes tempos, cuja inevitável inflexão já se prenunciava, entrado o ano de 1911. Em fevereiro desse ano, tio Salles e tia Alice deixavam novamente o Rio. José Nava, com a partida da irmã e do cunhado, resolve procurar outra casa, mais próxima do hospital onde passara a trabalhar.

Não só encontrou casa que lhes convinha e com a qual ele e Diva se encantaram, como também tinham tudo planejado para os compromissos familiares,

o que incluía o Colégio de São José, onde Pedro deveria ingressar no ano seguinte. No entanto, como lamenta o narrador, “o destino estava tecendo outras teias” (NAVA, 2012, p. 519).

No exercício de suas atribuições como médico concursado e lotado na Delegacia de Saúde do Méier, José Nava tinha a responsabilidade pelas visitas domiciliares a pacientes acometidos por tifo, peste, varíola, tétano e até remanescentes da febre amarela. Não foram poucas as expedições do jovem doutor que, em calhambeque oficial, ganhava alegremente as ruas do subúrbio para cumprir seu dever. Entretanto, bastaria uma dessas visitas para que sucumbisse aos riscos do ofício:

Assim é que naquele 30 de junho ele foi ver, na rua Honório, uma criança com difteria. Àquele frio e àquela umidade com que às vezes o Rio capricha e que eram nefastos ao seu peito amarrado pela asma. E logo, meu Deus! crupe, a moléstia que ele tinha horror de trazer para os filhos. Voltou impressionado com o que assistira, do menino queimando em febre e morrendo, todo azulado, do estrangulamento do garrotilho... Vi quando ele chegou em casa e quando um instinto profundo mandou-me gravar o que estava vendo. (NAVA, 2012, p. 521)

O relato que se sucede ao retorno do pai, da fatídica visita, dá testemunho do que se prenunciava como a triste espera de uma das mais irreparáveis perdas que experimentaria o memorialista em sua vida.

Tive a impressão de que seu vulto se diluía no cinza da tarde, que perdia parte de seu contorno, como figura de um desenho em que se passa a borracha. Senti um frio por dentro e no susto, a caixinha de música que eu tinha nas mãos desprende-se, bateu no batente de pedra, quebrou o cabo de louça — descobrindo um arame duro, agudo e que feria. (NAVA, 2012, p. 522)

De fato, o pai cairia enfermo naquela mesma noite. Portador de asma, esgotado pelo excesso de trabalho e por dois concursos públicos que havia superado recentemente, o diagnóstico de broncopneumonia gripal infecciosa não lhe era nada favorável. Nas semanas que se seguiram, seu estado de saúde agravou-se vertiginosamente, até que no dia 30 de julho, a morte colocava ponto final a um mês de sofrimento.

De repente, no vazio das horas, um silêncio desolador passara a dominar os cômodos do sobrado, em cujas paredes imprimia marcas de incertezas e incompletudes.

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, 2012, p. 527)

Uma vez viúva e encontrando-se no nono mês de gravidez, Diva Mariana queria que o bebê nascesse sob os cuidados de Inhá Luísa. Assim, poucos dias depois, mudou-se com os quatro filhos para Juiz de Fora, de volta ao 179 da rua Direita.

Cedo madrugamos no dia da viagem e saímos do Rio Comprido em dois tálburis carregados de malas, das tias, de nós, do Lafaiete e do Heitor Modesto. À hora de levantar, ainda escuro, ouvimos pela última vez o apito da fábrica e ao seu silvo lancinante minha Mãe começou a chorar — entendendo pela primeira vez aquele apelo prolongado que a chamava para sua vida de operária dos filhos, de proletária da família. Logo enxugou as lágrimas e tocou pra frente. Enterrou ali mesmo sua existência de sinhá-Pequena para iniciar a luta áspera da dona-Diva. [...] O trem saiu apitando e da janela demos adeus! às tias e a uma página da porca da vida. (NAVA, 2012, p. 528-529)

As derradeiras linhas de *Baú de ossos* (NAVA, 2012) dão conta do ciclo que se encerrava, abrindo caminho para os difíceis tempos que se prenunciavam. Acomodada na casa da avó materna, em 28 de agosto, nascia Maria Luísa, a irmã mais nova do escritor. Dona Diva, sem exercer profissão que lhe garantisse, com folga, uma vida confortável, teria pela frente novos tempos e grandes desafios para prover os cuidados e a formação de seus cinco filhos.

4.4 A segunda temporada em Juiz de Fora

Não há como negar que a situação financeira da viúva era delicada. O Dr. Duarte de Abreu, amigo da família, impetrou na Câmara um pedido de benefício por funcionário morto no trabalho, mas o projeto não foi aprovado. Além disso, tendo o marido sido membro da maçonaria de Juiz de Fora, foi, por esta corporação, oferecida pensão até a maioridade da filha mais nova. Mas Diva Mariana, aconselhada pelo padre, recusou o auxílio.

Para certo alívio nesse cenário preocupante, que impelia a viúva e sua numerosa prole a viver dos favores de Inhá Luísa, a visita que tio Salles e tia Alice lhes fizeram, em dezembro do mesmo ano, traria esperança e melhores condições

para suas necessidades materiais, como se vê pelo relato do memorialista no capítulo inicial de *Balão cativo*:

[...] meus tios combinaram a modesta mesada que durante tantos anos minha avó paterna, o padrasto de meu Pai, suas irmãs e cunhados nos forneceram. Cada um dava um pouco. Às vezes vinha em dinheiro, às vezes em rendas do Norte que minha Mãe vendia com lucro de mais de cem por cento. Além disso, ela, como um Robinson Crusoe dentro da ilha deserta de sua viuvez, começou a mostrar seu gênio de improvisação e a fantástica capacidade de ganhar e economizar que foram sua constante até morrer. (NAVA, 1974, p. 45)

Silva (2011) destaca o que o próprio narrador qualifica como “gênio de improvisação” de Diva Mariana. Como observa a pesquisadora, a mãe de Nava soube complementar, com admirável criatividade e resiliência, o modesto auxílio que recebia dos parentes, realizando as mais diversas e até curiosas atividades de renda.

Em mais de uma ocasião, ao longo das *Memórias*, o narrador dá conta dessa habilidade empreendedora da mãe. Em *Chão de ferro*, por exemplo, Nava (1976, p. 99) expressa sua admiração por esse gênio inventivo, ao dizer que “era incrível a quantidade de meios que ela inventava para ganhar dinheiro”, e desfia descrições minuciosas de algumas dessas atividades, para as quais os filhos eram chamados a colaborar:

Primeiro a coisa mais linda que já vi — umas franjas de papel para colar nas prateleiras dos guarda-louças, guarda-comidas, bufês, nas prateleiras corridas das cozinhas. Estas eram feitas com papel amarelo, de embrulho ou com o papel-de-pão cinzento. As de dentro, de papel acetinado de todas as cores brandas — róseo, azul-claro, verde-tenro — e representavam um gradeado onde se trançavam galhos, flores e frutas. [...] Eram vendidas a quatrocentos réis o metro e não havia casa da Floresta que não as ostentasse. Tenho seus modelos até hoje e, se quisesse, poderia recortá-los com a habilidade com que ajudávamos nossa Mãe nessa tarefa. Também ajudávamos a bater sorvete na sorveteira e sentíamos quando ia ficando bom pela manivela cada vez mais resistente. O gelo picado em torno ficava ainda mais polar com punhados de sal grosso. Doía o braço, do frio e da força. Quem ajudava, ganhava um copo inteiro antes do sorvete ir ser apregoadado — iaiá, nos quentes do dia da Floresta. Colaborávamos (era divertido brincar com fogo) na fabricação de um sabão líquido vegetal chamado Aseptol, fórmula de meu tio Meton de Alencar e — como se dizia no rótulo (que representava criança mais saudável que o Bebê Cadom), tratava-se de “poderoso desinfetante e cicatrizante/soberano na antissepsia operatória/ o melhor e mais perfumado para a barba... preparado por Viúva Nava”. [...] Dava dinheiro e o arrabalde inteiro lavava-se com a milagrosa panaceia. (NAVA, 1976, p. 99-100)

A essa extensa lista, acrescenta-se a apreciada geleia de mocotó, carro-chefe da produção familiar; as toalhas de crochê, que tinham muita saída pelos arredores e, ainda, o ofício da datilografia, de que se valera Dona Diva para vender serviços de cópias e para dar aulas (NAVA, 1976).

Como apontado por Silva (2011), a mãe do escritor foi, dentre as irmãs, quem menos estudou, tendo completado somente os estudos primários, haja vista ter passado por grave enfermidade oftalmológica, o que já foi relatado anteriormente neste capítulo. Apesar disso e de todas as limitações que sua condição poderia supor, soube desenvolver formas inovadoras de gerar renda e atuar como provedora, tanto na esfera das necessidades básicas, como na educação formal e cultural dos seus filhos.

D. Diva não só procurou manter financeiramente a família, como lhes proporcionou também acesso ao lazer, a eventos ou atividades culturais, parece que para manter a família integrada, estável, sem ser abalada pela falta do pai. Mais tarde, D. Diva conseguiu emprego de Auxiliar de Estações, na rede de telégrafos, funcionária pública, como o foi o marido e, posteriormente, o filho Pedro. Assumindo o papel de mãe e pai ela possibilitou aos filhos, através de seu exemplo e dedicação, constituírem entre si um espírito de família. (SILVA, 2011, p. 44-45)

Em sua avaliação, a pesquisadora ressalta que, para o narrador das *Memórias*, a mãe era portadora de uma alegria “que lhe vinha da boa saúde, tanto física como mental, o que lhe permitia ser uma criatura infatigável e trabalhar muito para manter os filhos sem precisar de tanta ajuda de outros” (SILVA, 2011, p. 43).

Particularmente no que tange à formação escolar, fica patenteado nas palavras de Silva (2011, p. 32) que a ausência do pai se via compensada pelo empenho da mãe e familiares:

A família Nava procurou adaptar-se a situações diversas e empenhou-se em executar criteriosamente o que era necessário para a formação escolar dos filhos. Alguns aspectos podem ser considerados para essa mobilização, como a rede de relações familiares, o capital e a herança cultural de que a família de Pedro Nava era detentora e pretendia passar aos herdeiros.

Como aduzido por Silva (2011), a despeito de todas as dificuldades de ordem material enfrentadas por Dona Diva, é válido reconhecer, na formação de seus filhos, a mobilização familiar de um capital cultural substanciado nas três formas sob as quais se apresenta esse conceito na concepção de Bourdieu (2005b): estado incorporado,

isto é, uma materialidade que se corporifica no sujeito; estado objetivado, que pressupõe a apropriação material e simbólica dos bens culturais; e estado institucionalizado, como é o caso do diploma.³⁷

Outro conceito trazido de Bourdieu para esta reflexão em torno das estratégias familiares para a formação de Nava é o do “capital social”, que, para o sociólogo francês

é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável* de relações mais ou menos institucionalizadas, de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2005a, p. 67, grifos do autor)

No tocante à rede de relações, Bourdieu (2005a) propõe que a existência desta não se constitui senão por um trabalho de instauração e manutenção necessário à produção e reprodução de relações duráveis que efetivamente promovam lucros materiais ou simbólicos. E argumenta que:

a rede de relações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos). (BOURDIEU, 2005a, p. 68)

Em síntese, chama a atenção na trajetória familiar de Nava o fato de que Dona Diva soube lidar com as dificuldades financeiras advindas do estado de viuvez, não só por meios próprios com que seu espírito empreendedor e muita disposição para o trabalho lhe permitiram, a duras penas, prover de recursos o sustento familiar, como também, conforme argumenta Silva (2011), foi capaz de mobilizar o capital cultural e social de que dispunham os familiares, reconhecidos que eram, alguns deles, pelo desempenho de suas funções profissionais e pelas relações que mantinham com

³⁷ A propósito, como se verá adiante, vale lembrar as proposições trazidas por Conceição (2012, p. 16-17) acerca das representações sociais relativas aos internatos entre as elites brasileiras: “O investimento financeiro ou de qualquer outra espécie para colocar um filho ou filha no internato estava na relação da eficácia de reprodução ou da importância do capital cultural institucionalizado transmitido nesses estabelecimentos em relação ao capital econômico das famílias”.

peessoas culturalmente desenvolvidas, evitando, assim, a precarização de sua condição social.

A esse respeito, vale lembrar um segmento de *Balão cativo*, em que o narrador aponta justamente para essa noção corporativista advinda de relações de parentesco, mesmo aquelas mais dispersas, oriundas de vínculos distantes: “Tudo isto pode parecer vago, sem importância, parentesco à moda da Bretanha. Mas naquele tempo estas coisas eram válidas e a sociedade fazia-se dessas cadeias” (NAVA, 1974, p. 246).

Uma das primeiras providências de Dona Diva, nesse retorno a Juiz de Fora, foi rematricular Pedro no Colégio Andrès. O garoto, que a essa altura já contava com oito anos completos, pouco tempo ficou no colégio das irmãs que o alfabetizaram. Ao que parece, um atraso no pagamento das mensalidades teria provocado um mal-estar entre a mãe e as donas do colégio e precipitado sua saída, fato que o narrador de *Balão cativo* relativiza, destacando as boas lembranças desse curto período durante o qual foi apresentado às letras:

Nunca lhes quis mal por isto. Elas ficaram dentro em mim resguardadas pelas minhas primeiras impressões do colégio e pelas doces lembranças da sala de jantar onde aprendi a ler, do grande relógio batendo o carrilhão do meio-dia, da palmatória simbólica, da tinta roxa, das letras caligráficas, das cartilhas com Eva, Ivo, ave, uva, vovô... (NAVA, 1974, p. 46)

Na sequência, foi matriculado no curso primário do externato do Colégio Lucindo Filho, dirigido pelo notável educador Antônio Vieira de Araújo Machado Sobrinho, homem que acumulava as funções de jornalista, contabilista, conferencista, poeta, membro da Academia Mineira de Letras e professor. Responsável pelas lições de leitura e língua nacional, o ufanista mestre deixava patente, em cada gesto ou palavra, seu tom excessivamente encomiástico dedicado à Pátria e seus símbolos. Nesse colégio, antes instalado precariamente numa velha casa da encosta do morro do Imperador e depois transferido para o espaçoso Palacete Chagas, ministrava-se “instrução ‘principalmente moral’ e ‘sobretudo cívica’ – como declamava o seu pomposo diretor” (NAVA, 1974, p. 46).

Desses tempos de Lucindo Filho, além do ranço patriótico que impregnava as atividades escolares, vale destacar a lembrança odiosa deixada na memória do escritor pela professora Alvina de Araújo Alves, a quem descreve como

peessoa seca e elegante de corpo, muito morena, de olhos muito verdes dentro de olheiras negras que lhe davam uma expressão de coruja, nariz de ave e uma admirável prótese dentária em que só se viam incisivos e todos da mesma cor esmeraldina das pupilas. Não ria nunca. Era de uma antipatia solene e sem jaça. Confiscava e punha na bolsa os olhos de boi e de cabra que eu surripiava do saco da Inhá Luísa e levava para negociar com o Janjão Ladeira. Além de furtar-me os selos, ela quase me arrancava nacos de pele, pois levava-me aos beliscões. E com que sadismo... Eram arrochos sabiamente prolongados e voluptuosamente bem torcidos. Jamais odiei ninguém como a essa harpia [...] (NAVA, 1974, p. 49)

De acordo com o memorialista, nessa instituição onde estudou até 1913, nunca soube precisar exatamente em que ano estava matriculado, conforme explica:

Tinha aulas desencontradas, onde aprendia noções de Física e Química, verbos irregulares franceses, Instrução Moral e Cívica, História do Brasil, leitura da Seleta em Prosa e Verso e dos Contos Pátrios. Nunca tive aula sequer de Geografia e de Aritmética. Tomavam-me vagamente as lições. Eu gostava de ficar pelos cantos e mal me lembro de alguns colegas. (NAVA, 1974, p. 50)

Se, de um lado, a rotina morosa da escola causava tédio no jovem Pedro, como aponta Aguiar (1998), de outro, serviu-lhe à descoberta da cidade, que explorava deleitosamente cada vez que escapava das aulas:

[...] o colégio era de uma caceteação mortal. Quando estava demais, eu disfarçava, pedia para ir lá fora, volteava a casa, saía pelo portãozinho de cima e ia banzar para o jardim da Matriz: ia escorregar nos gramados em rampa da Igreja de São Sebastião; ia deslizar monte abaixo, sentado numa tábua, nos desbarrancamentos do plano inclinado que o Saint-Clair estava construindo no morro do Imperador; ia correr sozinho entre as árvores, as araras e os irerês do Parque Halfeld. Ninguém no colégio dava por minha falta e aos poucos fui aperfeiçoando minhas fugas, descobrindo a técnica das gazetas. Explorava a cidade. Ia até a Estação para ver chegar o rápido. Andava toda a Rua de Santo Antônio. Subia ao Alto dos Passos, descia para os lados de Mariano Procópio, ia ver o rio Paraibuna descendo barrento e vagaroso. (NAVA, 1974, p. 51)

Assim corriam os dias até que, em inícios de setembro de 1913, um fato novo imprimiria outro rumo à vida dos Nava: morria Inhá Luísa. O número 179 da rua Direita, que já não era o mesmo naquele então, deixava um vazio na memória do escritor, que confessa: “Não morri jamais de amor por minha avó. Mas sei quando ela coça dentro do meu corpo e quando nele pesa. Pedra. E agradeço o que dela me veio da ancestralidade que tanto prezo” (NAVA, 1974, p. 76-77).

Como observa o memorialista, “o caleidoscópio familiar ia mover suas pedras e formar novas rosáceas...” (p. 77). De volta à cena, o avô Jaguaribe resolve instalar-se em Belo Horizonte, levando consigo duas de suas filhas, Dedeta e Diva, além do memorialista e seus irmãos. A data reservada à mudança não poderia ser mais simbólica: 25 de dezembro, Natal daquele mesmo ano. Uma nova vida se iniciava na capital mineira.

4.5 Belo Horizonte, Rio de Janeiro e os tempos de internato

Que delícia! E de mais a mais, Belo Horizonte, que lindo nome! Fiquei a repeti-lo e a enroscar-me na sua sonoridade. Era longo, sinuoso, tinha de pássaro e sua cauda repetia rimas belas e amenas. Fonte. Monte. Ponte. Era refrescante. Continha fáceis ascensões e aladas evasões. Sugería associações cheias de nobreza na riqueza das homofonias. Belerofonte. Laocoonte. Caronte. Era bom de repetir — Belorizonte, Belorizonte, Belorizonte [...] (NAVA, 1974, p. 80)

Na chegada a Belo Horizonte, a família foi recebida inicialmente por tio Júlio, irmão caçula de Inhá Luísa, ali instalado fazia tempo, de quem seriam inquilinos em vários endereços do bairro da Floresta e em torno do qual gravitavam muitos personagens desse ramo familiar a que pertencera a falecida avó.

O narrador também destaca, desse núcleo social, a figura da tia Joaninha, prima da avó do escritor, a quem descreve como “brava, gritadeira, mas generosa e presenteadora” (NAVA, 1974, p. 95). Aficionada à genealogia familiar e notando no menino o mesmo interesse por coisas de parentesco, tia Joaninha lhe oferecia papéis para copiar, documentos, retratos e objetos com os quais ele viria a reconstituir a ancestralidade materna em sua obra memorialística.

Dentre suas lembranças dessas primeiras residências na capital mineira, um personagem da vizinhança, em especial, chama a atenção na descrição do memorialista. Trata-se do Dr. Agostinho Máximo Nogueira Penido, velho professor e parente do avô Jaguaribe pelo lado dos Nogueira. O professor, sempre de sobrecasaca e cartola, é descrito como dono de um estilo extremamente pomposo nos gestos e na fala. Em seu relato, o narrador destaca, na figura do vizinho, as virtudes de um bom jornalista e bom professor. Neste quesito, em particular, põe em relevo a metodologia de alfabetização adotada pelo mestre:

Como professor, tinha um processo seguro de ensinar o alfabeto, estimulando a memória dos meninos com uma associação figurativa ou homofônica para cada letra. Meu irmão Paulo, que aprendeu a ler com ele, lembrava-me há tempos algumas. B, por exemplo, fixava-se no bestunto com a frase — *Bezerro torce o pé*. C era *Cabrito sobe a serra*. G, *Goiaba fruta gostosa*; M, *Melado é bom doce*; U, *Uva boa e açucarada*; V, *Veado tem galho*; X, *Xico trança as pernas*; Z, *Zebra arisca riscada...* (NAVA, 1974, p. 100, grifos do autor)³⁸

No que diz respeito à formação do escritor, Aguiar (1998) observa que, na capital de Minas, Nava finalmente viveria sua primeira experiência escolar relevante. Assim, no ano seguinte à chegada a Belo Horizonte, Pedro, com onze anos incompletos, seria matriculado no internato do recém-inaugurado Ginásio Anglo-Mineiro. Lá estudaria durante os anos de 1914 e 1915, respectivamente na 3ª e 4ª séries do ensino primário, como se verá em mais detalhes no capítulo seguinte.

Ao término de seus estudos primários, Pedro daria um passo ainda maior na sua trajetória de amadurecimento: após superar os exames de ingresso previstos na legislação e próximo de completar treze anos de idade, o garoto foi admitido no internato do Colégio Pedro II, como aluno gratuito. Sua admissão, no entanto, é vista com espanto por ele próprio e pelos tios, que, a despeito de se haverem esmerado no seu preparo para o vestibular, tinham dúvidas sobre suas reais condições de aprovação, visto que o Anglo, embora excelente em algumas disciplinas, deixara lacunas importantes em outras, como relata o memorialista:

Tinha de fazer vestibular e meus tios Salles e Modesto, erigidos em banca examinadora, verificaram, aterrados, a precariedade do que eu aprendera no Anglo. Falava perfeitamente o meu inglês, trouxera na minha pobre bagagem até uma seta apontando a direção de uma cultura, mas estava a zero na regra de três, nas frações, no máximo divisor e no mínimo múltiplo comuns. Uma miséria. Minha geografia era uma vergonha. De corografia, neres. Quando tio Salles me veio com indagações sobre os substantivos, os adjetivos, os verbos, os advérbios e as interjeições eu quase perguntei quem eram. De sujeito (Antônio) e predicado (vive) eu não sabia patavina. Vendo-me assim *in albis* os tios não me largaram mais até o vestibular. (NAVA, 1974, p. 262-263)

³⁸ De fato, conforme registram Gonçalves Neto e Carvalho (2019), Agostinho Penido, que chegara a atuar também como promotor de justiça, juiz, empresário e político, antes de se estabelecer em Belo Horizonte, desenvolvera, no ano de 1890, o chamado *Methodo Penido* de alfabetização. O livro, adotado pelo governo estadual com a finalidade de enfrentar os altos índices de analfabetismo, à época, alcançou significativa aceitação nos meios educacionais e, pelo menos na primeira década republicana, teve ampla circulação pelo estado mineiro.

Ocorre que, passada a jornada de estudos intensivos aplicados pelos tios, Nava superou o exame escrito e a prova oral, ressaltando-se o fato de que nesta, chamou a atenção do Silva Ramos, membro da banca, mais do que o desempenho na leitura e análise, seu parentesco com tia Cândida Nava, colega de magistério do professor. Outra situação a concorrer para o ingresso definitivo do garoto foi a concessão da gratuidade para os estudos no colégio. Pela legislação, já descrita em capítulo anterior, das duzentas vagas previstas para o internato, cinquenta eram reservadas a candidatos comprovadamente pobres que, havendo aprovado nos exames admissionais, tivessem as condições exigidas para fazer jus à gratuidade, entre elas a orfandade. A reforçar, assinalem-se as excelentes relações sociais de que gozavam os parentes, tendo sido o tio Modesto o responsável por contatar o Senador Luís Soares dos Santos, seu amigo, como explica o memorialista (NAVA, 1974, p. 264):

Meu tio foi direto ao que vinha e explicou ao senador que precisava de sua influência para obter minha matrícula gratuita no Pedro II. Eu tinha todas as condições. Passara bem no vestibular e era filho de funcionário civil morto no trabalho. Além disso... O senador cortou logo as explicações de meu tio e sem uma palavra foi ao telefone oficial. Logo teve o ministro do outro lado e em cinco minutos estava tudo arranjado. Pronto, mestre Modesto: o ministro vai telefonar já para o Araújo Lima e são favas contadas. Foram. [...]

Nessa instituição pública instalada no Rio de Janeiro e tida como modelo educacional, Nava realizaria seus estudos secundários do primeiro ao quinto ano³⁹, entre os anos de 1916 e 1920. Ali, conforme aponta Aguiar (1998, p. 87), “ele deixava para trás não somente a casa da mãe, que permaneceria em Belo Horizonte, mas a própria infância, trocada em definitivo pela adolescência. Na passagem de uma fase a outra, aprofunda-se o seu desenraizamento”, o que fica patente no seguinte trecho extraído de *Balão cativo*:

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, 1974, p. 183)

³⁹ Conforme já relatado no capítulo anterior, após sucessivas mudanças na legislação, a Reforma Carlos Maximiliano, de 1915, em suas disposições especiais para o colégio, havia estabelecido a duração de cinco anos para o curso, tanto no internato como no externato.

Comprometidos diretamente com essa mudança decisiva na vida do futuro escritor, os tios paternos contribuíram de forma substantiva para a expansão dos espaços físicos e sociais ocupados pelo adolescente, que com eles se hospedava em seus dias de folga do internato, como explica Aguiar (1998, p. 87):

Pulando de galho em galho, os parentes moravam em pensões, de modo que o menino tinha oportunidade de, com eles, observar uma porção de gente e de conviver com muitos tipos humanos, nas casas de hóspedes em que viviam Heitor Modesto e Bibi, Alice e Antonio Sales. Um mundo curioso e interessante, entre o privado e o público, abria-se para ele nos finais de semana.

Para Campos (1992), o papel dos tios destaca-se também no âmbito da intelectualidade. Por influência recebida mais diretamente do tio Antônio Salles, dono de uma vasta biblioteca composta de títulos nacionais, portugueses, ingleses e franceses, Nava se lançava a ler vorazmente toda espécie de livro:

Seguindo o conselho do tio, lê tudo o que lhe cai nas mãos, não apenas obras de literatura, mas das mais diversas áreas do conhecimento: Arqueologia, Biologia, Sociologia, Crítica, História, Botânica, Religião, Filosofia e Gramática. Suas leituras são desordenadas, mas bem digeridas. Assimila tudo o que lê, transformando o saber aprendido nos livros em formas próprias. A grandiosidade da biblioteca de Antônio Salles marca-o de tal forma que se torna sonho a repetir-se pela vida inteira. No sonho, é quase soterrado por livros desfeitos, gravuras, papéis e letras soltas que desabam das estantes. (CAMPOS, 1992, p. 61)

Já o Colégio Pedro II, de acordo com Aguiar (1998), representou para Nava a oportunidade de travar suas primeiras amizades importantes, pois, na medida em que se lançava às relações horizontalizadas, desenvolvia sua autonomia como indivíduo. De modo semelhante, a noção de espaço se estendia “nas aulas do colégio, onde atuavam professores eminentes, ampliando-se, dessa maneira, o universo intelectual do menino, para quem se abriam as portas das humanidades, francesas sobretudo” (p. 87).

Nesse mesmo sentido, Campos (1992, p. 61) vê, na experiência do Pedro II, a abertura de uma nova realidade para o jovem que, “em 1917, já se reconhece como indivíduo autônomo, integrado num mundo de jovens, seus iguais, distanciado do mundo dos mais velhos, que até então tinham representado o universo de seu convívio”.

A partir do retorno dos Salles para o Ceará, em 1918, Pedro passa a hospedar-se junto aos tios Modesto e Bibi que, ao final desse mesmo ano, também deixam o Rio, ocasião em que o rapaz passa a residir com seus parentes da família Ennes de

Sousa. Tal período é particularmente relevante na construção de sua personalidade, uma vez que, apaixonado por Nair, filha do casal, Nava experimentaria intensa dor com a morte da jovem, fato que lhe deixaria marcas profundas e uma amarga relação com a morte por toda sua vida (CAMPOS, 1992).

Considerando que o período dos internatos será tratado em detalhes no próximo capítulo, do Anglo-Mineiro ao Pedro II, este retrospecto atém-se apenas ao descrito acima, retomando-se, de forma breve, o percurso de vida de Pedro Nava a partir de seu ingresso na Faculdade de Medicina, passando por sua carreira de médico, os círculos sociais, o despertar para a literatura e sua chegada à idade madura, durante a qual se revelaria o memorialista reconhecidamente importante no cenário da literatura em língua portuguesa, especialmente no gênero que ajudou a reinventar.

4.6 Fase adulta: entre a medicina e a literatura

Vai, Pedro! Toma tua carga nas costas e segue.
(NAVA, 1974, p. 85)

Em 1920, Nava terminaria seus estudos no Pedro II, obtendo o título de bacharel em Humanidades. No ano seguinte, antes mesmo de completar seus 18 anos, regressou a Belo Horizonte, onde novamente viveria com a mãe. De volta à capital mineira, ingressaria na Faculdade de Medicina de Belo Horizonte, realizando seus estudos superiores entre os anos de 1921 e 1927.

Na avaliação de Aguiar (1998, p. 106), “como não poderia deixar de ser, a passagem da etapa colegial para a universitária foi decisiva na vida de Nava. Antes de tudo, ela marca o fim da adolescência e o começo da mocidade do escritor”. Apesar do retorno ao convívio materno, os cinco anos de internato no Pedro II e os fins de semana junto aos parentes paternos já lhe haviam proporcionado um espírito livre com que se desenvolvera sua autonomia. Nesse sentido, Aguiar (1998) salienta que *Beira-mar*, volume das *Memórias* que retrata o período da faculdade, representa um ponto de inflexão na narrativa memorialística, na medida em que o mundo público passa ao primeiro plano, espaço antes ocupado pelo mundo familiar. E complementa:

Mudando-se do Rio para Belo Horizonte, o espaço urbano diminuía na proporção em que se ampliavam os espaços de convívio para o rapaz que se abria para a vida e que passava a tomar parte da fina flor da

juventude mineira. O mundo fechado do colégio cedia lugar ao mundo aberto da cidade. No centro dessa abertura estava a faculdade, razão de ser de sua volta a Minas Gerais. (AGUIAR, 1998, p. 106)

Campos (1992) lembra que, à época, Dona Diva começou a trabalhar como Auxiliar de Estações de Telégrafos, emprego concedido por Antônio Nogueira Penido, diretor da instituição e futuro sogro do escritor. A fim de poder pagar os estudos, o próprio Nava teria, enfim, seu primeiro emprego, atuando como colaborador da Secretaria de Higiene. Sobre esse trabalho, ganha-pão com que o estudante passou a auxiliar nas despesas domésticas, Aguiar (1998) revela que o jovem permaneceria na repartição durante quase todo o período de faculdade, de lá saindo somente nos anos finais, quando alçara ao posto de médico aprendiz na Santa Casa de Belo Horizonte.

Os anos de faculdade foram particularmente significativos, não só para sua formação técnica no ramo da medicina, mas para a definição de aspectos que caracterizariam o estilo do memorialista e sua inclinação para dissecar tipos humanos. Os estudos de anatomia ampliam nele a admiração pelas formas humanas, o que se converteria em verdadeira paixão por essa especialidade médica (CAMPOS, 1992).

Data desse período o início de uma amizade de toda a vida, com Carlos Drummond de Andrade⁴⁰, assim como seu contato com outros jovens integrantes do chamado Grupo do Estrela, a partir do qual se forjaria o movimento modernista mineiro. Conforme relata Le Moing (1996, p. 52)

Ele vive plenamente os anos de mocidade, em Belo Horizonte, na companhia de amigos que passarão a ser ilustres e que, neste momento, participam do movimento modernista que vai chegar ao apogeu, no mês de fevereiro, durante a Semana de Arte Moderna, em São Paulo. Os seus pontos de reunião: o Bar do Ponto e o cinema Odeon – Pedro Nava é apaixonado pelo cinema e admira profundamente Charlie Chaplin, Carlitos – a livraria Alves e, antes de tudo, o café-confeitaria Estrela. Ele e os amigos passarão a ser chamados de Grupo do Estrela, com toda a conotação cheia de reprovação ligada a esses jovens irreverentes e provocantes, cujo alvo era antes de tudo desafiar os “bem-pensantes”. [...]

Como lembra Aguiar (1998), localizados na Rua da Bahia, todos esses centros de encontro tiveram grande significado para a formação do escritor, sob os pontos de vista cultural, político e social. Em suas reuniões vespertinas, após a livraria Alves,

⁴⁰ Foi por intermédio de Drummond que o grupo mineiro travou conhecimento com os modernistas de São Paulo, entre os quais Mário de Andrade, com quem Nava trocava cartas por quase duas décadas, correspondência de fundamental importância para seu amadurecimento literário (VALLE NETO, 2016).

bem como nas noturnas que se seguiam às sessões de cinema do Odeon, era no Café Estrela que se davam acalorados debates em torno da política ou da poesia, onde Nava desenvolveria sua consciência da mineiridade e teria as primeiras noções do movimento modernista que ali se esboçava. Três décadas depois, o escritor fixaria a memória desse tempo florescente na crônica “Evocação da Rua da Bahia”⁴¹, publicada em 1953 no jornal *Correio da Manhã*, em que relata:

E conversávamos perdidamente... Sobre as cartas do Mário, sobre o manifesto do “pau-brasil”, sobre os rapazes de Cataguases, sobre o aparecimento da *Estética*, sobre o lançamento da *Revista*, sobre a recuperação das amadas e a poesia do mundo. Cada qual tinha sua opinião, cada um a dúvida diferente e sua divergência. Só num ponto estávamos literalmente de acordo: no ódio ao governo e na necessidade de achincalhar o executivo, o legislativo e o judiciário. (NAVA, 1976, p. 354)

Assim transcorriam os anos 20 para esses intrépidos e rebeldes jovens, filhos da tradicional família mineira, mas que se especializaram em depor contra os convencionalismos. Como avalia Aguiar (1998, p. 169):

Em suma, os rapazes viviam seus “anos dourados”: universidade, conversas cultas e estripulias nas ruas. Teriam muito o que recordar desse tempo e o que contar às gerações vindouras. E mais: tiveram a sorte de terem consigo um esmerado guardador de lembranças, que iria escrever, meio século depois, a história do grupo.

No mais, embora empobrecido, Nava reunia vários atributos para ser acolhido nesse seleto grupo, uma vez que “pertencia a família ilustre; era aluno do curso de medicina, que dividia com o de direito o privilégio de formar os quadros dirigentes da elite belo-horizontina; possuía uma educação sólida e humanista e sensibilidade aguçada para as artes” (AGUIAR, 1998, p. 171).

Dividido entre a paixão pela medicina e suas inclinações para a literatura, realizou poucas incursões pela poesia, cujas produções frequentemente submetia à apreciação – e por que não dizer, aprovação – de Mário de Andrade, amigo de quem assumidamente recebia forte influência e a quem dedicava um certo “servilismo” nos assuntos literários, como ele mesmo admitia. Assim atesta Valle Neto (2016, p. 62):

Os poemas publicados em dois dos três números d’ *A Revista*, periódico inaugural do modernismo mineiro (“Música” e “Diamantina”, respectivamente as partes II e V de um texto maior, “Tejuco”, aparecidos no n° 1 de julho de 1925, e “Alegria”, estampado no n° 3

⁴¹ O texto reaparece como anexo de *Chão de ferro: memórias/3* (1976).

de janeiro do ano seguinte), são nitidamente produtos do contato com Mário.

Desse período, Le Moing (1996, p. 145) chama a atenção para outro talento de Nava, menos conhecido, porém, mais revelador de seu íntimo: “o Pedro Nava ilustrador, cuja talentosa obra revela erudição e originalidade, confirmando suas preocupações estéticas, sua curiosidade intelectual e suas obsessões”. Como explica a biógrafa,

sua produção artística como ilustrador-pintor se exprime por volta dos anos 1925-1930, período de grande mutação intelectual (a Semana de Arte Moderna em 1922 e os artistas que retornavam ao Brasil traziam consigo influências dos modernistas europeus). [...] É a época do Modernismo, mas de um Modernismo que não se afasta muito do passado nem trai a personalidade de um povo. Descobre-se, através de um labirinto de influências, um interesse profundo pela paisagem; uma fusão do elemento autóctone com a modernização do país. [...] (LE MOING, 1996, p. 146)

Para a pesquisadora, Pedro Nava reunia magistralmente todos esses aspectos, valendo-se de técnicas de expressão totalmente diversas. Seu trabalho como ilustrador revela uma expressão profunda de sua sensibilidade e manifestação inequívoca da “ressonância emocional das coisas e dos seres sobre ele. As ilustrações, assim como a escrita, são ao mesmo tempo manifestações da sua cultura e da sua espontaneidade” (LE MOING, 1996, p. 146).

No que se refere ao chamado Grupo do Estrela, é válido afirmar que Drummond fora, desde o início, o líder do movimento. Respeitado entre os demais, eram dele as principais indicações de leitura. Outra figura marcante na formação literária de Nava, embora não frequentasse o grupo, foi Aníbal Machado, professor e escritor que lhe apresentaria a obra de Proust, reconhecidamente a principal referência estilística das suas *Memórias*.

Ainda sobre a Rua da Bahia e seu papel na trajetória formativa de Nava, Le Moing (1996, p. 55) assevera que é lá onde “estão ancorados os espaços de memória mais poderosos desde que testemunhos dessa época ao mesmo tempo feliz e geradora da sua personalidade”. E reafirma a importância de Proust para o memorialista, de cuja obra “se fartará ao longo da vida, e que reencontrará no seu caminho intelectual, no momento em que reconstruirá esse tempo, esses anos que nunca mais voltarão a aparecer – então o curso da sua vida vai tomar uma nova orientação a partir de 1927” (p. 55).

Em 1928, uma vez formado, foi nomeado para o Centro de Saúde de Juiz de Fora. De volta à terra natal, o jovem médico viveria dissabores e obstáculos a seu livre pensar e agir, o que lhe renderia decepção e embates inclusive com os familiares submetidos à cartilha de uma “burguesia provinciana e fechada, com fumos de fidalga e praticante do catolicismo tradicionalista que comandava Juiz de Fora naquele final dos anos 20” (AGUIAR, 1998, p. 138). O ranço desse corporativismo era de tal ordem, que fizera aflorar, com todas as suas forças, a personalidade contestadora gestada no egresso da Rua da Bahia, o que precipitou seu retorno à capital, pouco mais de um ano depois: “Questionando as instituições e não comparecendo ao beija-mão do bispo, permaneceu isolado, de modo que, desiludido, acabou pedindo ao governador transferência para voltar a Belo Horizonte” (p. 138).

A nova temporada na capital mineira anunciava um sólido período de afirmação na carreira pública do jovem médico, ocasião em que parecia encaminhar-se para a estabilidade, conforme sinaliza Aguiar (1998, p. 139):

Sua carreira, de repente, começava a decolar: ele retoma a Secretaria de Higiene e a Santa Casa; é contratado por uma empresa de construção para cuidar de acidentes de trabalho; abre consultório e, culminando, obtém nomeação para lecionar na Faculdade de Medicina. [...] Anunciava-se, portanto, a prosperidade para o filho da mãe viúva e sem posses que tinha superado vários obstáculos para tornar-se médico. O destino parecia dizer que ele permaneceria em Belo Horizonte, que investiria nas atividades que desempenhava e que acabaria progredindo na carreira universitária.

Entretanto, mais uma vez em sua vida, seus dias tranquilos sofreriam um brutal desvio de rota, ante o suicídio de moça com quem mantinha relação amorosa. Muito abatido pela tragédia, decide deixar para trás tudo que havia conquistado em Belo Horizonte, para começar vida nova na cidade de Monte Aprazível, no interior de São Paulo (AGUIAR, 1998).

Conforme relata Le Moing (1996), chega ao Estado de São Paulo em 1931. Começa a exercer a medicina, ajudado por Joaquim Coutinho Cavalcanti, grande amigo e ex-companheiro de faculdade, já estabelecido na região. Para Aguiar (1998), mais do que curar suas dores de amor, Nava nutria, com essa mudança, a ideia de cumprir um atalho financeiro que lhe aportasse os recursos necessários para sua transferência para o Rio de Janeiro, onde desejava fixar-se.

Sobre a mudança do jovem médico para o interior de São Paulo, Aguiar (1998, p. 140) avalia como

um ganho de experiência, o que contribuiu para a ampliação da matéria da obra do futuro escritor. É que as *Memórias* se dão pelo signo do trânsito pelos espaços. [...] Os deslocamentos, que enriquecem a vivência, serviram para definir a natureza de um narrador itinerante e, desde pequeno, preparado para o desenraizamento.

Além do aspecto literário de que se beneficiava o futuro escritor com essa mudança, Aguiar (1998) destaca, na experiência de São Paulo, a relação estreita que o amigo Cavalcanti mantinha com a gente do campo. De ideais socialistas, o médico era muito querido e integrado politicamente na comunidade local. Para Nava, esse convívio permitiu-lhe não só o conhecimento de profissionais da medicina da região, ampliando seu leque de amizades, como também o introduziu nas leituras sociológicas que lhe despertariam a consciência para as desigualdades sociais do país.

É nesse momento que vem à luz o poema “Mestre Aurélio entre as rosas”, dedicado a Cavalcanti e escrito em homenagem a Aurélio Pires, professor da Faculdade de Medicina. Publicado no *Suplemento Literário de Minas Gerais*, o poema, com seus jogos de palavras, sua sonoridade e redundâncias, contribuiria para inscrever Nava entre os poetas mineiros pertencentes ao movimento modernista (LE MOING, 1996).

Tempos depois, com os ânimos exaltados entre paulistas e mineiros a partir dos desdobramentos da Revolução de 1932, deu por encerrada sua experiência no interior de São Paulo e, atraído pelo cosmopolitismo da capital, partiu para o Rio de Janeiro em 1933, tendo início “sua verdadeira vida de carioca, que vai prolongar-se por mais de 50 anos”, como assevera Le Moing (1996, p. 60). Lá, enquanto esperava nomeação para um posto de médico, passaria a residir com tio Modesto.

Aguiar (1998) observa que a vida como médico seria retratada pelo escritor a partir de *Galo-das-trevas*⁴², quinto volume das *Memórias*, seguido de *O Círio Perfeito*, último volume completo da coletânea. Uma vez estabelecido no Rio, valendo-se da influência dos Melo Franco, com quem mantinha antiga amizade, assume posto no

⁴² É nesse ponto da narrativa que Nava cede “seu lugar de protagonista ao doutor José Egon Barros da Cunha. [...] A história, que vinha sendo contada em primeira pessoa, passa a se apresentar em terceira pessoa. O narrador de até então transforma-se em personagem secundário da narrativa: é como se ele fosse primo-irmão da figura que, a partir de *Galo-das-trevas*, ocupa o centro do relato. [...] o narrador se mascara no seu *alter ego* para, através dele, contar sua própria história, aumentando assim, para além do tempo e do espaço, a distância entre ele e os acontecimentos narrados”. (AGUIAR, 1998, p. 146)

Hospital de Pronto-socorro da Prefeitura da cidade, cargo que ocuparia por aproximadamente trinta anos.

Os dois livros contam, então, basicamente, as aventuras do jovem médico para firmar-se em sua carreira. Não foram poucos os obstáculos encontrados em seu caminho. Inquieto por natureza e irreverente quanto aos mandos e desmandos dos seus superiores, o rapaz transitou bastante até encontrar, no Rio, condições melhores para o exercício de sua profissão. Seus deslocamentos pelo espaço encorpam as *Memórias*: a cada experiência vivida há um arsenal de assuntos a recordar e de situações a reconstituir: os ambientes que frequentou, as pessoas com quem cruzou ou conviveu, as atividades exercidas, as paisagens vistas etc. vão somando páginas, “engordando” a obra. [...] (AGUIAR, 1998, p. 145-146)

Essa trajetória do médico recém-formado, até abraçar definitivamente o funcionalismo e alcançar a desejada estabilidade na capital do país, é vista por Aguiar (1998) como um retrato do Brasil nas décadas de 1920 e 30, momento de franca expansão do aparelho do Estado, durante o qual se abriram inúmeros postos de trabalho oficiais, beneficiando aqueles que contassem com alguma influência: “Numa época em que os concursos praticamente inexistiam, o tráfico de influência era imprescindível para ingresso na administração pública. Sem pistolões, o escritor não teria feito a carreira que fez em órgãos do governo” (p. 152).

A essa altura, a carreira médica convertera-se em prioridade para o jovem que, após tantos percalços, começava a se firmar profissionalmente. Conforme resume Campos (1992), Nava residia alternadamente em pensões e com os tios, até que sua mãe se mudou para o Rio, a partir de 1939, passando a morar com ela no bairro das Laranjeiras, até 1943. Em junho desse ano, casou-se com Antonieta Penido, instalando-se em apartamento no bairro da Glória, onde passaria a viver até seus últimos dias.

Relegada a segundo plano, a literatura naveana encontrava pouco espaço para se manifestar. Ressalte-se, contudo, entre as escassas produções poéticas, a grande projeção que alcançou o poema “O defunto”, escrito em 1938 e publicado por Manuel Bandeira na sua *Antologia de poetas bissextos contemporâneos*, vinda a público em 1946. Dedicado ao amigo Afonso Arinos de Melo Franco, para Le Moing (1996, p. 139-140), o poema, de algum modo, representa “uma profissão de fé, uma afirmação da personalidade, uma poderosa e original tomada de consciência dos temas que mais tarde balizarão a sua vida, e conseqüentemente a obra memorialística: o Tempo, a Solidão, a Morte”.

Por outro lado, à medida que os anos de medicina lhe rendiam conhecimento e experiência, era na literatura médica que ele passava a se destacar. Entre seus escritos científicos dessa época, especialmente dedicados aos pioneiros da medicina brasileira, citem-se *Território de Epidauro* (1947), um conjunto de crônicas e relatos sobre a história da medicina, e *Capítulos da história da medicina*, livro que reúne artigos publicados entre 1948 e 1949, na revista *Brasil Médico Cirúrgico*.

Sobre *Território de Epidauro*, vale dizer, sua reedição no ano do centenário de nascimento de Nava permitiu a comparação com a obra memorialística do autor. Conforme Pereira (2003, p. 94), “traçando as origens de nossa medicina, com sua prosa envolvente, Nava busca compreender quais os meandros da formação dos médicos no país e o comportamento peculiar dos doentes”. Além da importância do livro para a literatura médica, a pesquisadora destaca a dimensão humana que revela.

Conforme relata Le Moing (1996), em face da forte influência recebida de mestres e leituras e a partir de seu contato direto com celebridades do mundo médico francês, Nava foi nomeado membro diretor da Sociedade Franco-Brasileira de Medicina, fazendo repetidas viagens a Paris entre os anos de 1947 e 1963. Dessas experiências, resultaria sua opção pela especialidade da reumatologia, vindo a fundar, em 1949, a Sociedade Brasileira de Reumatologia, sendo responsável pela criação da primeira cadeira da disciplina no Brasil.

Construiu, portanto, sólida carreira na medicina, área na qual se notabilizou não só pelas novidades científicas que introduziu no país e ajudou a divulgar com suas publicações, mas também pelas contribuições para a formação médica e ativa participação no serviço público. Como lembra Campos (1992, p. 64), “sua carreira profissional é cheia de êxitos: chefias de serviço, livre docência, duas cátedras, professorado emérito e *honoris causa*, três academias, sociedades estrangeiras, presidência de sociedade continental”.

Segundo consta no *Inventário do arquivo Pedro Nava*, que se encontra na Fundação Casa de Rui Barbosa, no Rio de Janeiro, o ano de 1948 marcou seu ingresso, por concurso, na diretoria do Departamento de Clínica Médica da Policlínica Geral do Rio de Janeiro, cargo que ocuparia até 1975 (VASCONCELOS, 2001).

Em meio à exitosa trajetória que construíra no exercício da medicina, num momento em que ainda colecionava títulos e homenagens na comunidade científica, prestes a completar 65 anos de idade, Nava finalmente adentraria o terreno da prosa

memorialística, em 1968, dando início à elaboração do volume que viria à luz sob o título *Baú de ossos*, publicado em 1972.

Para Aguiar (1998, p. 13),

não deixa de surpreender que, numa época de notáveis transformações e de vanguardas, um médico já quase fora da ativa se trancasse em seu apartamento para escrever uma obra voltada essencialmente para a reconstituição do passado. Por sua vez, uma época de exaltação do “poder jovem”, de endeusamento da mídia, da moda e da técnica, preparava-se para receber, e com grande entusiasmo, uma longa “crônica de saudades”.

Ponto de inflexão na vida do renomado médico e poeta bissexto, o fato é assim retratado por Arrigucci Júnior (2012, p. 532-533):

Certo dia pôs mãos à obra, entregando-se inteiramente à tarefa de recriar o passado, à atividade manual de escrever, que de imediato o arrebatou, com tudo o que comportava de prazer e dor: Nava, conforme esclareceu, ia se sentindo realizado com aquele ato prazeroso e libertador, mesmo sabendo o quanto doía ir largando pedaços seus pelo caminho. O escuro já vinha chegando quando ele se dispôs a falar da continuidade da vida pela mágica da memória e deu à luz os guardados de seu baú, fazendo-se herdeiro e transmissor do legado de várias gerações.

Ainda sobre essa incursão no memorialismo, Aguiar (1998) avalia que, através desse gênero, Nava permitira-se resgatar todos aqueles anos que lhe haviam escapado ao longo de décadas e que agora, ciente de que era sua própria história a matéria que daria vida a suas palavras, poderia, enfim, ocupar o lugar que parecia reservado a ele desde os tempos do Café Estrela.

Arrigucci Júnior (2012, p. 533), por seu turno, ao comentar a competência narrativa do prosador que se dava a conhecer ao mundo, afirma que Nava

deu voz ao velho sem papas na língua, que havia nele e de repente se mostrou como criador pleno. Era realmente como se tivesse passado a vida toda afiando aquela linguagem inventiva, abundante e saborosíssima, completamente à vontade para deslizar pelos mais diferentes registros sempre com o mesmo vigor e muita felicidade verbal.

Em entrevista concedida a Edmilson Caminha, após a publicação dos seis volumes completos de suas *Memórias*, o escritor fala das motivações que o levaram a imergir no registro de seu passado e revela:

[...] queria escrever um livro de lembranças familiares, de fatos que eu conhecia mas meus irmãos ignoravam. Seria um livro clandestino, pra correr dentro da família. Os originais eu dei pra ler ao Fernando Sabino, ao Otto Lara Rezende e ao Drummond, e a opinião deles foi

que eu deveria continuar no mesmo tom, escrevendo as minhas memórias. Foi o que aconteceu. [...] Veja como fui levado pelo meu próprio roteiro, pelo que eu queria escrever. Aquilo provocou em mim uma série de caminhos, uma abertura pra novas estradas, uma coisa extraordinária. Foi uma experiência fascinante, essa viagem dentro de mim mesmo. Vi que tinha muito mais coisa pra contar do que eu próprio supunha... (CAMINHA, 1996, p. 39).

Do período subsequente ao início dessa jornada memorialística, vale mencionar o falecimento de dona Diva, mãe do escritor, no ano de 1969, e a publicação, em 1973, de *Balão cativo*, o segundo volume das *Memórias*. Dois anos mais tarde, Nava deixaria o posto de diretor do Departamento de Clínica Médica da Policlínica Geral do Rio de Janeiro, por divergir das diretrizes do então diretor-presidente, Dr. Caldas Brito (VASCONCELOS, 2001). Em 1976, publicava-se *Chão de ferro*, o terceiro volume das *Memórias*, seguido de *Beira-mar* (1978), *Galo-das-trevas* (1981) e *O círio perfeito* (1983).

Apesar do reconhecimento alcançado a cada lançamento editorial, na avaliação de Le Moing (1996, p. 173), em seus derradeiros anos de vida, Nava se depara com esta terrível evidência:

Ele se vê diminuído, afastado do que constituía sua vida, dos colegas, das grandes decisões, da administração da Policlínica. Só ficam os clientes que sempre confiam nele e pedem conselho, em casa dele ou escrevendo cartas, principalmente gente velha... A doença o atinge e, mais do que todos, tem consciência de ser impotente diante das escleroses e dos reumatismos, pior ainda, diante do envelhecimento do cérebro. E bem sabe ele que a degenerescência está a caminho. [...]

Acrescente-se a essas constatações outro ingrediente: a franqueza que imprimia a sua narrativa, ao falar de personagens reais, rendera ao memorialista alguns tantos inimigos, desde parentes até colegas de trabalho. Nos últimos anos da carreira médica, dadas as críticas que dirigia a representantes de sua classe, tornou-se uma espécie de *persona non grata* entre alguns de seus pares.

O ritmo anteriormente vibrante da narrativa naveana parecia ceder a uma incômoda consciência da decrepitude. Por fim, enquanto escrevia o sétimo volume de suas *Memórias*, *Cera das almas*, a 13 de maio de 1984, Pedro da Silva Nava, após receber um telefonema misterioso, tragicamente colocaria fim a sua própria vida, dando-se um tiro na têmpora, na praça em frente ao prédio em que morava no bairro da Glória, no Rio de Janeiro (CAMPOS, 1992).

5 REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA NAS MEMÓRIAS DE NAVA

Neste capítulo, empreende-se a tarefa de analisar e interpretar dois volumes da obra memorialística de Pedro Nava: *Balão cativo: memórias/2* e *Chão de ferro: memórias/3*, no que diz respeito às representações sobre a escola presentes na narrativa que o escritor produz sobre suas experiências como aluno interno do Ginásio Anglo-Mineiro, na cidade de Belo Horizonte, entre 1914 e 1915, e do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, no período compreendido entre 1916 e 1920.

Antes, porém, de adentrar o estudo dessas obras, é forçoso considerar seu caráter memorialístico, para o que se requer, preliminarmente, levantar alguns conceitos sobre memória, com vistas a tecer uma trama teórica que, sem a pretensão de esgotar o tema, ao menos embase a reflexão que se pretende trazer para os propósitos desta investigação.

5.1 Memória: breves reflexões

Uns fatos voltam ao sol da lembrança com a rapidez dos dias para os mundos de pequena órbita. Vivem na memória. Perto do astro rei, como Vênus e Marte. Há os distantes, como Saturno. Outros, cometas, passam roçando e queimando; depois somem em trajetórias mergulhadas nas distâncias espaciais do esquecimento. Tocam, com suas caudas, galáxias perdidas na mais prodigiosa altura das alturas; voltam, novamente, ameaçando arrasar tudo com o rabo de fogo. (NAVA, 2012, p. 331)

Inicialmente, lance-se mão de algumas contribuições da Filosofia para a compreensão de conceitos relacionados à memória, bem como de suas relações com o campo da história. Como ensina Chauí (1997), a memória constitui uma atualização do passado. Para essa pesquisadora, não é válida a noção de memória como mero fato biológico, isto é, que reduz esse fenômeno ao simples registro cerebral do que quer que seja seu objeto. Se assim fosse, não se explicaria o fato de que “[...] selecionamos e escolhemos o que lembramos e que a lembrança tem, como a percepção, aspectos afetivos, sentimentais, valorativos [...]” (CHAUÍ, 1997, p. 128). Além disso, conforme argui a pesquisadora, se tudo ficasse automaticamente gravado

em nosso cérebro, como poderíamos esquecer certas coisas, enquanto nos recordamos de outras?

Desse modo, Chauí (1997, p. 128), embora não refute a influência de aspectos biológicos e químicos para a memória, postula:

Podemos dizer que, em nosso processo de memorização, entram componentes objetivos e componentes subjetivos para formar as lembranças. São componentes objetivos: as atividades físico-fisiológicas e químicas de gravação e registro cerebral das lembranças, bem como a estrutura do objeto que será lembrado. [...] São componentes subjetivos: a importância do fato e da coisa para nós; o significado emocional ou afetivo do fato ou da coisa para nós; o modo como alguma coisa nos impressionou e ficou gravada em nós; a necessidade para nossa vida prática ou para o desenvolvimento de nossos conhecimentos; o prazer ou dor que um fato ou alguma coisa produziram em nós, etc. Em outras palavras, mesmo que nosso cérebro grave e registre tudo, não é isso a memória e sim o que foi gravado com um sentido ou com um significado para nós e para os outros.

A partir dos pressupostos do filósofo francês Bergson, a pesquisadora discorre sobre duas formas principais de memorização, segundo as quais pode a memória operar-se tanto pela repetição e atenção deliberada para fixar algo, como ocorrer de forma espontânea, movida por algo de significativa importância para nossa existência. Enquanto na primeira forma, a memória se articula por um automatismo psíquico adquirido por força da repetição contínua de alguma coisa, no segundo modelo tem-se a memória pura ou a memória propriamente dita, que ela explica como sendo:

[...] aquela que guarda alguma coisa, fato ou palavra únicos, irrepetíveis e mantidos por nós por seu significado especial afetivo, valorativo ou de conhecimento. É por isso que guardamos na memória aquilo que possui maior significação ou maior impacto em nossas vidas, mesmo que seja um momento fugaz, curtíssimo e que jamais se repetiu ou se repetirá. É por isso também que, muitas vezes, não guardamos na memória um fato inteiro ou uma coisa inteira, mas um pequeno detalhe que, quando lembrado, nos traz de volta o todo acontecido. A memória pura é um **fluxo temporal** interior. (CHAUÍ, 1997, p. 129, grifo da autora)

Outro aspecto relevante na tipologia da memória é o que a pesquisadora descreve como “memória social ou histórica”, que difere dos demais tipos de memória por seu caráter objetivo:

[...] a memória social ou histórica, que é fixada por uma sociedade através de mitos fundadores e de relatos, registros, documentos, monumentos, datas e nomes de pessoas, fatos e lugares que possuem significado para a vida coletiva. Excetuando-se os mitos, que são fabulações, essa memória é objetiva, pois existe em objetos

(textos, monumentos, instrumentos, ornamentos, etc.) e fora de nós. (CHAUÍ, 1997, p. 129)

Ainda no campo filosófico, cabe aludir à contribuição trazida por Leonhardt (2014), autor que, ao refletir sobre a memória, atribui a origem dessa palavra ao termo grego *mnéme*, a partir do qual se constrói o sentido de saber ou de ter conhecimento. Não seria exagero dizer que a noção de memória guarda contradições intrínsecas, na medida em que abarca simultaneamente eventos de lembranças e silenciamentos. Ao considerá-la nos estudos históricos, é forçoso reconhecer o caráter cinético dos processos que a constituem que, como observa Leonhardt (2014), ocorrem em meio a uma sucessão de movimentos de se expor e de se ocultar.

Outro estudioso, Huyssen (2004) põe em evidência essa natureza paradoxal entre memória e esquecimento, haja vista a perda da consciência histórica atribuída à cultura da memória que, contemporaneamente, liga-se inevitavelmente aos avanços tecnológicos e à cultura midiática. Como argumenta o pesquisador, se por um lado, admite-se que as tecnologias da informação e da comunicação contribuem para tornar a memória cada vez mais disponível, também são passíveis de crítica, na medida em que se lhes imputa o esquecimento, como num inevitável movimento pendular entre essas duas forças. Num cenário mais crítico, cabe indagar se o aumento explosivo de memória não estaria levando, na mesma proporção, a um aumento significativo do esquecimento.

Em sua reflexão, Huyssen (2004, p. 18), ao considerar como plausível esse novo jogo de forças nas relações entre memória e esquecimento, questiona:

E se as relações entre memória e esquecimento estiverem realmente sendo transformadas, sob pressões nas quais as novas tecnologias da informação, as políticas midiáticas e o consumismo desenfreado estiverem começando a cobrar o seu preço?

A questão do esquecimento, inerente aos processos que regem nossa memória, não passa despercebida ao olhar sempre atento de Nava, como o confessa o narrador de *Baú de ossos*:

Umas imagens puxam as outras e cada sucesso entregue assim devolve tempo e espaço comprimidos e expande, em quem evoca essas dimensões, revivescências povoadas do esquecido pronto para renascer. Porque esquecer é fenômeno ativo e intencional — esquecer é capítulo da memória (assim como que o seu tombo) e não sua função antagônica. Na recordação voluntária não podemos forçar a mecânica com que as lembranças nos são dosadas. Os fatos

sumidos nos repentes, em vez de todos, em cadeia, voltam de um em um. (NAVA, 2012, p. 413)

Nessa perspectiva, em conferência proferida por ocasião do I Congresso de Ciências Humanas das Universidades Federais de Minas Gerais, em São João del Rei, o historiador Guarinello (1994) traz interessante contribuição para refletirmos sobre a complexidade dos processos da memória. Ao discutir seu papel como arqueólogo, outro campo de atuação do pesquisador, argumenta que tal atividade colocou-o “frente a frente com as fraquezas da memória, com os esquecimentos forçados pelos acasos da preservação, com a consciência do muito que não pode ser lembrado, porque não sobreviveu” (p. 180). Ao reconhecer que “[...] o arqueólogo acrescenta aos documentos seus próprios silêncios e desatenções [...]” (p. 180), sustenta que “[...] memória e esquecimento são os dois produtos inseparáveis de seu próprio trabalho [...]” (p. 180), o que o leva a concluir pela fragilidade e seletividade da memória.

À luz de sua reflexão sobre as relações que se estabelecem entre a história acadêmica e científica e a memória coletiva, Guarinello (1994, p. 181) aponta para dois sentidos opostos:

Podem ser vistos, em primeiro lugar, como uma relação positiva, pois a história produzida por historiadores, por especialistas da história, enriquece as representações possíveis da memória coletiva, fornece símbolos, conceitos, instrumentos rigorosos para que a sociedade pense a si mesma em sua relação com o passado. Mas podem também ser vistos sob um ângulo negativo, porque a história científica se volta regularmente contra as representações produzidas pela memória “espontânea” da sociedade, destruindo seus suportes, atacando seus princípios, seus pressupostos, seus símbolos.

Esse caráter contraditório e complexo que permeia as relações entre história e memória também é trazido por Neves (2000, p. 111), que assim explica:

É possível, então estabelecer-se duas possíveis formas de relação da história com a memória. Na primeira, a história pode ser identificada como alimento da memória e, simultaneamente, a memória pode ser tomada como uma das fontes de informação para a construção do saber histórico. Na segunda, a História assume uma dimensão específica de cultura erudita, voltada para produção de evidências e, portanto, assume uma função destrutiva da memória espontânea.

Em sua argumentação, a pesquisadora sustenta que, se por um lado, ao alimentar a memória, a tradição histórica contribui com o ser humano em sua busca por identidade, por outro, ao assumir dimensões de exercício de poder, capaz de

produzir memórias oficiais e memórias dirigidas, acaba por exercer um papel regulador da memória, destruindo sua espontaneidade.

Assim, pautada na dimensão dialética dessa relação, Neves (2000) reconhece que, embora com atribuições diferentes, história e memória cumprem funções complementares, destacando não o que as afasta, mas as aproxima, isto é, a necessidade de construção da identidade.

É a busca de construção e reconhecimento da identidade que motiva os homens a debruçarem-se sobre o passado em busca dos marcos temporais ou espaciais que se constituem nas referências reais das lembranças. Na verdade, para recordar e para se analisarem os processos históricos, é necessário ativar-se a construção de signos que se constituem como elementos peculiares do reavivamento mental do passado. Os lugares da memória, então, podem ser considerados esteios da identidade social, monumentos que têm, por assim dizer, a função de evitar que o presente se transforme em um processo contínuo, desprendido do passado e descomprometido com o futuro. (NEVES, 2000, p. 112)

Halbwachs (2006), em seu vasto estudo sobre a memória, chama a atenção para uma de suas modalidades: a memória coletiva. Conforme explica, quando se trata da memória de um grupo, concorrem privilegiadamente os eventos experienciados pela maior parte de seus membros, que resultem de suas próprias vidas ou que guardem relação com pessoas de grupos próximos. Lembranças correspondentes a um único membro ou a uma pequena parte desse grupo, em geral, são relegadas a um segundo plano na esfera coletiva da memória.

Ainda refletindo sobre as formas como se manifesta a memória, Halbwachs (2006) adverte para o fato de que nem sempre nos é possível encontrar as lembranças onde as procuramos. Nossa vontade não é soberana e, por mais que nos esforcemos para lembrar algo, há que se aguardar que certas circunstâncias se manifestem nesse sentido. Em diálogo com Chauí (1997), vale reportar-se a uma das formas de memorização de que fala a pesquisadora, segundo a qual eventos espontâneos de significativa importância podem concorrer para o ato de lembrar.

A esse propósito, Halbwachs (2006, p. 56) traz o exemplo de nossas lembranças de rostos de amigos e detalhes de uma fisionomia: “Para reencontrar a imagem do rosto de um amigo que não vemos há muito tempo, é preciso aproximar, reunir, fundir umas com as outras as inúmeras lembranças parciais, incompletas e esquemáticas que guardamos”.

Tais considerações, que convidam a refletir sobre as nuances dos processos de memória, frequentemente se repetem nas digressões do narrador ao longo das *Memórias* de Nava. Confira-se, a esse respeito, um trecho em que ele parece resgatar a própria infância nas folhas de um livro, uma tradução inglesa dos contos de Hans Christian Andersen, presente que recebera de seu tio Salles: “A tradução inglesa [...] que até hoje gosto de ler, reler, tornar a ler e por seu intermédio – velho como estou – coexistir com minha infância” (NAVA, 1974, p. 208). Bastava folhear suas páginas amareladas que o sentia novo e o sangue menino lhe inundava as veias.

O papel do meu livrinho está todo amarelo de ser lido há cinquenta e seis anos; o couro de sua capa gasto e feio; seus dourados desmerecidos e embaçados. Seu cheiro é de mofo e coisa velha. Mas basta que eu comece sua releitura para senti-lo novo em folha, claras páginas, iluminuras resplandecentes, dorso reluzente. E logo um sangue menino circula em minhas veias e readquiro ouvidos para ouvir realmente o grito da fada paradisíaca. (NAVA, 1974, p. 208-209)

Tema fundamental na reflexão sobre a memória, a questão do tempo é recorrente nos apontamentos interpostos por Nava à narrativa. Para Le Moing (1996, p. 81), “Pedro Nava é fascinado pelo conceito ‘tempo’ e as suas possibilidades de extensão infinitas, apanágio do pensamento humano”. Tal afirmação evidencia-se, por exemplo, no trecho em que Nava (1976, p. 166) propõe que “o que chamamos Tempo — passado, presente, mesmo sua dimensão futura — é apenas fabricação da memória”. Em outra reflexão, o memorialista argumenta que “imaginamos o Tempo, numa sucessão. Sua lembrança, entretanto, pode ser ora seletiva, ora cumulativa e de revivescência simultânea” (NAVA, 1974, p. 124).

A pesquisadora que, em sua tese de doutoramento, interessou-se pelas relações entre tempo, memória e morte na obra memorialística do escritor, reforça a ideia de que pensamos o tempo na perspectiva da sucessão de vários tempos e, em conformidade com o narrador das *Memórias*, reconhece os fatores que atuam nessa sucessão. Segundo conclui, “a particularidade do tempo e da sua contingência inerente manifesta-se em modificações invisíveis e fundamentais sobre as coisas e os seres que podem coexistir nesse mesmo tempo” (LE MOING, 1996, p. 82).

A esse respeito, ao reportar suas andanças com tio Salles, entre 1916 e 1917, é o próprio narrador de *Balão cativo* quem alude às manifestações do tempo na evocação do passado remoto:

É impossível restaurar o passado em estado de pureza. Basta que ele tenha existido para que a memória o corrompa com lembranças superpostas. Mesmo pensando diariamente no mesmo fato sua

restauração trará de mistura o analógico de cada dia — o que chega para transformá-lo. É como navegar, arrastando dentro do mar-tempo um fio e um anzol que são sempre os mesmos mas sobre os quais se grudam as camadas e as camadas de plâncton que acabarão por transformar a coisa filiforme e aguda numa espécie de esponja. A viagem da memória não tem possibilidades de ser feita numa só direção: a do passado para o presente. (NAVA, 1974, p. 221)

Em *Baú de ossos*, primeiro volume das *Memórias*, o tema já era trazido à baila, ocasião em que o narrador manifesta a impossibilidade de “colocar em série exata os fatos da infância porque há aqueles que já acontecem permanentes, que vêm para ficar e doer, que nunca mais são esquecidos, que são sempre trazidos tempo afora, como se fossem dagora” (NAVA, 2012, p. 317). Mas fala também do esquecimento que acomete outros fatos, que cumpre função ativa na memória:

Há os outros, miúdos fatos, incolores e quase sem som – que mal se deram, a memória os atira nos abismos do esquecimento. Mesmo próximos eles viram logo passado remoto. Surgem às vezes, na lembrança, como se fossem uma incongruência. Só aparentemente sem razão porque não há associação de ideias que seja ilógica. O que assim parece, em verdade, liga-se e harmoniza-se no subconsciente pelas raízes subterrâneas – raízes lógicas! – de que emergem os pequenos caules isolados – aparentemente ilógicos! Só aparentemente! – às vezes chegados à memória, vindos do esquecimento que é outra função ativa dessa mesma memória. (NAVA, 2012, p. 317-318)

Guarinello (1994, p. 180), ao refletir sobre sua atividade como historiador da Antiguidade, afirma que a memória lhe permitiu “abrir as portas de um passado longínquo, para tentar entendê-lo no e para o presente”, reconhecendo que suas próprias circunstâncias profissionais no exercício dessa atividade levaram-no a “refletir sobre os problemas da memória, sua complexidade, suas contradições”.

A propósito da questão temporal no processo de rememoração, Guarinello (1994, p. 188-189) sustenta que a memória permite que se reconheça o caráter transitório do presente, desvinculando-o de uma falsa ideia de imutabilidade, para considerá-lo como um produto humano passível de transformação:

[...] a memória pode ser, assim, a afirmação do próprio tempo, de sua eficácia transformadora. Um meio para reconhecemos a transitoriedade de todos os presentes, a permanente mudança dos momentos vividos em futuros que serão distintos do agora. Neste sentido, a memória é uma reflexão sobre a mudança, como dimensão inerente do tempo das sociedades humanas, uma tomada de consciência sobre a produção da diferença, uma negação do mesmo pelo reconhecimento de sua inevitável transformação em outro. Ela traz em si a possibilidade de vermos o presente, não como uma

realidade fixa e imutável, como algo eterno, mas como um produto humano, como um momento de passagem, uma ponte através da qual o passado constrói o futuro. E é para o futuro que se volta, assim, essa memória ativa, afirmando o poder e a força da ação humana sobre sua própria história, desnaturalizando o tempo humano.

E como conclui o pesquisador, “só existe história, reflexão histórica, a partir do presente. [...] É a própria estrutura do presente, o modo como a realidade se impõe a nós, que municia e guia nosso olhar ao refletirmos sobre o passado.” (GUARINELLO, 1994, p. 191). Nessa perspectiva, acrescenta-se a contribuição de Meneses (1992, p. 11) para quem “a elaboração da memória se dá no presente e para responder a solicitações do presente. É do presente, sim, que a rememoração recebe incentivo, tanto quanto as condições para se efetivar”.

Ao falar do confronto com o tempo, Santos (2013, p. 130) sustenta que, embora se agarrem a fragmentos, as lembranças da infância são constantemente reformuladas nesse processo de reconstrução do passado, ressurgindo ampliadas mediante novas formas de olhar:

E na constante mudança a qual está submetida a vida, o passado é continuamente reformulado, pois o olhar para ele é sempre outro olhar: olhar da própria criança ao guardar determinadas lembranças, olhar do adulto em diversas fases após cada experiência e finalmente o olhar do idoso, não muito distinto das outras fases, pois sempre reformula suas miradas.

Também para Chauí (1997, p. 130), as relações com o tempo constituem aspecto importante da memória:

A memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo, e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado. A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro (mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo).

Em complementação à discussão sobre a memória, reporte-se a Artières (1998), cujos estudos versaram sobre as complexas relações entre os indivíduos e seus documentos, com o intuito de investigar as práticas pelas quais arquivamos nossas vidas, como organizamos nossos arquivos pessoais e com que motivações o fazemos.

Em suas considerações sobre a escrita de si, Artières (1998, p. 14), defende que “tudo passa pelo escrito: a utilização do tempo passado e do tempo que ainda está por vir, o domicílio, o parentesco, a descendência”. Argumenta que o

arquivamento do “eu” se coloca como uma exigência social, para que nossa identidade seja reconhecida. E, ao tratar a autobiografia como a prática mais acabada desse arquivamento, o pesquisador afirma que, na sua elaboração, “não só escolhemos alguns acontecimentos, como os ordenamos numa narrativa; a escolha e a classificação dos acontecimentos determinam o sentido que desejamos dar às nossas vidas” (p. 11). Por fim, assevera que “arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência” (p. 11).

É nessa perspectiva de arquivamento do “eu” que Gondra (1999) destaca o potencial desse gênero literário como fonte para a pesquisa histórica. Entretanto, no que diz respeito às memórias, é válido ponderar a advertência de Pereira (1993), para quem não se pode reduzir esse tipo de narrativa a um simples reflexo da realidade, uma vez que elas próprias constituem a realidade que emerge de suas representações. Assim argumenta a pesquisadora:

É nos diálogos com diversas instâncias discursivas da época de sua produção – na pintura, na fotografia, no cinema, na literatura, na imprensa, nos meios acadêmicos, na política, enfim, num sistema de interlocuções que lhes foram contemporâneas – que se verificará qual o sentido de suas representações sobre o passado. (p. 189)

Por fim, no tocante à experiência escolar – parcela memorialística de particular interesse para a análise que se empreende a seguir – Cardoso e Oliveira (2017) reforçam o papel da escola como lugar de memória. E, ao refletirem sobre nossa travessia pelas marcas do tempo, sustentam as pesquisadoras que “nos deparamos com inúmeros vestígios reconhecíveis de sua história, tais como o papel pautado, o quadro-negro e o giz, a entrada da escola com seu hall de circulação, os muros que a rodeiam, a arquitetura escolar” (p. 30).

Em sua investigação sobre as memórias escolares presentes na literatura ficcional, Dozol (2009) convida a pensar sobre as formas de representação dessas memórias e adverte para o novo caminho traçado por Pedro Nava na reconstituição de seu passado escolar. Para a pesquisadora, desde suas primeiras recordações da escola, o memorialista remete a um ambiente agradável, do qual faziam parte as professoras das primeiras letras. A partir daí, algumas tendências parecem constituir as representações naveanas sobre a escola, destacando-se o não ressentimento, uma lúcida consciência do espaço escolar enquanto tal e a evocação do riso.

Frente a tal proposição e tendo em vista o propósito da análise que se empreende aqui, vale retomar as questões norteadoras desta investigação, que se alinham no sentido de verificar como se manifestam as representações da escola na obra memorialística de Pedro Nava, no que tange aos seus tempos de internato. Busca-se interpretar os sentidos produzidos pelo escritor sobre a instituição escolar, visando identificar aspectos positivos e negativos dessas representações, bem como compreender os fatores que as constituíram, à luz de sua trajetória pessoal e social.

5.2 Percurso metodológico da pesquisa

A presente investigação sustenta-se nos pressupostos da Análise de Discurso de orientação francesa, da qual se extraem alguns conceitos formulados por Michel Pêcheux, cuja contribuição é de fundamental importância para os estudos sobre os sentidos que emanam dos textos que, como se verá, estão inscritos na ordem do discurso. Conforme ensina o filósofo francês,

[...] o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). [...] (PÊCHEUX, 1995, p. 160, grifo do autor)

Para se compreender a proposta metodológica adotada neste trabalho, é válido abrir um parêntese no qual se exponham, em linhas gerais, os caminhos percorridos pela Análise de Discurso, até chegar aos conceitos-chave sobre os quais se assenta a tarefa do analista, uma trajetória que se confunde com a própria história dessa disciplina cujas origens, conforme Mussalim (2012), se situam na contestação das teorias estruturalistas, para as quais a “língua não é apreendida na sua relação com o mundo, mas na estrutura interna de um sistema autônomo” (p. 114). Como exemplo dessa vertente estruturalista, tem-se, na obra do linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), considerada fundadora da Linguística moderna, a possibilidade de abordagem da língua a partir de suas regularidades.

Outro pilar que sustenta os estudos da Análise de Discurso reside na obra de Louis Althusser (1918-1990), filósofo que, ao fazer uma releitura de Marx, “parte do pressuposto de que as ideologias têm existência material, ou seja, devem ser

estudadas não como ideias, mas como um conjunto de práticas materiais que reproduzem as relações de produção. Trata-se do materialismo histórico [...]” (MUSSALIM, 2012, p. 115). Assumindo a concepção clássica de capitalismo, modelo no qual as “relações de produção implicam divisão de trabalho entre aqueles que são donos do capital e aqueles que vendem a mão de obra” (p. 116), Althusser considera que a base econômica da sociedade capitalista, denominada infraestrutura na metáfora marxista do edifício social, determina as instâncias político-jurídicas e ideológicas, que correspondem à superestrutura. Para o filósofo, a ideologia “só pode ser concebida como uma reprodução do modo de produção, uma vez que é por ele determinada” (p. 116). Mas também ela, a ideologia, acaba por perpetuar a base que a sustenta, configurando-se num sistema cíclico de mútua determinação.

De acordo com Mussalim (2012), é assim que Althusser desenvolve o conceito de “aparelhos ideológicos de Estado”, entre os quais se encontra a escola. Pode-se apreender o funcionamento da ideologia a partir de sua materialidade, isto é, pelo modo como se encontram estruturadas essas instituições e suas formas de atuação por meio de práticas e de discursos. Dessa forma, para o projeto althusseriano, “a linguagem se apresenta como o lugar privilegiado em que a ideologia se materializa” (MUSSALIM, 2012, p. 116).

Para Souza (2021), na concepção althusseriana de realização ideológica, o indivíduo, convocado pela ideologia, nela se reconhece e a ela se sujeita. Vale dizer que esse assujeitamento do indivíduo à ideologia ocorre no interior de um aparelho ideológico de Estado, como é o caso da escola. Disso se infere que, cada vez que o indivíduo fala, ele o faz a partir do lugar que ocupa em função da ideologia a que está sujeito.

Nesse contexto, surgem os estudos de Michel Pêcheux, que desenvolve um questionamento crítico sobre a Linguística. Para o filósofo, “o sentido, objeto da Semântica, escapa às abordagens de uma Linguística da língua” (MUSSALIM, 2012, p. 117). Desse modo, propõe

[...] uma semântica do discurso – concebida como lugar para onde convergem componentes linguísticos e socioideológicos – em vez de uma semântica linguística, pois as condições sócio-históricas de produção de um discurso são constitutivas de suas significações (p. 118).

Como explica Souza (2021, p. 12), “Pêcheux vai se apropriar do conceito althusseriano para pensar a ideologia em sua relação com a linguagem”, resultando

no estabelecimento de uma conexão lógica segundo a qual “não há sujeito sem linguagem e nem há linguagem sem ideologia. Portanto, não há sujeito sem ideologia” (p. 12).

Já o discurso, na corrente pecheutiana, corresponde à relação da língua com a ideologia, estando submetidos a ele tanto o sujeito como os sentidos. Ressalve-se, contudo que, como alerta Souza (2021, p. 13), “Não há discurso isolado. Todo discurso está em relação a outros discursos”. Concorrem, para esta conclusão a que chega Pêcheux, as formulações sobre o discurso trazidas pelo filósofo francês Michel Foucault (1926-1984). Conforme aduzido por Souza (2021), Pêcheux introduz no quadro epistemológico do materialismo alguns dos conceitos foucaultianos, destacando-se a noção de que discursos são práticas de pensamento e que, ao falar, o sujeito apenas atualiza os sentidos já postos nos discursos que o habitam.

Outro conceito fundamental na Análise de Discurso provém dos estudos do psicanalista francês Jacques-Marie Émile Lacan (1901-1981). Trata-se do conceito de sujeito, definido a partir de sua relação com o inconsciente que, por sua vez,

se estrutura como uma linguagem, como uma cadeia de significantes latente que se repete e interfere no discurso efetivo, como se houvesse sempre, sob as palavras, outras palavras, como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do Outro, do inconsciente. (MUSSALIM, 2012, p. 119)

Nessa perspectiva, importa considerar a língua como “uma prática social de sujeitos ideológicos que, por práticas de pensamento, querem que seus sentidos sejam os sentidos prevalecentes. A realização da ideologia na língua, sua luta por poder e para estabelecer o seu sentido é o discurso” (SOUZA, 2021, p. 14).

A esse respeito, à guisa de conclusão, retome-se Pêcheux (1995, p. 160, grifos do autor):

As palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas (...) nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.).

Feitas estas explanações introdutórias, para compreensão dos conceitos primordiais da Análise de Discurso, e das relações que permitem aplicá-los na

elaboração da metodologia desta pesquisa, explica-se, a seguir, como se constituiu o percurso metodológico.

Para tanto, foram tomados os procedimentos propostos por Souza (2021), ressaltando-se, como adverte esse estudioso da Análise de Discurso, a necessidade de se evitar a ilusão da completude, ao se propor uma metodologia de análise. Afinal, como ele afirma: “Não se diz tudo na língua. Há sempre o espaço do não-dito, das brechas e das fissuras inerentes à sua estrutura e ao seu funcionamento” (p. 9).

Segundo o pesquisador, a primeira etapa da análise passa pela circunscrição do conceito-análise, que pode se dar tanto *a priori* como *a posteriori*. Considerando que o foco de interesse desta pesquisa já era conhecido antes da definição do *corpus* de análise, é válido sustentar que sua circunscrição se deu *a priori*. Desse modo, tomando-se como conceito-análise as representações sobre a escola presentes na obra memorialística de Pedro Nava, com recorte temporal delimitado entre os anos 1914 e 1920, isto é, período em que ele frequentou os internatos do Ginásio Anglo-Mineiro e do Colégio Pedro II, definiram-se como *corpus* de análise os volumes que reportam essa época, constituídos pelas obras *Balão cativo: memórias/2* e *Chão de ferro: memórias/3*.

O processo de descrição/interpretação dos textos constituiu-se de etapas distintas de leitura, em que se passou de uma leitura flutuante para uma leitura analítica. Na primeira etapa, embora não houvesse preocupação específica com a análise, familiarizou-se com o texto, surgindo as primeiras hipóteses. Já na fase analítica da leitura, pautou-se a investigação por responder às seguintes perguntas de caráter heurístico: “Qual o conceito-análise presente no texto? Como o texto constrói o conceito-análise? A que discurso pertence o conceito-análise construído da forma que o texto constrói?” (SOUZA, 2021, p. 26).

Como lembra o pesquisador, “a interpretação dos fatos e acontecimentos é feita por sujeitos que mobilizam várias memórias, de acordo com suas relações sociais, produzindo novas significações” (SOUZA, 2021, p. 20-21). Assume-se, portanto, nesta pesquisa, que quando Nava fala, por meio de seu eu-narrador, ele o faz a partir de um lugar simbólico, de um lugar social, historicamente construído nas relações sociais que cultivou ao longo da vida. Seu discurso não é unívoco, mas a resultante de outras vozes a que fez eco na afirmação de sua identidade.

Importa, pois, perscrutar, no *corpus* selecionado, os sentidos produzidos sobre a escola, buscando responder sobre como o texto constrói o conceito-análise desta

pesquisa, bem como identificar a que discurso pertencem essas representações, da forma como o texto as concebe na narrativa do memorialista.

Lembre-se, por fim, como adverte Souza (2021, p. 40-41, grifo do autor), que

quando se faz análise, cabe ao analista de discurso explicitar, descrever e interpretar o discurso presente na materialidade do texto. Essa tarefa é feita com auxílio da teoria a partir do *dispositivo teórico de interpretação*. Não é função da análise apresentar um laudo valorativo que afirme se o discurso explicitado é certo ou errado, é bom ou ruim.

Inicie-se, assim, essa travessia espaço-temporal pelas memórias naveanas, pelas quais o escritor, ao mesmo tempo em que revisita seu passado e o de seus familiares, reconstitui parte da história do Brasil e capítulo significativo da história da educação neste país, uma vez que seu relato dos tempos de internato recupera impressões, sensações diversas e sentimentos, conferindo novos sentidos para suas experiências de formação.

5.3 O Ginásio Anglo-Mineiro nas representações de Nava sobre a escola

Como ponto de partida, tome-se a obra *Balão cativo: memórias/2*, correspondente ao segundo volume da monumental produção memorialística de Pedro Nava. Publicado em 1973, o volume foi antecedido por um grande êxito editorial, o livro *Baú de ossos: memórias* (1972), primeiro título da série, no qual Nava evita o olhar excessivo sobre o “eu”, preferindo a crônica familiar, como assinala Pereira (2001, p. 14-15):

Surgem, neste primeiro livro, as histórias de bisavós paternos e maternos, de avós, a juventude dos pais, as lembranças da primeira infância, em Juiz de Fora e depois no Rio de Janeiro, terminando com a morte prematura do pai e o retorno para a casa da avó materna na cidade natal.

Sobre essa empreitada do médico pelas memórias e sua incursão definitiva no acervo literário nacional, Pereira (2001, p. 12) salienta que “antes de publicar *Baú de Ossos* em 1972, Pedro Nava era sempre lembrado como o médico que na juventude participara do Movimento Modernista Mineiro” e que ele, até então considerado poeta bissexto no cenário cultural, “se, quando jovem, vive intensamente a literatura, somente aos sessenta e cinco anos de idade inicia a prosa pela qual se tomará conhecido”.

Desse modo, argumenta a pesquisadora:

É flagrante, nas páginas de suas memórias, como a relação entre a passagem do tempo e a inexorabilidade da morte, presente em "O Defunto", é aguçada por um elemento que em 1938 ainda não fazia parte da experiência pessoal de Nava, ou seja, a velhice: a decrepitude do corpo, uma espécie de metamorfose do sujeito; o desespero diante do fim da sexualidade; a longevidade traduzida no sofrimento pela morte dos amigos; o testemunho do passado (na perspectiva de um determinado grupo social); a proximidade da morte e a escrita como forma de ação e de reflexão sobre o presente serão alguns dos temas mais constantes imbricados nessa relação. (PEREIRA, 2001, p. 12-13)

Para Aguiar (1998), o homem já maduro e culto em quem se tornara Nava finalmente encontraria sua forma de expressão por excelência. Compreende a prosa autobiográfica do mineiro como uma autêntica crônica de toda uma época e forjada por um processo de profunda maturação:

Com efeito, para Nava o memorialismo vinha a calhar. Através dele, seria possível recuperar todo o tempo apenas aparentemente perdido e, desse modo, ocupar o lugar que para ele estava reservado desde os anos 20. Esse aspecto dá à figura do escritor um caráter bem peculiar. Ao contrário daqueles que escreveram suas memórias para contar os sucessos da vida tornada célebre, Nava é um escritor que se consagra justamente no gênero que abraça: em nenhuma outra forma de expressão artística demonstrou tanto vigor quanto em suas *Memórias*. Consciente, talvez, de que sua matéria primordial seria a própria vida, Nava parecia aguardar o seu momento, sabendo que era preciso primeiro viver para depois narrar. (p. 15)

Em *Balão cativo*, Nava rememora seus tempos de menino, desde os anos em que frequentou a escola primária, entre 1911 e 1915, com destaque para a temporada no internato do Ginásio Anglo-Mineiro, em Belo Horizonte, até o início de seus estudos secundários no Colégio Pedro II, por ocasião de sua mudança para o Rio de Janeiro.

O percurso narrativo da obra é assim descrito por Vale (2012, p. 244):

Balão cativo: memórias 2 é dividido em quatro capítulos: Capítulo I: "Morro do Imperador" – o título refere-se ao morro de Juiz de Fora onde, de seu cume, avista-se grande parte da cidade. Trata da estadia da família na casa da avó materna, em Juiz de Fora, até sua morte, em 1913, quando a família decide mudar-se para Belo Horizonte. O memorialista continua com suas observações sobre Juiz de Fora, no período de 1911-1913, e termina o capítulo com a chegada da família à capital mineira. Capítulo II – "Serra do Curral" – em que estão as observações naveanas sobre os parentes residentes em Belo Horizonte, aspectos do convívio social entre familiares e estudos no Colégio Anglo-Mineiro, no período de 1914-1915. Capítulo III – "Engenho Velho" – o subtítulo refere-se à denominação do período imperial dada à área do Rio de Janeiro onde hoje se encontra a Rua Haddock Lobo. Há observações sobre os parentes paternos, residentes no Rio, e termina com a transcrição de anotações do tio Antônio Salles: "4 de abril de 1916 – Pedro entrou para o Internato do

Colégio Pedro II” (NAVA, 1973, p. 264). Capítulo IV – “Morro do Barro Vermelho” – subtítulo referente à denominação de uma das inúmeras elevações do Rio de Janeiro. Trata da convivência com os parentes e os primeiros contatos com os colegas do Colégio Pedro II.

À medida que o percurso narrativo transita pelos tempos escolares, é lícito afirmar que a escola passa a ocupar um lugar privilegiado nas memórias do escritor. Objetos que resistiram à ação do tempo, fatos perdidos na opacidade da memória, lugares e pessoas a cuja existência física já não se pode recorrer; tudo, enfim, parece dar azo à reflexão a que se propõe o memorialista.

Nessa perspectiva, apresentam-se, a seguir, análise e possível interpretação da narrativa, tendo como escopo o capítulo II – “Serra do Curral”, no qual Nava retrata o período em que frequentou o Ginásio Anglo-Mineiro, entre 1914 e 1915, na cidade de Belo Horizonte, para cursar o terceiro e o quarto ano do ensino primário. Como categorias norteadoras da análise, por sua relevância e recorrência na narrativa, elegeram-se os seguintes aspectos: 1) prestígio social da instituição; 2) infraestrutura; 3) rotina diária do internato e organização curricular; 4) descrição dos professores e das atividades pedagógicas, com especial atenção ao tom bem-humorado e burlesco das caracterizações, bem como ao legado dos competentes mestres à sua formação; 5) regime disciplinar adotado no ginásio.

Como primeiro aspecto a emergir da narrativa em torno do Anglo-Mineiro, o prestígio social do ginásio é logo percebido ante a repercussão da chegada a Belo Horizonte da nova instituição, que se autoproclamava moderna, tolerante e liberal. Tomando como fonte de pesquisa artigos e anúncios publicados na revista *Vita* e no *Diário de Minas*, o narrador ilustra a caracterização inicial que faz do ginásio, pautada numa invejável infraestrutura, principalmente voltada à prática das atividades físicas, e sustentada na competência de seu diretor e professores, bem como no caráter renovador de sua proposta pedagógica. Numa dessas peças publicitárias, a revista *Vita* anuncia: “A educação e a vida do Internato seguirão o sistema inglês, reconhecido como o melhor em seus efeitos sobre a formação do caráter e o desenvolvimento físico dos alunos...” (NAVA, 1974, p. 116)⁴³.

⁴³ Não se encontrou na literatura nenhuma referência direta à educação inglesa que pudesse identificar-se com a nomenclatura “sistema inglês”, o que permite supor que o anúncio alude tão somente a um conjunto de aspectos de caráter liberal, importados da Inglaterra e outros países europeus, entre os quais se destacava a liberdade de crença e consequente dispensa do ensino religioso, a preferência pelo ensino de línguas vivas no lugar do latim, a coeducação dos sexos, a prática de esportes, as propostas didáticas renovadoras, assim como outras características tão caras aos protestantes, como os metodistas, sob cujas influências se concebeu o Anglo-Mineiro, conforme aponta Anjos (1979).

Mediante a promessa de ideais renovadores, corpo docente altamente qualificado e excelente estrutura física, as representações sociais acerca do novo ginásio belo-horizontino passam a configurar-se pelo signo do prestígio, como assinala Anjos (1979, p. 74):

Conforme relata o autor de Balão Cativo, o prestígio do colégio se dava não só pelo conforto de suas instalações, mas pelo fato de ser administrado por Sadler e Jones, “masters of arts” da Universidade de Oxford que, por deterem este título, também eram designados escudeiros de Sua Majestade Britânica. Investidos em autoridade numa das nações que exercia papel de dominação econômica e cultural sobre as demais, os diretores do “Anglo” adquiriam elevado “status” na sociedade brasileira e, intimamente ligados à classe dirigente, seguiam diretrizes educacionais de características aristocráticas.

O relato de alguns episódios que antecederam a matrícula do narrador no Anglo permite refletir sobre alguns aspectos significativos para a compreensão das visões que se formavam socialmente sobre a instituição. Por ocasião da visita em que sua mãe procurava aconselhar-se com a amiga, D. Mariquinhas Ferreira e Costa Baeta Neves, sobre o ginásio dos ingleses, esta tentaria ardilosamente demovê-la da ideia de ali matricular seus filhos, aduzindo:

Nada disso, Diva. Você está doida? Enfiar seus filhos no meio de metodistas? Os meus vão para o Claret e é lá que você vai pôr os seus. Eu, que estava doido pelo Anglo, quase ajoelhei para pedir a D. Mariquinhas que calasse a boca e afastasse de minha vida a sombra sebenta da batina dos padres que ela inculcava. (NAVA, 1974, p. 115)

A partir do episódio, fica patenteado que, no imaginário do menino Nava, então com dez anos de idade, já se manifestavam excelentes expectativas para com o ginásio que sequer conhecia, gestando-se aí um modo de representação que, desde esse momento, desenhava-se favorável ao Anglo-Mineiro, provavelmente em face do caráter de modernidade e tolerância pelo qual o novo ginásio se autoproclamava à sociedade local.

Outra evidência trazida pelo episódio, contudo, explica-se na sequência da narrativa:

Sáímos da visita meio enfiados e fomos andando pelo passeio. Na esquina, quem aparece? O próprio marido da D. Mariquinhas, o Dr. Lourenço Baeta Neves, com aquele seu riso franco e jovial e aquele jeitão que eu classificaria mais tarde como o de um tipo que ficasse equidistante do Carlito e de Osvaldo Cruz. Por aqui? D. Diva. E vindo lá de casa? Que pena eu não ter chegado mais cedo. Não vê? fui longe da cidade, dos lados do Cruzeiro, ao Ginásio Anglo-Mineiro. É. Fui matricular o Cecinho e o Roberto. Ah! a Mariquinhas fizera questão...

Estou voltando entusiasmado com o colégio e com o diretor. Um cavalheiro admirável. É o Doutor Sadler, *master of arts oxoniano*. Nada, absolutamente nada! melhor para a mocidade, que a educação que eles estão pretendendo dar. (NAVA, 1974, p. 115)

A experiência revelava a indignação de D. Mariquinhas por ver a amiga viúva e pobre com intenção de matricular seus filhos no mesmo ginásio em que ela, Mariquinhas, matriculara os seus. O desfecho, contudo, seria determinante no destino do pequeno Nava: “Era caríssimo! 90\$000 por mês, mas minha Mãe decidira. No outro ano ela ajeitaria o José. Agora ia eu, mais velho, para quebrar a castanha na boca daquela impostora da Mariquinhas (p. 115).

O segundo aspecto merecedor de atenção nesta análise é a infraestrutura e a ordem de representações que suscita na narrativa. Dentre as impressões trazidas pelo memorialista, quando da primeira visita feita em companhia da mãe para conhecer as dependências do Anglo, ressalta-se o caráter moderno e a amplitude das instalações. Impressionavam-se os visitantes com a magnitude do prédio da frente, com seus três andares, a organização em pavilhões dedicados separadamente aos estudantes maiores e menores, as salas de aulas, além de uma complexa estrutura dotada de secretaria, tesouraria, residência do diretor, quartos dos professores, sala de visitas, sala de jantar, cozinha, despensa, depósitos, rouparia, vestiários, lavatórios, quartos de empregados, piscina, pavimento de ginástica e campos de futebol (NAVA, 1974, p. 120-121).

Além da avaliação positiva da estrutura física do ginásio, pode-se antever em Nava a sensação de agradável experiência que lhe provocam suas lembranças:

Todo o colégio era claro e alegre, recendendo ao pinho-de-riga dos assoalhos, à tinta a óleo dos portais e à cal fresca das paredes. Nunca eu tinha morado em casa nova e aquele cheiro ficou, para sempre, em minha lembrança, associado a ideias inaugurais e juvenis. Até hoje, quando sinto a cal virgem dos prédios em construção, recupero o Anglo e aquela sombra propícia da serra do Curral da minha infância. (NAVA, 1974, p. 121)

Emana da narrativa, sinestesticamente, o “cheiro de coisa nova”, de caráter inaugural, propriamente juvenil. Tal efeito também se evidencia no desprendimento do seio materno que a entrada no internato provocaria naquele garoto prestes a completar onze anos de idade, como se denota no excerto seguinte:

No Colégio Andrès, na Escola Pública do Rio Comprido, no Lucindo Filho, eu tinha sido aluno externo e, preso à placenta doméstica, mal reparara, mal convivera com meus colegas. Tinha vivido em família, no meio de velhos — velhos mesmo ou que pelo menos assim

pareciam para mim. Ainda não tinha convivido, concorrido, dado de cotovelos com gente de minha idade. Ia ter essa experiência, como interno, no Anglo. Ia viver por mim mesmo, arranjaria novos amigos e começaria a ter os primeiros inimigos. (NAVA, 1974, p. 125-126)

No resgate de seu tempo no Anglo, não só da memória se serve Nava. Isso fica evidente nas longas enumerações, listas de nomes, descrições pormenorizadas de ambientes, objetos, personagens, datas e situações. Em meio a seus guardados, socorre-se o memorialista, em grande medida, das cartas que trocara com a mãe e com tia Alice durante o período em que frequentou o ginásio como interno.

Por morte de minha Mãe e de tia Alice, chegaram-me às mãos lembranças guardadas por elas: as cartas que lhes escrevi em 14 e 15, do Anglo. Assim, as que em vida me deram vida e convivência, mortas, legaram de volta minha infância. É por estas folhas amareladas que posso reconstituir o internato dos ingleses. Escrever para a família era cortesia a que nos obrigavam os professores. À falta de assunto, eu fazia sempre uma espécie de relato do meu dia a dia e é neles que encontro nossas atividades e horários. (NAVA, 1974, p. 130)

Desse modo, haja vista o terceiro aspecto desta análise, o memorialista podia reconstituir a rotina diária do ginásio. Dava-se um primeiro recreio entre as sete e as oito horas, ocasião em que professores, alunos maiores e menores, internos e externos, meninos e meninas, todos se reuniam no refeitório para ouvir, do Sadler, “períodos curtos, breves sentenças, frases aforismáticas, máximas de moral, pensamentos filosóficos, casos edificantes, situações exemplares que ele declamava e comentava” (NAVA, 1974, p. 131). Com o tempo, passaram a fazer parte desses discursos do diretor as reprimendas, nunca diretas ou nominais, mas sempre assertivas e postas à coletividade para reflexão sobre a conduta moral dos ouvintes. “Era a esta lição de moral e a esse lavar de roupa suja que no Anglo chamava-se a *Whole Communion*” (p. 131).

Na sequência, os meninos eram entregues aos cuidados de Mr. Hyghmes, para meia hora de ginástica. Sucediavam-se as aulas da manhã, ao término das quais fazia-se a pausa para o almoço, entre as 11:30 e as 12:30 horas, quando então começava o segundo turno das aulas. Às 14:30 h, servia-se um café, ao que se seguia um pequeno recreio. Uma hora depois, anunciava-se o fim dos trabalhos de classe, ocasião em que todos se reuniam na sala de jantar para a aula de canto de Mr. Cuthbert, após a qual tinha início “o grande recreio, conforme os dias ocupado pelas partidas de futebol, pela natação, pelas grandes excursões” (p. 161). No fim da tarde,

ainda se reservava algum tempo para eventuais aplicações de castigos ou, ao contrário, oferecia-se um chá especial e cortesias aos alunos que se houvessem distinguido durante a semana.

Ao cair do sol, servia-se o jantar, ao término do qual subiam todos à sala de estudos onde os esperava um professor a cada noite, para lhes dirigir os trabalhos, que variavam desde alguma explicação complementar dos conteúdos do dia até declamações literárias à moda de deleitosos saraus. Por fim, quando davam oito horas da noite, subiam para a escovação dos dentes sob a fiscalização de um professor e se recolhiam aos dormitórios.

Dia após dia, assim se dava o transcurso de uma semana no Anglo, numa organização admirável, segundo relata o narrador. Quanto às saídas, variavam conforme o regime adotado pela família, que podia ser de folgas semanais, quinzenais ou mensais. No caso de Nava, as saídas eram mensais, sendo reservado o último sábado do mês para tal. Além disso, havia as saídas extraordinárias, destinadas a alguma ocasião especial requisitada pela família.

Ainda fazendo parte dessa categoria de análise, com relação à organização curricular do ginásio, cada professor ocupa seu tempo-espço na narrativa naveana, bem como, e principalmente, nas memórias afetivas do escritor. Destaque-se, nesse sentido, o papel de Mr. Jones, com suas impagáveis atuações no ensino de Inglês; as atividades físicas dirigidas pelo Mr. Hyghmes, depois substituído pelo próprio Jones; as bem organizadas aulas de Português com D. Célia Joviano; as lições de Numeração, com o Westerling; o Trabalho Construtivo, sob a responsabilidade do Carlyon, as aulas de canto do Cuthbert; o Francês do De Capol e os inesquecíveis estudos da noite presididos pelo Chagas.

Já no tocante às representações sobre professores e atividades pedagógicas levadas a efeito no cotidiano escolar, aspecto da maior relevância para esta análise, reporte-se ao já assinalado por Dozol (2009), no sentido de que as descrições de Nava não deixam de abordar o caráter pitoresco de personagens e situações, marcando-se até mesmo por um tom de zombaria. À exceção de D. Célia Joviano, praticamente ninguém escapava à pena galhofeira do escritor. Sobre a professora, no entanto, destaca o narrador a metodologia de ensino, por meio da qual “ensinava bem e para valer. Caligrafia, português, os verbos, a gramática, rudimentos de análise. Tudo obedecendo a um programa. Dentro do ensino meio fantasista dos ingleses, o de D. Célia distinguia-se pela organização, seguimento e método” (NAVA, 1974, p. 156).

De modo semelhante, ressalta-se o aspecto positivo do lúdico experimentado nas atividades do “Trabalho Construtivo” dirigido pelo Carlyon, qualificadas como deleitáveis pelo narrador. Em meio aos trabalhos manuais realizados nessa disciplina, marcados pela adesão silenciosa e compenetrada dos alunos, atentos aos comandos dados em inglês pelo mestre, exercia-se uma proposta alinhada aos princípios educacionais preconizados pelo pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi, nos quais se ancora o método intuitivo, na suposição de que a aquisição do conhecimento decorre dos sentidos e da observação, como já referido em outro capítulo (MARCÍLIO, 2005).

Entre as principais influências literárias na vida do futuro escritor, lugar privilegiado seria reservado ao professor Moacir Lafaiete Macedo Chagas. “Um dos dez brasileiros mais ingleses do planeta”, segundo o narrador (p. 119), Chagas ministrava os mais esperados estudos da noite, conforme se recorda o memorialista:

Esperávamos essa oportunidade ansiosamente, porque ele trazia sempre um livro para ler alto para nós. Lia bem, usando os recursos de sua bela voz e sua mímica nada ficava devendo à sua declamação. Parece que fazia essas leituras muito para seu próprio deleite, mas, assim como assim, foi quem me iniciou literariamente. [...] (NAVA, 1974, p. 165)

Elogios à parte, o que predomina mesmo é o bom-humor do memorialista que, habilmente, confere um ritmo anedótico à narrativa. Na caracterização que faz dos professores, manifesta-se o talento do ilustrador, ao qual se acrescenta uma sagaz capacidade em extrair o hilário de cada gesto, palavra ou movimento.

Veja-se, como exemplo, a descrição sobre Mr. Hyghmes, professor de educação física que, para o narrador, “era gorducho, pançudo, atarracado, ruivo. Estourava de sangue e unto. Vivia fervendo de cólera” (NAVA, 1974, p. 133). Não sabendo se comunicar em português e proferindo um inglês de difícil compreensão aos alunos, era constantemente importunado por estes que, impiedosamente, testavam os limites de sua paciência. Sobre um desses episódios, a aula culminaria na fúria do mestre, como relata o narrador:

Fora de si, numa fúria de surdo-mudo, ele vinha, segurava-nos braço, perna, certos, indicava a posição devida, e nós, virando-nos uns para os outros, mimávamos dois a dois, repetindo o que era feito para nos mostrar o errado. Ele urrava, ríamos, o animal desistia. (NAVA, 1974, p. 133)

De modo geral, flui uma narrativa bem-humorada e leve, na qual se evidenciam as contradições próprias do exercício docente, em que ora se manifesta um caráter mais rígido, ora mais afetivo. Assim se dá a caracterização das atividades musicais levadas a efeito pelo Cuthbert, na qual se revela enfaticamente o tom de ameaça na indignação do maestro ante as desarmonias do coro, o que é logo relativizado por um narrador grato por essas boas lembranças musicais que atravessaram o tempo: “cada uma destas músicas se destaca como um contorno especial nos céus do passado, céus da infância” (NAVA, 1974, p. 161).

Outra disciplina, de cujo relato se extrai a comicidade das situações de aula, era a chamada “Numeração”. Ministrada pelo alemão Wersterling, suas lições correspondiam à memorização das operações básicas da Aritmética, razão pela qual via-se um mestre empenhado na função de regente a marcar o compasso das tabuadas cantadas. À medida que progredia o coro, tanto na harmonia musical como na complexidade das operações, “o Westerling entusiasmado queria mais e desandava a gritar: outra vez! todos juntos! [...] *Noch einmal, alle zusammen!* Arrebatados acompanhávamos a frase do virtuose com altissonante – *Não faz mal, Suzana!* Ele ria [...]” (NAVA, 1974, p. 153).

Em relação a Mr. Jones – que além da cátedra de Inglês acumulava a função de vice-diretor do Anglo –, o narrador chega a conduzir seu relato com ternura e gratidão. Chamam sua atenção, no vice-diretor, aspectos como a confusa e divertida mescla do inglês e do espanhol ao português, sua criativa didática no ensino do inglês e as hilariantes situações de pronúncia errada ou escolha de palavras de duplo sentido em português: “Now, boys, go quietly to the *oficinas* y despues vengan para subirmos as escadas and enjoy un bon sono with gorgeous dreams” (NAVA, 1974, p. 120).

Não menos bem-humorado é o relato do narrador acerca da aversão que desenvolvera às aulas de futebol, em face das humilhantes chacotas recebidas dos colegas quando aparecia vestido com seus calções improvisados, que não passavam de calças velhas encurtadas e que lhe renderiam sucessivos vexames:

Horrível foi com os calções de futebol, que mereceram tal reprovação do Álvaro Sales, do Gérson Coelho, do Camilo, do Dinho, do Guy Jacob e do Zé Megali, que, aos poucos, fui me afastando das partidas e de minha posição de *goal-keeper*. *Evém* o Saracura, olha o calção do Saracura! Eu evaporava lágrimas de raiva na cara fervendo e passei a não ir mudar a roupa na hora dos *matches*. Disfarçava. Remanchava. Escapulía. (NAVA, 1974, p. 123, grifos do autor)

A reprovação dos colegas, que aos poucos o fez afastar-se das partidas, chegou a seu ápice numa dessas ocasiões em que não pudera safar-se da indesejada experiência de entrar em campo vestindo os malfadados calções. Instado por Mr. Jones a participar, foi logo compreendido por este, ante a grandiosa vaia que lhe dedicaram os colegas⁴⁴.

A despeito de todo o mal-estar causado pela humilhação, o episódio é lembrado pelo narrador muito mais por seus aspectos positivos do que por um sentimento de revanche ou mágoa. E tudo isso se deve à compreensão e brandura de Mr. Jones, que não só o desobrigou das aulas de futebol, como presenteou-lhe com o livro *The Grateful Mouse Princess or Rooster, Pouletta and Cluckeglinda*, traduzida para o inglês por Edith Renouf, exemplar que guardaria para sempre, assim como a saudosa lembrança do vice-diretor: “Guardo até hoje, desmerecido, todo bichado, o presente de meu inimitável Mr. Jones – como lembrança do lúcido instante de comunicação que tivemos e da amizade que lhe dei ali – sem reservas e para sempre” (NAVA, 1974, p. 124).

Mais adiante, ao refletir sobre sua iniciação na leitura, o narrador reconhece, no episódio, o impulso que o lançara para o universo da ficção.

Já contei meus dissabores com a roupa de futebol, de como o Jones me dispensara desse jogo e me despencara assim, na leitura, na contemplação e no isolamento. À hora em que todos desciam para o campo, eu ficava para trás e me sentava no meio da escada de cimento que conduzia a ele. Quando levantava a cabeça e deixava meus personagens de ficção, via, agitando-se embaixo, meus companheiros de infância. O Tempo tornou-os irreais e esbatidos, matou porção deles – mas não pôde prevalecer contra os heróis daquelas páginas – sempre na mesma e cada vez mais vivos. (NAVA, 1974, p. 142)

Ainda a propósito do futebol, evidenciam-se a leveza e o bom-humor empregados pelo narrador, mesmo quando se trata de evocar episódios marcados negativamente no curso do tempo. Conforme assevera Dozol (2009, p. 230):

As recordações das atividades esportivas no Anglo são contadas com o mais desfrutável senso de humor (principalmente aquelas referidas ao futebol) e em nada lembram corpos adestrados pela técnica (do mais alto valor para o antigo futebol inglês) e fustigados pelo mal da competição. As páginas dedicadas a esse tema são um verdadeiro primor e, desprovidas de marcas depressivas ou de componentes ideológicos [...]

⁴⁴ Convém explicar que Mr. Jones, a esta altura, assumira também as aulas de educação física, ficando no lugar de Mr. Hyghmes, após a demissão deste.

Como apontado por Anjos (1979), o Anglo representava essencialmente um sistema educacional rousseauiano, em que a educação era vista como um processo natural. Nessa perspectiva, ganhava sentido o recurso à alegria natural da infância, extravasada nos esportes.

De Mr. Jones, o narrador destaca, ainda, a eficácia com que ministrava suas aulas de inglês:

Ensinava Inglês por uma espécie de processo Berlitz, animado por ele próprio. Não nos permitia lápis nem papel. A coisa tinha de entrar pelos olhos, pelas orelhas e ser guardada na memória. Com uma paciência evangélica ele ia mostrando. [...] Tudo isso o Jones fazia com uma meticulosidade e uma perfeição incomparáveis. E que pronúncia. (NAVA, 1974, p. 147-148)

Das aulas do Jones, revela o narrador, guardara para sempre o gosto pelo idioma admirável. Do Jones amigo, guardara ainda mais: algumas das melhores reminiscências de sua vida escolar, a partir das quais depositou seu afeto nas seguintes linhas:

Não sei como guardei eternamente o dia do aniversário do Jones: 18 de junho, e lembro-me dele dizendo que em 1914, fazia quarenta e quatro anos. [...] Conservo dois retratos do meu amigo. Um, só a face e nela predominam dois olhos bondosos dentro da expressão sorridente, simpática e cheia de curiosidade. (NAVA, 1974, p. 149)

Por fim, um último aspecto que se constituiu em objeto de análise e interpretação, nas representações de Nava sobre o Anglo-Mineiro, diz respeito ao regime disciplinar do ginásio. Evidencia-se, neste tópico, uma vez mais, o caráter condescendente do narrador ante os episódios alusivos a castigos e punições, de modo a relativizar as ações em que se lançasse mão de recursos coercitivos. Vale lembrar, a esse respeito, que Le Moing (1996), em seu estudo biográfico sobre o escritor, já apontava tendências à idealização do passado remoto do memorialista.

A ilustrar tal afirmação, observe-se que o narrador não se abstém de referenciar episódios de humilhação pública, aplicação de punições morais, coerções, ameaças e, até mesmo, castigos físicos, como o comprova o seguinte trecho: “*Mister Columbano Duarte nos revoltou a todos quando agrediu o Antônio Otôni (Parrinha) a murros no coco, batendo exatamente em cima dum curativo que fora feito no garoto por motivo de queda de cabeça para baixo*” (NAVA, 1974, p. 163).

Em outras passagens, lembra-se o memorialista do próprio Jones expondo a vexame o infrator. Em certa oportunidade, caberia ao diretor intervir com “mãos de ferro”, culminando no inevitável castigo das famigeradas cópias: “Copiamos mil vezes

e durante um mês ficamos sem natação, sem excursões e sem sobremesa” (NAVA, 1974, p. 153).

Entretanto, apesar da menção às privações e à revolta dos meninos, não há nenhum juízo do mérito, o que revela uma atitude condescendente do narrador perante os métodos disciplinares, cuja validade pedagógica é ignorada, sendo considerados leves se comparados às práticas comuns na educação brasileira à época. Observe-se, ainda, a título de comparação, a referência à liberdade de ir e vir dos alunos do Anglo:

Os bifes não eram lá muito rigorosos e havia pouco castigo. Verdade, também, que poucas infrações, porque **nossa liberdade de ir e vir era muito grande** e maior ainda o nosso bel-prazer. A educação brasileira é que tem a mania de proibir. Ali, à inglesa, quase tudo se podia. Só em casos excepcionais havia punição. (NAVA, 1974, p. 163, grifo nosso)⁴⁵

Em suma, da análise aqui realizada no que se refere às representações presentes no relato de Pedro Nava sobre seus tempos de Anglo-Mineiro, depreende-se uma visão positiva da instituição “escola”, na medida em que o narrador, reiteradamente, manifesta seu reconhecimento pelos benefícios sociais e formativos que desfrutou a partir de sua experiência na instituição de origem inglesa que frequentou como aluno interno.

5.4 O Colégio Pedro II nas *Memórias de Nava*

O rio do subconsciente não para de correr como não param a circulação, a respiração, as funções misteriosas da regulação da economia. Aquele curso subterrâneo aflora às vezes em sonhos ora brandos, ora duros — geralmente duros. Flui refletindo no seu bojo líquido nuvens e estrelas que ficaram: impressões do aparentemente esquecido mas incorporado para sempre. Suas águas sem compromisso independem do modo de ser do consciente vígil que só pode ser — sendo em tempo e espaço. (NAVA, 1976, p. 56)

⁴⁵ É válido lembrar que, desde a independência do país, já se discutia a questão dos castigos na educação brasileira. A Lei de 15 de outubro de 1827, conhecida como Lei Geral do Ensino (BRASIL, 1827), já preconizava a adoção dos castigos na forma prevista no Método Lancaster, método que recomendava a abolição dos castigos físicos e sua substituição pelas sanções de caráter moral. É certo, contudo, que nem o referido método prosperou no Brasil, nem a abolição dos castigos físicos se deu efetivamente no cotidiano das escolas brasileiras, onde essa prática perdurou ainda por muitas décadas do século XX.

Como já se apontou no início do capítulo, o monumento memorialístico erigido por Nava tem início com o volume *Baú de ossos: memórias*, publicado por primeira vez em 1972. Sem que o autor vislumbasse, de início, a magnitude que seu projeto alcançaria, é certo que a narrativa inicial logo se desdobrou em outro volume: *Balão cativo: memórias/2* (1973), no qual se relatam os acontecimentos que se seguem à morte do pai do narrador, o que compreende os tempos vividos em Minas Gerais, entre Juiz de Fora e Belo Horizonte, até o retorno ao Rio de Janeiro, para ingressar no Colégio Pedro II. Vale lembrar que os tempos de aluno interno nessa prestigiada instituição de tradição imperial, apesar de já introduzidos no capítulo final de *Balão cativo*, são minuciosamente retratados no volume seguinte das *Memórias*: trata-se da obra *Chão de ferro: memórias/3*, lançada em 1976, quando o escritor já se havia consagrado como um dos renovadores do gênero memorialístico em língua portuguesa.

No intuito de assegurar a organicidade desta investigação, centrada fundamentalmente nas representações de Nava sobre a escola, neste segundo momento da análise, em que se propõe a reflexão sobre a narrativa acerca do Colégio Pedro II, optou-se por manter o foco nos aspectos sobre os quais se assentou a análise relativa aos tempos de Anglo-Mineiro do escritor. Alerta-se, contudo, que não há nenhuma intenção de estabelecer comparações entre ambas as instituições, exceto aquelas que apresentam alguma relevância nas discussões propostas.

Nessa perspectiva, importa retomar os aspectos acima referidos, o que implica ter em vista, como ponto de partida, o prestígio social do colégio carioca, onde Nava realizaria seus estudos secundários, a cuja história se somam tradição e orgulho de pertencimento. Na sequência, permeia esta análise a constatação de uma colossal e requintada estrutura física do colégio, bem como se reproduz, narrativa afora, o dia a dia do internato em meio à organização curricular. Por fim, dedica-se especial atenção à caracterização dos professores, seus métodos pedagógicos e o regime disciplinar adotado por cada um deles, sem deixar de destacar o caráter pitoresco dos personagens e o anedótico das situações, bem como o reconhecimento do memorialista pela competência e legado dos mestres para seu desenvolvimento moral, intelectual e social.

Entretanto, a despeito dessa opção metodológica para apresentação dos dados de análise, o que se depreende da narrativa dos tempos no Colégio Pedro II, cujo recorte temporal é mais amplo do que aquele observado no Anglo-Mineiro, é a

apresentação dos eventos e personagens de forma não linear, nem rigorosamente cronológica. Trata-se de uma narrativa não só mais extensa, mas também complexa, rica em detalhes e constantemente entremeada de digressões do narrador sobre o fazer memorialístico, o que chamou a atenção no sentido de se compreender, para além do texto, o próprio processo de registro de suas memórias escolares, no qual se encontram imbricados fatores da ordem do contexto da escrita, aos quais se agrega uma ampla gama de elementos que se foram constituindo na historicidade das relações, com reflexos na construção dos sentidos que atribuiu ao ilustre colégio.

Considerada tal circunstância, no curso da narrativa sobre o Pedro II, outros aspectos se mostraram relevantes e merecedores de destaque, a começar pelo caráter historicista de que se revestiu o escritor para retratar um colégio dono de tradição inigualável no cenário educacional do país, cuja história fora contada por grandes historiadores muito antes da concepção das *Memórias*. O autor destas, por seu turno, tinha algo a mais do que o objeto historiográfico: a forma de contá-lo, isto é, o fazer literário de um modernista que desenvolveu seu estilo e bebeu das fontes de verdadeiros mestres da poesia, como Mário de Andrade, Drummond, Bandeira, entre outros amigos que fez especialmente nos tempos do Café Estrela, em Belo Horizonte.

No retrato de instituição de tamanha envergadura, não poderia faltar em Nava uma forte consciência de pertencimento, da qual emana o orgulho que expressa ao se incluir na vasta lista de egressos do colégio, entre os quais figuram grandes nomes da *intelligentsia* nacional.

De igual modo, é sob o signo da saudade que Nava parece restaurar as melhores lembranças do colégio e, valendo-se de suas habilidades poéticas, ergue seu monumento literário sobre esse outro monumento em que se constitui o Pedro II. E não só a competência literária se vê expressa na obra, mas também sua personalidade de acumulador, sua capacidade de organização na seleção e classificação de seus guardados, o método criativo e, especialmente, suas habilidades como ilustrador, recursos fundamentais na elaboração das descrições de personagens e espaços do colégio.

Inicie-se, pois, pelas primeiras páginas do último capítulo de *Balão cativo: memórias/2*, nas quais, antes de iniciar a narrativa de seus anos no colégio, Nava afirma:

Orfanato humilde no início, modesto seminário em seguida, o colégio seria no Primeiro Reinado, no Segundo e na República, **a glória de nosso ensino**. Tudo o que há de mais ilustre na vida brasileira recebeu seu influxo e criou-se no seu espírito. (NAVA, 1974, p. 268, grifo nosso)

Neste preâmbulo que faz o escritor à narrativa que se seguiria, manifesta-se antes o historiador que o memorialista, ao pôr em relevo o prestígio social do colégio, Evidencia-se, na fala do narrador, um sentimento de orgulho por ter feito parte de uma privilegiada casta da intelectualidade brasileira, composta por personagens da cultura e da política do país que por lá passaram como alunos ou como professores. Na alusão ao colégio como “a glória de nosso ensino”, Nava põe em manifesto o caráter coletivo de representatividade social da instituição. Assim o confirma Monteiro (2015, p. 95), para quem “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”.

O memorialista ufana-se de seu colégio e invoca, em tom grandiloquente, a presença de seus ilustres colegas com quem comunga parte da história da cultura brasileira:

Não resisto à tentação de escrever uma longa série de nomes, cada um elo da cadeia que nos une numa imensa e secular família espiritual. São os nossos colegas de todos os tempos. Dormimos nos mesmos dormitórios, comemos da mesma comida, passamos pelas mesmas punições, tivemos os mesmos mestres e deles recebemos os mesmos ensinamentos, os mesmos respos, os mesmos prêmios, as mesmas categorias mentais e morais. (NAVA, 1974, p. 268)

O laureio que o narrador dedica ao colégio é marca da tradição, comprovada pelo orgulho estampado na lista de nomes ilustres, com quem se sente espiritualmente ligado:

[...] grandes filhos do Internato e do Externato que acabo de invocar – esses cientistas, médicos, matemáticos, engenheiros, juristas, professores, artistas, poetas, críticos, pintores, romancistas, historiadores, filólogos, acadêmicos, conselheiros, titulares, deputados, senadores. Os presidentes de Província, de Estado, da República. Os ministros, chanceleres, embaixadores. Um apóstolo. Um arcebispo. Uma alteza imperial. Um mártir. Todos lhes ouvem o nome inteiro – como era de hábito discriminar nas nossas listas de chamada. E eles respondem – presente! presente! presente! (p. 269)

Se para Nava, o Pedro II é mais do que um capítulo de sua própria história, sua narrativa memorialística o confirma, ao dedicar ao colégio um capítulo especial na história do país. Nesse sentido, em suas *Memórias*, revela-se o caráter historiográfico

de sua tarefa, uma vez que o escritor se une a historiadores “de ofício”, que o antecederam, para se debruçar na reconstituição histórica e cultural da instituição:

Historiando meu colégio, aqui vou repetindo Moreira de Azevedo, Macedo, Vieira Fazenda – que aliás se repetem uns aos outros, a partir de Monsenhor Pizarro. Tomei ainda da monografia de Escragnolle Dória publicada por ocasião do assim chamado *Primeiro Centenário do Pedro II*; da coletânea da mesma época levada a efeito por Ignésil Marinho e Luís Inneco; de publicação sem nome de autor, prefaciada pelo Diretor Vandick Londres da Nóbrega e datada de 1965, do volume V do Anuário da Casa, referente aos tempos bacharelados de minha turma; de recortes de jornais, de reportagens. (NAVA, 1974, p. 273)

Valeu-se, também, do álbum sobre o *Internato do Ginásio Nacional*⁴⁶ do Rio de Janeiro, de 1909, em que figuravam importantes registros do colégio, tais como “resumo do regulamento, documentação fotográfica sobre o bairro, o imóvel, os recreios, os anexos, os alunos, seus uniformes de dentro, de parada e de gala, os inspetores, os professores [...]” (NAVA, 1974, p. 273).

Mas não só de pesquisa bibliográfica constitui-se sua lavra de historiador do colégio. De inegável tendência acumuladora, confessa recorrer “a velhos cadernos de aula, a antigas provas escritas, a bilhetinhos trocados no estudo – o que salvei do meu tempo de aluno [...]” (p. 273).

Cardoso (2013), em seu estudo sobre a contribuição dos símbolos na formação da memória coletiva do colégio, investiga uma série de esforços envolvendo a pesquisa histórica da instituição, a criação de eventos comemorativos e símbolos – entre os quais destaca o emblema e a bandeira – a preservação de documentos diversos e outras ações por meio das quais a comunidade acadêmica do Pedro II logrou reconstruir a memória de um passado glorioso, o que, na avaliação da pesquisadora, permitiu a institucionalização da identidade do colégio.

Nesse sentido, é lícito afirmar que Nava, além de sua contribuição para a pesquisa histórica do colégio, por meio de suas *Memórias*, não só testemunhou alguns desses eventos, como deles participou ativamente, como se vê no relato que o narrador faz em *Balão cativo: memórias/2*:

No dia 4 de dezembro de 1937 eu tinha encontro marcado na esquina da Cinelândia, em frente ao Cinema Odeon. Três e meia da tarde. Com a maior pontualidade e dando gargalhadas de menino, ali nos reunimos Prudente de Moraes, neto, Afonso Arinos de Melo Franco e eu. Batemos rápidos para a Praça Paris onde dar-se-ia a grande concentração dos ex-alunos do Pedro II. Já lá estavam antigos condiscípulos, sendo postos em fila pelos velhos inspetores, entre os

⁴⁶ Denominação anterior do colégio, como já observado em outro capítulo.

quais se destacava a figura impressionante do Goston comandando ali almirantes, generais, políticos, luminares das artes liberais, do comércio, da indústria e da finança — com a mesma desenvoltura com que há trinta anos atrás privava tudo de recreio e de saída. (NAVA, 1974, p. 265)

O desfile a que alude o narrador remete a um desses eventos de que tratava Cardoso (2013) em sua pesquisa, como explica Nava a seguir: “Aquele Grande Desfile do dia 4 fazia parte do programa iniciado a 2 de dezembro, para comemorar o Primeiro Centenário do Colégio Pedro II” (NAVA, 1974, p. 266). Depreende-se, pela descrição minuciosa do cortejo, o caráter grandioso que se dedicava à instituição, confundindo-se reminiscências individuais com a memória coletiva de que comungavam personalidades dos degraus mais elevados da intelectualidade e da política brasileira.

Na prospecção de seu passado, não obstante a ampla documentação histórica e sua prodigiosa memória, Nava não se furtava a recorrer ao gênio inventivo com que sua vocação literária lhe marcara a escrita. O ir e vir da narrativa pelos fatos do passado, motivado pela memória e confirmado pela história, reveste-se de estilo próprio na expressão literária do autor. Como sustenta Schueroff (2012, p. 27), Nava lançava mão de toda sorte de recursos para compensar as falhas da memória e, na falta de documentos que o auxiliassem na tarefa, dava vazão à sua veia artística:

Durante todo o desenrolar das Memórias, vi que o autor se cerca de todos os recursos possíveis para suprir eventuais lapsos que a memória apresente. E quando eles não são preenchidos por coisas materiais (cartas, documentos diversos), a criatividade entra em cena e o texto literário ganha força. Vale lembrar que, em seu processo de escrita, Pedro Nava escrevia apenas em um lado da folha. O outro era destinado a anexos: fotos, recortes e lembranças outras que fortaleciam seu texto memorialístico.

Veja-se, como exemplo, a descrição do prédio do internato, diante do qual está o menino Nava, acompanhado do tio Modesto, em seu primeiro dia de aula. Se é bem verdade que o autor se fiava numa espécie de memória fotográfica a que fazia jus, não raro amparado por distintos registros documentais, não se pode negar que a tais recursos se soma a singularidade poética de seu estilo, evidenciada nas impressões do menino sobre o prédio que habitaria nos cinco anos vindouros:

Descemos em frente ao Internato, nos desalteramos na biquinha do nicho aberto no granito entre os catorze degraus da dupla escadaria que vai à parte alta do logradouro, paramos e olhamos o colégio. Todo anil, alegorias na platibanda, estuque fazendo bronze — o letreiro colossal pintado logo abaixo: INTERNATO DO COLÉGIO PEDRO II. Três renques de aberturas: as nove janelas do segundo andar; as

nove portas do primeiro escancarando por uma sacada de prata correndo de fora a fora, dando uma impressão tão flauta e tão som que aquilo era menos uma sucessão de gradis que aparência das dobras dum bojo de bandoneon esticado cantando dum canto ao outro da casa; outras quatro janelas de cada lado e a porta central lavrada na cantaria do térreo. [...] (NAVA, 1974, p. 275)

A tarefa do memorialista, em Nava, patenteia-se como um incessante exercício de mergulho na imensidão de seu próprio eu. A memória, no seu caso, é prodigioso instrumento de abstração do tempo e o pensamento, meio pelo qual opera seus saltos quânticos pelo infinito:

Ao passado, ao passado! Vamos a essa prodigiosa abstração do Tempo, breve segundo continente do infinito, fabuloso país em que vivi (irreversivelmente) e até onde – nem os automóveis, ou os tapetes mágicos, os trens, os navios, os ventos, os aviões, as nuvens, os módulos espaciais serão capazes de me fazer retornar. Só o pensamento mais rápido que os foguetes estratosféricos, só a saudade-minuto-luz podem me arrebataram nessa viagem para as distâncias siderais de mim mesmo. (NAVA, 1974, p. 275)

Lembre-se, como mencionado anteriormente, outro traço marcante do fazer memorialístico de Nava: a superposição de impressões que se sucedem no tempo, ano após ano, sedimentando estratos que se complementam na formação das imagens de seu passado. Ao procurar descrever como era o recreio dos menores no internato do Pedro II, o memorialista justifica as possíveis imprecisões no modo como tece o relato a partir de sucessivas lembranças:

[...] não posso contar o recreio dos menores como ele era — pedra única pescada do poço fundo da lembrança. Tenho de descrevê-lo não como ele veio sendo, sucessivamente, mas como se me apresentam, estratificados, os três anos em que esse espaço e minha forma coexistiram no tempo. Assim lembro e superponho umas às outras as impressões que me ficaram de 1916, 1917, 1918. Estarei assim dentro da verdade? Importa a verdade? Ah! Pilatos, Pilatos... Para quem escreve memórias, onde acaba a lembrança? onde começa a ficção? Talvez sejam inseparáveis. Os fatos da realidade são como pedra, tijolo — argamassados, virados parede, casa, pelo saibro, pela cal, pelo reboco da verossimilhança — manipulados pela imaginação criadora. Foi bem assim? devia ter sido assim? ou é como se tivesse sido assim? Uma fotografia de Veneza? ou a porosidade, o diáfano, o diaspórico de um Canaletto? autos da instrução judiciária de um crime? ou Truman Capote *In cold blood*? Minha opção é sempre a segunda, porque só há dignidade na recriação. O resto é relatório... (NAVA, 1974, p. 288)

Antes, porém, de avançar colégio adentro na exploração de seus espaços, retome-se o primeiro dia de aula retratado pelo memorialista. Logo à entrada do

colégio, ainda na companhia do tio, Pedro foi recebido pelo intimidador porteiro Faria que, no estrito cumprimento de seu dever, entregou-lhe o cartão de matrícula e o encaminhou rispidamente para a rouparia. Neste ponto, o menino pareceu se dar conta de que tinha, atrás de si, o tio – símbolo derradeiro do vínculo familiar que naquele exato momento se lhe rompia – e, opostamente, via diante de seus olhos sua “nova casa”, o internato, “o mundo” de que falava Raul Pompeia na voz do pai de Sérgio. Ainda que não atinasse para a dimensão dessa ruptura, era chegada sua vez de “encontrar o mundo”.

Para Carneiro (2004), de modo ainda mais efetivo do que ocorrera no romance de Pompeia, o internato marcava uma espécie de “segundo nascimento” (p. 361) na vida do menino. A sensação de abandono à própria sorte fica patente na fala do narrador: “Entrei colégio adentro, sozinho. Vareei escadarias, sozinho. Errei caminhos sozinho e sozinho dei no corredor e na porta certa” (NAVA, 1974, p. 276). Um náufrago. Assim se sentia o menino, como descreve o memorialista, em seus primeiros passos pelo majestoso colégio, “fazendo força para não chorar nas praias daquela ilha deserta” (p. 276-277).

Mal saíra do primeiro café, experimentaria o infame e cruel ritual do trote, cuja estupidez e violência revelavam-lhe a hierarquia do colégio, segundo a qual estava traçado seu destino naquele primeiro ano: um “bicho”, aquele que não tinha a menor regalia na política de castas em que se dividiam os alunos. Precisaria esperar um ano para se tornar “calouro” e, na sequência, ano a ano, passaria a “veterano”, “imperador” e, finalmente, “bacharelado”.

Entre perplexo e resignado, Pedro tentava entender a configuração do sistema pelo qual se normatizavam as relações entre os estudantes: “Concebi o organismo do colégio como divindade hindu, como um ser cabeça de ouro, peito de prata, barriga de bronze, pernas de zinco e pés de barro. Eu era do barro vil dos pés. Bicho – palavra sempre ligada a indecente. Bicho indecente!” (NAVA, 1974, p. 279).

Aquele fatídico primeiro dia ainda lhe reservaria um considerável dissabor que, entre outros de ordem disciplinar, colecionaria naqueles tempos de Pedro II. O fato se deu quando, após longa espera para o início das aulas, estando diante da classe o inspetor Goston⁴⁷, como este nada fizesse senão manter a ordem do ambiente, perguntou-lhe ingenuamente – sem qualquer malícia – “qual era a matéria que ele

⁴⁷ Dele já se mencionou no relato alusivo ao desfile comemorativo ao centenário do colégio, ocasião em que o diligente inspetor mantinha, com “mãos de ferro”, a ordem e a disciplina entre os desfilantes.

ensinava” (NAVA, 1974, p. 280). A pergunta, dirigida a um inspetor, soaria como uma aviltante humilhação, o que rendeu ao ingressante a rigorosa privação completa de saída já no primeiro fim de semana, justificada por “desrespeito grave e tentativa de aviltamento do seu inspetor” (p. 281).

Antes mesmo de relatar o infeliz caso, o narrador faz questão de alertar para sua ignorância sobre a figura dos inspetores:

Não sabia ainda de sua condição mais que humilde de funcionários mal pagos e famélicos, de pobres-diabos geralmente pertencendo a um nível social e a um plano de instrução inferior ao de grande parte dos alunos que eles tinham de guardar e com os quais viviam em luta ferina e sem tréguas. (NAVA, 1974, p. 279)

Acrescente-se, ainda, em favor do incauto ingressante, o fato de que ele “estava chegando do Anglo, onde não havia bedéis e onde o organograma moral punha os professores e os garotos em contato direto” (p. 280).

Todas essas passagens, desde o tratamento ríspido e impessoal do porteiro, a crueldade dos colegas mais velhos e o triste episódio envolvendo o inspetor e consequente castigo representavam fortes indícios do que teria pela frente e escancaravam o caráter de ruptura com sua visão anterior de escola e, por extensão, com sua própria infância. A reação colérica do inspetor, por exemplo, levava-lhe ao pânico, situação que o colocara em atmosfera sombria e melancólica, segundo revela:

O resto do dia eu o passei flutuando numa ambiência de porre arco-íris, de policromia de Seurat, de sonho, ou saudade, ou gemer-do-vento. Soluçava, pasmava, queria gritar, me rasgar ao mesmo tempo que me doía a espinha, que enfiava salve-rainhas e que uma suavidade de barriga e um frouxo embaixo me levavam incessantemente às latrinas. (NAVA, 1974, p. 281)

Entretanto, chama a atenção, na narrativa, o fato de que, mesmo diante de situações tão desfavoráveis, Pedro ainda recobriria seu ânimo e encontraria consolo nas brincadeiras que aprendia e nos livros em inglês que descobrira no estudo da noite. Ao contrário do que se poderia supor, não se notam no relato quaisquer evidências de um rancor exacerbado, nem sequer em face das injustiças que sofrera da parte do inspetor, a quem compreende com a compaixão madura dos mais experimentados.

Nessa perspectiva, é válido reportar-se a Dozol (2009), para quem há, no memorialismo de Nava, um modo particular de retratar suas lembranças escolares, o que tornava seu estilo diferenciado entre seus pares. Segundo propõe a

pesquisadora, a narrativa naveana evoca de forma positiva o passado, não se identificando com o caráter de ressentimento comum a obras do gênero, no tocante às recordações dos tempos de escola.

Observe-se, a esse respeito, que até mesmo o relato do infame episódio com o inspetor é entremeado de humor, em que o memorialista parece divertir-se com a própria imprudência: “Inqueri do Goston, imaginem! Qual era a matéria que ele ensinava” (NAVA, 1974, p. 280). É como se o passar do tempo – provedor da experiência – houvesse diluído as amargas lembranças do passado, para plasmar, com sua doce sabedoria, sentimentos de gratidão e saudade.

Para efeito de análise, é forçoso dissociar essas duas figuras que marcam a voz do narrador: o memorialista septuagenário e o inexperiente menino que acaba de ingressar na instituição. No segmento: “Não dormi logo. Comecei a pensar naquele dia nefasto. A despedida de meu tio, à porta, tinha cem anos, jazia em passado remoto” (NAVA, 1974, p. 284) e na sua sequência: “Sentia-me decaído das grandezas do Anglo e rolando na malaporca de cafajestada em que virara minha vida” (p. 284), é possível ouvir o lamento diretamente do menino, como se o memorialista lhe desse voz quando lhe soasse mais expressivo para o resgate das sensações experimentadas. Porém, quando lhe convém fazer uso da razão, que o distanciamento temporal e as experiências pregressas lhe concediam, é ele, o maduro escritor quem toma as rédeas e, com o olhar lúcido de quem olha à distância, pondera que sua condição de aluno gratuito não podia ser motivo para que se sentisse humilhado:

Eu ligava erradamente ideias de culpa e dívida a essa instrução não remunerada pela minha família e que eu tinha a impressão de estar roubando, pior, filando. Eu não sabia ainda, como professo hoje, que a instrução é direito igualzinho à liberdade. Para merecê-las, basta nascer. Aquela, além de gratuita, deve vir com bolsa, ordenado ou o nome que tenha, fornecidos pelo nosso prezado Estado — tão necessitado de sabedores para integrá-lo como de soldados para defendê-lo. E desde o momento de minha entrada no Pedro II eu devia estar contando tempo para aposentadoria. Aprendendo, quem outorgava era eu e quem lucrava, o outorgado, era o país. Isto é o que penso hoje, mas naquele dormitório, naquela camisa, naquela alva, naquele sambenito — minha sensação de aviltamento era total. (NAVA, 1974, p. 284)

Fica implícito, na fala do memorialista, o fato incontestável de que, independentemente das condições financeiras da família, seu ingresso naquele que representava o mais tradicional colégio de elite do Brasil fora conquistado por direito e, a partir daquele dia, constituiria sua história de cidadão do país.

Retomem-se, portanto, os relatos dos tempos do colégio, agora voltando o olhar para o volume seguinte das *Memórias: Chão de ferro: memórias/3*, no qual se dedicam os três primeiros capítulos à narrativa sobre esse período da trajetória escolar de Nava. Já nas primeiras linhas, retrata-se a organização escolar, mais especificamente no tocante ao período letivo que, pelo que revela o narrador, não se efetivava exatamente como prescrevia a lei vigente à época:

OS REGIMENTOS MANDAVAM QUE AS AULAS do Colégio Pedro II começassem no primeiro dia útil de abril e que o período letivo durasse até 15 de novembro. O ano escolar seria assim de sete meses e meio mas, pelo menos, mês e meio eram roubados pela velha madraçaria nacional. A primeira quinzena era compasso de espera, para a chegada de todos os alunos e para os professores tomarem pé depois do sossego das férias. Vinham, em seguida, as ditas de junho que não eram em junho e sim duas semanas de vadiação em julho. Finalmente, de 1 a 15 de novembro, havia parede para preparação dos exames finais que começavam com a abertura de dezembro. Os quatro bimestres de aula reduziam-se, na realidade, a três e era assim, sistematicamente, não cumprido o decreto em que o ministro Carlos Maximiliano regulara nosso tempo de trabalho. (NAVA, 1976, p. 3)

No comentário que dedica Nava ao calendário escolar do Pedro II, nota-se que, na visão do memorialista, o colégio era passível de crítica nesse quesito, uma vez que a condução das atividades acadêmicas deixava-se levar por um padrão já consolidado na educação brasileira, pautado por um ritmo por vezes moroso e dado à ociosidade, em prejuízo do período letivo legalmente previsto.

Contudo, grosso modo, a narrativa naveana sobre a rotina do colégio reproduz um regime disciplinar organizado por uma concepção militar, em que os movimentos eram previamente calculados e obediamente cumpridos por estudantes, em geral, acuados ante constantes ameaças de punições, entre as quais figuravam as temidas privações de recreio e de saída.

A agenda diária previa uma hora para o almoço, entre as nove e as dez horas, ocasião em que começavam as aulas. Entre uma e outra aula, era comum haver horas vagas, geralmente reservadas aos estudos. O jantar era servido às 16 horas, seguido de um largo recreio dedicado às correrias e jogos e, às 18 horas, dava-se início aos estudos da noite. No decorrer destes, aliás, seria óbvio dizer que se estudava. Porém, confessa o narrador, também se preenchia o tempo com a elaboração literária ou, de modo sorrateiro, com a confecção de colas, bem como outras distrações de que se recorda o memorialista:

Além de estudar, preparar colas, produzir sonetos, agitados! além da leitura de um Herculano, um Camilo, um Castilho tomados emprestados à Biblioteca e confiados só a alunos de responsabilidade e com mil recomendações do Bagre; além da gratificação dos livrinhos de putaria, dos Nick Carter, dos Sherlock Holmes, dos Buffalo Bill — restava-nos ainda o recurso de não fazer nada, de olhar para o tempo, para as caras uns dos outros, de fazermos psiu! e quando o companheiro chamado atendia desprevenido, arredondar o dentro! em sua direção. Fungávamos de rir quando um bestalhão caía. (NAVA, 1976, p. 41)

A despeito da aparente liberdade dos internos, o estudo da noite era interrompido por três rituais imutáveis e com hora certa. No primeiro deles, exatamente às seis e meia, havia o chamado à enfermaria daqueles que se houvessem ferido nas quedas e lutas do recreio ou que tivessem quaisquer outras queixas que demandassem atendimento. O segundo ritual eram as chamadas consultas entre aluno e aluno, isto é, breves estudos em duplas para resolução de problemas difíceis de uma ou outra disciplina. Vigiados pelos bedéis, esses encontros não duravam mais do que quinze minutos. Às sete horas em ponto, um último ritual consistia na ida dos meninos às latrinas (NAVA, 1976).

Findas as atividades diárias, eram todos conduzidos em marcha militar até os respectivos dormitórios:

Depois as placas de metal amarelo de cada degrau da escada do saguão do centro (I.C.P. II) eram polidas até ao ouro vivo pelas quatrocentas solas dos duzentos meninos subindo para dormir. Não tinha esse negócio de escovar dente não. Íamos diretos para a cama e deitávamos pensando besteiras. (NAVA, 1976, p. 55)

A propósito da caracterização física do colégio, quando da descrição sobre a fachada do prédio, o narrador já revelava seu deslumbramento pela magnitude das instalações, por ocasião de sua chegada no primeiro dia de aula. A monumentalidade da dupla escadaria central, as grandiosas portas e janelas, o primor dedicado aos ornamentos arquitetônicos e a riqueza dos materiais, enfim, todos os aspectos físicos que impressionavam à primeira vista, somados à caracterização de cada um dos espaços que se iam conhecendo no dia a dia do colégio, serviam para corroborar o valor simbólico da instituição, marcada pelo signo da tradição e por um espírito oficial que atravessava décadas.

As dependências, de modo geral, são descritas como amplas e espaçosas, como se percebe na apresentação dos dormitórios, de cujas janelas se divisavam

exuberantes paisagens do bairro de São Cristóvão. Além da amplitude, destaca-se a organização dos espaços em quatro divisões pelas quais se distribuíam os alunos conforme a faixa etária. Pelo que se extrai do relato, no primeiro ano, 1916, Nava frequentou a Quarta Divisão, que era destinada aos meninos de onze a treze anos de idade. Já nos anos de 1917 e 1918, permaneceu na Terceira Divisão, frequentada pelos garotos de doze a catorze anos. Nos dois últimos anos em que lá esteve, entre 1919 e 1920, frequentou a Primeira Divisão, reservada aos estudantes de dezesseis a dezoito anos, como observa o narrador:

Saltei a Segunda Divisão porque de repente meu corpo deu um pulo e cheguei de umas férias tão rapaz que me mandaram para a Primeira. 1919 e 1920. Ótimo! porque fui para a mais linda sala de estudos do internato, toda clara e pintada de bege, com barras imitando mármore ondeado e a tonalidade marítima das esmeraldas. Suas janelas abriam-se largamente sobre o fabuloso campo de São Cristóvão. (NAVA, 1976, p. 38).

Do mesmo modo, nas recordações de Nava, ressalta-se o aspecto luminoso da vasta sala de refeições do internato que, segundo comenta,

era separada do saguão central e dum pequeno corredor que dava no recreio dos menores por parede cega onde se abria porta *vis-à-vis* da que ia em direção à passagem que terminava na saída para o pátio dos maiores. [...] Os outros dois muros eram cheios de janelas e mais portas transponíveis ao dia, à noite, aos ruídos do vento e ao marulhar urbano do bairro de São Cristóvão. Eram pintados de um verde-gaio a que a luz dava profundidades e agilidades aquáticas. Dum lado, enorme relógio-armário. Do outro, a reprodução da Ceia de Leonardo, sob a qual instalava-se o Quintino, à hora das refeições. Quatro mesas imensas de mármore branco. Bancos sem encosto, aos lados, para os alunos. (NAVA, 1976, p. 5).

Assim percorre a narrativa naveana, circulando sem pressa num ir e vir pelos espaços de luz e sombras do Pedro II, entregue a um tempo que corre devagar, perdendo-se num misto de melancolia e saudade:

Os longos estudos da manhã e da tarde na mesma sala aberta ao sol, às noites, aos ruídos específicos dos minutos dos crepúsculos matutinos e vespertinos de São Cristóvão. Nossas aulas, exceto a de História Natural, eram todas ministradas numa classe sombria, dependência do Gabinete de Física e Química. Abria para uma espécie de corredor ajardinado entre nosso prédio e as paredes fechadas da casa vizinha do Faria. Só no zênite o sol o alumia. Era cheio de sombras, avencas, samambaias e tinhorões. Tinha seu pequeno tanque d'água lodosa. Tão turva de limo que sua transparência ia só a três, quatro dedos, no máximo. Esse não ver de onde vinham os peixes-vermelhos malhados de branco e para onde iam as raízes das plantas aquáticas dava impressão de poço sem

fundo e ampliava a fantasmagoria do lugar. Da sala tristonha, do estrado imenso onde a mesa magistral tinha elevações de catafalco, do enorme quadro-negro dividido em duas partes sobedescem como janelas de guilhotina. Um tabique de madeira separava-nos da sala cheia de reagentes químicos e máquinas de física. (NAVA, 1976, p. 257)

Como observa Botelho (2012) no prefácio de uma das edições da obra, essa etapa da vida é nitidamente retratada pelo memorialista sob o signo da saudade, sentimento que não fazia questão de disfarçar. Cumpre observar, ainda, que as lembranças das atividades acadêmicas vividas pelo escritor são atravessadas por outras tantas lembranças do internato, próprias do cotidiano daquela casa, que, ao final, não se resume sua saudade aos bancos escolares e à aprendizagem formal, mas estende-se a tudo que se constituiu na sua experiência de cinco anos como aluno interno da instituição, desde o momento em que lá ingressou, prestes a completar seus 13 anos de idade.

Note-se, a título de exemplo, a descrição impregnada de saudade que o memorialista faz sobre as iguarias preparadas pelo cozinheiro *Urso-Branco*. O relato, de cuja memória afetiva emana a “virtuosidade culinária” do funcionário, suscita no memorialista a mesma gratidão dedicada aos mais notáveis mestres do colégio:

Que saudade! de sua carne assada com molho de ferrugem e batatas douradas por dentro, cor de pau-brasil por fora; do seu movediço arroz, de seus ovos de clara tostada e gema fluida, de suas almôndegas, das empadinhas de galinha-e-palmito ou de camarão-e-palmito e sempre com azeitona preta; dos seus croquetes de bacalhau, dos seus peixes, de sua carne-seca com pirão — picada em cubos ou desfiada em madeixas antes de fritar, meu Deus! [...] (NAVA, 1976, p. 18)

Para Botelho (2012), o Colégio Pedro II é marcado por tradição que remonta aos tempos imperiais. Destacado pela formação humanista, sua orientação francófona reproduzia o sentimento de civilização que se respirava entre as elites cariocas naquela *belle époque* e engendrava o erudito em quem se transformaria Nava. Ao retratar seu dia a dia no internato, o memorialista o faz com minúcias raramente encontráveis na literatura histórica do colégio e sua visão “de dentro” traduz o valor de sua obra para a compreensão do legado da instituição à cultura brasileira. É desse modo que são descritas em detalhes as monumentais edificações do colégio, são reproduzidos minuciosamente os horários e as regras disciplinares ou se reconstituem as vicissitudes do convívio estudantil. Descrevem-se recreios, aulas, horas de estudo e leitura, exames finais, uniformes. Mencionam-se técnicas pedagógicas peculiares a

este ou àquele professor, destacam-se a competência e a inserção destes no cenário intelectual brasileiro, além das impagáveis descrições detalhistas de colegas, funcionários e mestres do colégio. Nenhum detalhe parecia escapar ao olhar atento do escritor.

O fato é que as habilidades de ilustrador se mesclavam às do homem de letras. Nava, não raro, lançava mão da técnica da caricatura nas descrições que fazia dos tipos humanos, mesmo quando o intuito era homenageá-los com sua reverência. Assim o faz, por exemplo, ao descrever fisicamente João Ribeiro, de quem foi aluno de história universal e história do Brasil:

[...] parece que ele era um eterno insatisfeito com o rosto e durante os dois anos em que foi nosso professor de história fez várias experiências fisionômicas. Às vezes mandava umas gordas costeletas que lhe dariam o aspeto de um *butler* de boa casa, se ele tivesse o cuidado de barbear-se diariamente. Não não: eram as costeletas e os tocos grisalhos do resto do rosto. Enjoava, tirava a costeleta e parecia uma redonda lua cheia, um limão sobre talo de pescoço fino. Mal comparando, espremido no colarinho em pé, parecia uma parafimosis. Tinha a expressão severa e imóvel. Cenho cerrado, sulcos nasolabiais profundos, boca fendida duramente e lábio inferior ligeiramente protuso. Dentes feios mas tratados. Nariz redondo. Expressão pouco móvel mas extraordinariamente avivada pelos olhos negros sempre em movimento. Só a face era inexpressiva, os olhos compensavam. Uma vez ensaiou o bigode e ficou com cara de órgão genital. Raspou-o e tornou a dar decência à fisionomia. Nem alto nem baixo. Mais para magro do que gordo. Só umas banhinhas mal distribuídas, de velho. (NAVA, 1976, p. 244)

Também não escapa à pena afiada do escritor o modo de se vestir e de andar do professor:

Vestia-se limpamente mas mal e desleixadamente. Parecia tudo comprado na *Casa Rolas*. Vimo-lo, um dia, de fraque. Três casas e um botão. Ousamos interpelá-lo. Era quinta-feira e dia de Academia. Andava deselegantemente. Ao trocar os passos, quando assentava no chão o pé rompente, fazia um movimento de quadris para a frente como se quisesse adiantar as partes. (NAVA, 1976, p. 244)

Apesar do tom jocoso que o memorialista imprime à caracterização do mestre, Nava não deixa de fazer do relato uma forma de homenagem. Reafirma-se, assim, o que diz Botelho (2012), ao postular que o escritor reconhece, no docente, a influência modernista que marcaria sua geração de intelectuais, como se comprova no fragmento que segue:

Como aprendi vendo falar o grande humanista. [...] Quando leio Machado de Assis é como se ouvisse leitura em voz alta de João

Ribeiro. Ouço. Como *ouço* a voz de Mário de Andrade, Oswald, Manuel Bandeira e Drummond quando lhes leio prosa e verso. (NAVA, 1976, p. 243, grifo do autor)

Em suma, evidencia-se nas *Memórias* a alternância das habilidades artísticas do escritor e ilustrador Pedro Nava, nutridas por uma personalidade reconhecidamente grata por sua formação elevada e portadoras de um apurado senso de humor. Conforme argumenta Aguiar (1998, p. 93),

Como não poderia deixar de ser, o ponto alto da narrativa é a evocação dos professores. Depois de retratados em seu aspecto físico e, por vezes, depois de traçadas suas linhas genealógicas, eles saltam da “moldura” para serem vistos em ação, evoluindo, assim, como personagens de ficção. São as situações mais pitorescas, em sua maioria engraçadas, que melhor contribuem para avivar as fisionomias dos mestres levados pelo tempo, mas ainda muito vivos na memória do escritor.

De modo semelhante à caracterização de João Ribeiro, que oscila entre o ridículo e o nobre, Nava faz do “Tifum”, como era conhecido Luís Cândido Paranhos de Macedo, professor de Geografia, alvo de impiedosa descrição física. Mas vai além, no que diz respeito ao caráter autoritário deste último. Dele são lembrados os episódios de abuso de poder, ameaças, castigos, notas baixas e humilhações de toda sorte, a que submetia despoticamente seus alunos. Apesar do quadro nada amigável com que parece “pintar o diabo”, ao final, como se tocado por um sentimento de perdão, permite-se reconhecer no mestre “o melhor dos homens” e chega a cogitar amizade filial para com o professor:

O seu Otacílio nos contou que, depois das aulas, ele ia à Secretaria para raspar quase todos os zeros das listas de aula. Só deixava os bem merecidos. Quando soubemos disto nossa estima foi crescendo, dando galho, virou ternura, para acabar feito **amizade filial** no fim dos dois períodos letivos que ele ministrou [...] (NAVA, 1976, p. 13, grifo nosso)

Na descrição que faz o memorialista acerca do corpo docente da instituição, é recorrente a valorização e até mesmo o enaltecimento de cada um dos mestres que, em sua maioria, contribuíram para a formação da elite da intelectualidade brasileira. Sobram adjetivos representativos da competência dos professores em suas respectivas cátedras, aos que se somam outros tantos com que o escritor se esmera para expressar seu reconhecimento e gratidão por tudo quanto deles aprendera.

Não seria diferente com José Júlio da Silva Ramos, vulgo “Raminhos”, responsável pela cátedra de Português e um dos fundadores da Academia Brasileira

de Letras. Do ilustre filólogo, chamavam a atenção os efeitos e sentidos que se produziam na pronúncia precisa do mestre.

Que coisa deleitosa a descoberta da Língua, ouvindo falar e ouvindo o jeito como o nosso *Raminhos* dava vida a cada palavra verbo vivo. Ele pegava-as em estado de brutas, como saíam do dicionário e só de pronunciá-las calcando numa sílaba, tornando esta mais alta, aquela mais ondeada — como que as lapidava para a joia do período precioso. Ele dizia cada uma como se fosse anatomista mostrando seus segredos mais íntimos, cada parte do seu organismo, sua força de fibra e músculo, sua estrutura e esqueleto, o mistério palpitante do seu bojo visceral. [...] E que homem bom!” (NAVA, 1976, p. 7-8)

Como evidenciado na frase final do excerto anterior, em paralelo à competência didática, aspectos do caráter e da personalidade dos mestres do Pedro II também são considerados com apurado olhar pelo narrador. Veja-se, por exemplo, o comentário sobre Benedito Raimundo da Silva, o professor de Desenho, a quem chamavam carinhosamente de “Bené”:

Era benevolente, tinha a fala muito branda, irradiava bondade. [...] Nunca vi o nosso *Bené* (era o jeito carinhoso como o tratávamos) aplicar um zero em comportamento como jamais vi bulha e desordem nas suas aulas. Ele sabia ocupar nossa atenção do primeiro ao último minuto. (NAVA, 1976, p. 24)

Depreende-se, da fala do narrador, a compreensão de que a disciplina e a atenção dos alunos era algo perfeitamente factível e independente de métodos coercitivos baseados em ameaças e notas baixas. Assim o confirma o trecho da narrativa em que se apresenta o colérico professor de Física e Química, Francisco Xavier Oliveira de Menezes, mais lembrado por seus murros na mesa e saraivadas de zeros em comportamento e aplicação do que pelos ensinamentos de sua matéria. Por outro lado, após sua morte, quem assume a disciplina é Guilherme Augusto de Moura, “excelente homem” cujas estratégias didáticas aparecem em destaque no relato:

Pegou a matéria onde o Oliveira de Menezes a tinha largado e por ele tivemos uma noção menos agressiva da Física e Química que sob os berros do seu antecessor. Moura tinha uma voz nasalada mas simpática e com ela, sem elevar seu diapasão, é que ele nos enfronhava nos fenômenos que alteram ou não alteram o estado de um corpo. O que altera é químico. O que não altera é físico. Para exemplificar ele misturava enxofre e limalha de ferro. Separava depois os dois corpos tirando o ferro com um ímã. Vejam os senhores. Aqui está o ferro, lá ficou o enxofre. O que eu fiz chama-se mistura que é um fenômeno físico. Agora vou mostrar um de natureza química. Aqui está, nesse cadinho, limalha de cobre e sobre ela vou deitar ácido azótico. Deitava. Tudo fervia e levantava-se um vapor acre e infernal. Ele mostrava o que ficara no cadinho. Não é cobre. Nem ácido azótico.

É um corpo completamente diferente e chama-se azotato de cobre. Nasceu dum fenômeno químico. [...] (NAVA, 1976, p. 260)

E como complementa o narrador, “havia sempre um silêncio enorme nas aulas do Moura. Interesse pelo desconhecido das forças, da gravidade, do peso, do equilíbrio, do pêndulo? por tudo isto e pela cortesia daquele mestre que adivinhávamos visceralmente bom” (p. 260). E não só a bondade do mestre ou a cortesia com que tratava os estudantes, mas também a clareza na exposição dos conteúdos e, sobretudo, uma incansável paciência. Quando perguntava “Compreenderam? Era impossível não compreender diante de tanta paciência. Claríssimo, Professor” (p. 261).

Em meio ao relato, o memorialista traz suas observações sobre os métodos didáticos empregados pelos professores, cabendo destacar a menção que faz ao francês Arthur Thiré, responsável pela Matemática, ao compará-lo, por sua qualidade de “excelente mestre”, com o “terrível” Costinha, outro professor da cadeira que era “conhecido por sua severidade e pelas reprovações em massa que cominava às suas turmas” (NAVA, 1976, p. 119). “O nosso Thiré, ao contrário, era um pai-da-vida, perdido sempre num sonho de números, lecionando com um zelo e uma pontualidade que tornavam inexplicável a ignorância em matemáticas da maioria de seus alunos” (p. 119-120). É bem verdade, contudo, que escapava ao narrador a validade dos métodos empregados pelo mestre quando “parece que ele via logo os que tinham a bossa, dedicava-se a essa minoria de eleitos e o resto que ficasse atolado nos vácuos do *a quo*. Graças a Deus tivemos-lo e não ao Costinha” (p. 120).

Assim, na caracterização dos mestres, em grande medida se pode notar o peso que adquire a figura humana para o memorialista. Prova disso são alguns dos atributos já reproduzidos aqui como “o melhor dos homens”, dedicado ao Tifum, “homem bom”, referindo-se ao Raminhos, “benevolente”, como se observa na descrição do Bené, ou “visceralmente bom”, no caso do Moura.

No âmbito do quadro de disciplinas, pela descrição da atividade docente, extraem-se o caráter humanista e o espírito francófilo que norteiam a organização curricular do Pedro II, marcada pela ênfase no ensino de línguas e das humanidades, com forte apelo à compreensão histórica e aprofundamento das questões políticas e sociais, em consonância com os propósitos de uma instituição oficial voltada aos filhos da elite dirigente da nação.

Outro elemento significativo para esta análise é o regime disciplinar adotado no colégio. Fica patente o caráter militar com que se continham os ânimos adolescentes e como se buscava cultivar, por meio de pequenos gestos, o respeito aos mestres, pelo que demonstra trecho da narrativa em que se relata a entrada do Prof. Lafayette Rodrigues Pereira, em sala de aula, para ministrar suas lições de História Natural: “À hora aprazada pusemo-nos de pé e vimos entrar na sala um moço de testa saliente, cabelos castanhos jogados para trás [...]” (NAVA, 1976, p. 236).

A propósito, Lafayette, logo após apresentar-se aos alunos em sua primeira aula e depois de proferir a autoritária fala: “Não admitirei a menor discrepância nem faltas de qualquer natureza!” (NAVA, 1976, p. 237), foi vítima da reação colérica e irreverente da turma, mediante um prolongado arrasta-pés. Desfeita a balbúrdia, o mestre calmamente anunciou privação de duas saídas a todos. Entretanto, a sequência da narrativa põe em relevo o reconhecimento do memorialista pela competência do mestre na exposição dos conteúdos: “O diabo do homem falava admiravelmente, gesticulava melhor, era claro na exposição e prendeu uma hora de nossa atenção” (p. 238). E assim conclui o narrador:

Dentro do nosso ensino vagamente antiquado e cheio de preconceitos quase escolásticos, as aulas do Lafayette foram como a abertura de largas janelas aos ventos da natureza e do mundo, tudo junto, num largo sopro de vida orgânica. Estávamos domados. Cumprimos suas duas privações de saída e elas nos ligaram ainda mais fortemente ao querido professor⁴⁸. (NAVA, 1976, p. 239)

Grosso modo, a maioria dos professores, ciente do regulamento do colégio (BRASIL, 1911b, n.p.), lançava mão da prerrogativa de conferir notas baixas como método coercitivo e forma de controle da disciplina. É válido lembrar, conforme esse documento sobre o qual já se tratou em outro capítulo, que as notas más constituíam a primeira medida disciplinar de uma lista de outras tantas, sendo certo que o “duplo zero”, isto é, nota zero em comportamento e zero em aplicação, culminava numa das penas mais graves: a privação de saída.

⁴⁸ Sobre o Lafayette, aliás, cabe anotar a menção que faz o narrador à influência que provavelmente exercera nas diversas carreiras médicas que brotaram naquela turma, entre as quais a do próprio memorialista: “Não duvido que o ensino do Lafayette tenha sido a origem de tantas vocações médicas brotadas no quarto de 1919 e no quinto de 1920 como Augusto Bastos Chaves, Carlos Paiva Gonçalves, Hilário Locques da Costa, Ari Teles Barbosa, Miguel Dibo, Leo Monteiro. A minha, no caso, somada à lembrança de meu Pai, de tios-avós como Domingos, Leonel Jaguaribe, e o curão Itrício, de primos como Meton da Franca Alencar e Meton de Alencar Filho” (NAVA, 1976, p. 240).

Nesse sentido, são ilustrativas as descrições dos professores que se destacavam por um caráter autoritário e pelo tom ameaçador com que se dirigiam aos estudantes. Veja-se, como exemplo, Adrien Delpech, professor substituto de Francês nos dois primeiros anos de Nava no colégio, de quem afirma o narrador: "Não ria nunca. Tinha um ar militar e renardino acentuado pelos crocs do bigode de oficial de cavalaria. Era inflexível, nunca voltava atrás nas suas notas. Zero dado era zero dado [...]" (NAVA, 1976, p. 26). Não admitia erros e sua metodologia era toda baseada na memorização automática do livro-texto e dos verbos:

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. Ao primeiro erro, zero. Aquilo parecia taboada e seguia sobre trilhos feito trem de ferro. Je suis tu es il est nous aimons vous aimez ils aiment. Os descarrilamentos eram nos obstáculos em *oir*: devoir je dus, nous dûmes; pleuvoir il pleut, pleuvant, plut; déchoir *je déchavais*... Ah non et non! pas d'imparfait, o senhorr vássassantar. Zero. (p. 26)

Também na cadeira de Inglês, o recurso às notas baixas era frequente nas aulas do professor Guilherme Afonso de Carvalho, o "Pissilão". Dele afirma o narrador:

Devíamos ter pena, entretanto não o poupávamos. Nem ele a nós. Suas notas iam do zero (frequente) ao seis (raríssimo). Acima disto nunca marcara valores mais altos em toda sua vida de professor. Nos exames reprovava sessenta; simplificava trinta e nove; dava plenamente seis no restante de cada lote de cem. (NAVA, 1976, p. 156).

Com notas de crueldade, Pissilão parecia regozijar-se com o poder a ele instituído e ditava: "Escreva na pedra: a aula está quase no fim mas meu mestre ainda tem tempo de me dar o duplo zero que é a ordem de minha privação sábado próximo" (p. 157). No entanto, a despeito da personalidade despótica do mestre na aplicação das notas, Nava lograria amansar essa "fera" que, depois de o saber fluente no inglês que trouxera do Anglo-Mineiro, graças à boa didática do Jones, tornou-se incrivelmente benevolente com a turma, chegando a despertar a simpatia dos alunos.

Ainda em relação às notas más, cabe aludir ao professor Álvaro Espinheira, que assumira a cadeira de Inglês com a morte do Pissilão. Sua predileção pelos zeros e seu método baseado na memorização são assim apresentados pelo narrador:

Gostava de dar zeros e adorava nos espichar. Dava todos os exemplos tirando-os da *Estrada suave* que ele tinha de cor e salteado, página por página, linha por linha. Mostrava essa prenda sempre que podia. O senhor aí, diga o que é goldsmith. É um escritor inglês, professor, Oliver Goldsmith. E mais o quê? Já vimos isto em aula

anterior. A vítima procurava no teto, nas carteiras, na cara dos colegas, no chão. E mais o quê? Sabe? ou não sabe? Então abra sua *Estrada suave* na página 65 e veja a terceira palavra da segunda linha. goldsmith com o G minúsculo, goldsmith, ourives. O com G maiúsculo, Goldsmith, está na página 164. Erro em lição anterior e que deveria ter ficado de cor é igual a zero. É seu grau de hoje. O homem era impossível, com aquelas emboscadas odiosas e sobretudo com a sua memória demoníaca. [...] (NAVA, 1976, p. 261)

Ressalte-se que, nas recordações do memorialista desse que seria seu último ano de inglês no colégio, não lhe restaria nem a sombra do que representou o aprendizado do idioma pelo qual desenvolvera enorme apreço, desde os tempos de Anglo-Mineiro; ao contrário, o que marcaria a didática duvidosa do Espinheira era que "aquele diabo não consultava um papel, uma nota. Tinha o livro gravado na cabeça poliédrica de cabelos cuidadosamente apartados no meio. Um chato" (p. 261-262).

Conquanto não faltassem alusões aos métodos coercitivos que caracterizavam o regime disciplinar adotado por boa parte dos professores do Colégio Pedro II, cabe salientar, por fim, o reconhecimento do escritor pela contribuição formativa daqueles tempos memoráveis, ainda que à época não tivesse o devido amadurecimento para compreendê-lo. É o que se extrai do comentário do narrador acerca das disciplinas que dispensavam exame final, como a de Psicologia, Lógica e História da Filosofia, a cargo de Filadelfo de Azevedo. Desse mestre, ouvia-se:

Os senhores prestem atenção. Minha cadeira não é de exame final mas é mais do que isto — é de cultura e ilustração. Inútil. Abríamos umas orelhas de obrigação. Não tínhamos maturidade nem base para aproveitar as pérolas que ele, Filadelfo, derramava como um rei no nosso cocho. Mas como nem tudo se perde, algumas sementes caíram em terra gentil para germinarem anos e anos depois. Hem? Aluísio. Hem? Afonso. (NAVA, 1976, p. 262)

Acrescente-se, a esse comentário, a menção feita ao mestre de Literatura Italiana e Interpretação da *Divina comédia*, o professor Nunes Ferreira, a quem se reporta o narrador como "figura extraordinária" (p. 262) ou ainda a referência a Antenor Nascentes, o mestre do Espanhol. Sobre este "filólogo e lexicólogo fabuloso", explica o narrador:

Sua cadeira não tinha exame final e era de frequência voluntária. Pois mesmo assim não havia um que não quisesse acompanhá-la e não havia quem não a seguisse com toda atenção. Seu verbo era como a lira de Orfeu encantando os animais do quarto ano. (NAVA, 1976, p. 235)

Note-se, por fim, que o rigoroso regime disciplinar a que se submetiam os alunos, constantemente ameaçados ou mesmo punidos por notas baixas e consequentes privações de recreios e saídas, acaba por arrefecer no último ano. Tem-se, nessa relativa liberdade de ir e vir, uma espécie de prerrogativa que se concedia aos quintanistas, por sua superior condição de bacharelandos, como reconhece o narrador:

Íamos e vínhamos com toda liberdade no colégio. Havia uma camaradagem estabelecida entre nós, os professores, os inspetores. Íamos ao Gabinete do Quintino para visitá-lo, conversar literatura, gramática, apofântica, etimologia. Para nossa turma não havia mais privações de recreio. Uma ou outra, de saída, mediante falta muito grave e tão flagrante que não dava aos inspetores o tempo de fingir que não tinham visto. Talvez dessa intimidade maior entre alunos, professores e bedéis tivesse nascido aquele nosso conhecimento do que ia pelo colégio, pela cidade, pela gente conhecida. (NAVA, 1976, p. 263)

Dos tempos finais de sua passagem pelo colégio, recupera o memorialista o nome de seus onze colegas bacharelandos do internato, demonstrando, uma vez mais, a inserção de sua obra na memória coletiva da tradicional instituição:

Éramos Robespierre Moreira Dezouart, Aluísio de Azevedo, Mário de Moura Coutinho, Ari Teles Barbosa, João Carlos de Siqueira Durão, Carlos de Paiva Gonçalves, Henrique Trinckquel, Elcídio da Silva Trindade, Haroldo Moreira Gomes, Florentino César Sampaio Viana, Francisco Araripe de Macedo Filho e eu. [...] (p. 264-265)

Sobre os preparativos do bacharelamento, tudo transcorreu sem muitas surpresas, tendo sido escolhido como paraninfo o Lafayette, sendo homenageados os professores Silva Ramos, Guilherme de Moura, Thiré e, postumamente, o Tifum, além da efígie dedicada ao Diretor (NAVA, 1976). Quanto ao cerimonial e honrarias, assim relata o narrador com mal disfarçado orgulho pelo prêmio conquistado:

Colei grau do dito em conjunto com os do externato, no Salão de Honra da Rua Larga. A mesa era composta por Alfredo Pinto, Ministro da Justiça, Barão de Ramiz Galvão, Paula Lopes, Paranhos da Silva, Otacílio Pereira e pelo nosso Laet. **Tive o Prêmio de minha turma.** Antigamente os Bacharéis recebiam-no da Mão Augusta do Imperador. O meu chegou-me pelas republicanas de Alfredo Pinto. Apenas em pergaminho simbólico (o de fato só me foi entregue no ano de 1921, mandado pelo Diretor do Colégio. Cá o tenho na estante. São os *Fastos* de Públio Ovídio Nasão, na primorosa tradução em verso de Antônio Feliciano de Castilho, edição rara de 1862). [...] (NAVA, 1976, p. 272, grifo nosso)

Por fim, lança o memorialista seu olhar maduro sobre a ingênua visão do menino, que àquela altura pouco sabia do que a vida ainda lhe reservaria:

Mas o nosso período de colégio chegava ao fim. Ansiávamos por ele. Queríamos ir embora, terminar o curso, viver. Não sabíamos que estávamos acabando, ai! de nós, a descompromissada adolescência, para entrar de chofre na mocidade com seus cuidados e ansiedades. Não sabíamos que jamais teríamos tempo igual ao do internato, com sua disponibilidade, seu compasso de eternidade..." (p. 271)

Assim, chega a seu termo a tarefa aqui proposta, na qual se buscou analisar e interpretar a obra memorialística de Pedro Nava, particularmente em dois de seus volumes: *Balão cativo: memórias/2* e *Chão de ferro: memórias/3*, no que tange às representações do autor sobre a escola presentes na narrativa de suas experiências enquanto aluno dos internatos do Ginásio Anglo-Mineiro, em Belo Horizonte, durante os anos de 1914 e 1915, e do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, entre 1916 e 1920.

Como sustentação teórica, pautou-se inicialmente a presente análise por aspectos de caráter conceitual, de especial interesse para esta abordagem, trazendo-se relevantes observações sobre os processos de constituição e registro da memória. Na sequência, buscou-se discutir os conceitos fundamentais da Análise de Discurso, bem como os pressupostos que nortearam a definição dos procedimentos de análise que aqui se empreenderam.

Nesses termos, considerando o conceito-análise desta pesquisa como sendo as representações de Pedro Nava sobre a escola, e uma vez selecionado o *corpus*, passou-se à definição das categorias de análise que, em face de sua relevância no debate educacional e sua recorrência na narrativa, foram delimitadas nos aspectos relacionados ao prestígio social da instituição, à estrutura física das dependências, ao dia a dia do internato e sua organização curricular, ao regime disciplinar e, principalmente, à caracterização dos professores, tanto no âmbito pedagógico como pessoal.

Desse modo, em face dos objetivos propostos neste trabalho, empreendeu-se a análise propriamente dita, com vistas a compreender os modos como o memorialista manifesta suas representações sobre a escola, enquanto instituição, e sobre as mediações entre esta e o estudante, a partir de suas experiências como aluno interno, com reflexos em sua formação pessoal e profissional.

Da análise e interpretação do *corpus*, ficou evidenciado no discurso do narrador o predomínio de uma visão positiva sobre a escola, para a qual corroboram os

aspectos levantados na narrativa tanto sobre o Ginásio Anglo-Mineiro como sobre o Colégio Pedro II. No retrato que o memorialista concebe de ambas as experiências de internato, não faltam situações que poderiam supor uma crítica mais contumaz e até mesmo uma atitude vitimista de quem delas houvesse padecido. No entanto, em geral, pode-se depreender da narrativa a relativização de tais aspectos, prevalecendo um tom de complacência e bom-humor, pelo qual se flagra um memorialista maduro, ciente de seu papel no registro das memórias e mais interessado no caráter burlesco dos personagens cujos traços reconstitui de forma caricatural, fazendo uso de seus dotes de ilustrador.

Vale observar, ainda, que Nava, quando fala sobre as escolas de que fez parte, não fala só por si, mas é porta-voz de uma geração de intelectuais, especialmente o seleto grupo de egressos do Colégio Pedro II, cuja história se confunde com a da intelectualidade nacional e com a construção dos quadros dirigentes do país, particularmente à época em que o escritor lá estudou. Desse modo, em particular no caso desse colégio oficial, o discurso de Nava insere-se no discurso de outras vozes; sua memória individual é parte de uma memória coletiva que, ora consciente, ora inconscientemente, eleva o espírito de tradição e magnitude da instituição.

Em síntese, os sentidos construídos pelo memorialista, dos quais emerge a noção da escola como promotora de capital social e cultural, põem em relevo o vínculo entre a instituição escolar e o processo formativo daquele que se projetaria nacionalmente como médico e escritor e, de modo geral, um importante nome da intelectualidade brasileira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez cumpridas as etapas previstas para este trabalho, antes de apresentar as considerações finais, vale retomar alguns dos principais aspectos abordados nos capítulos anteriores.

Assim, no capítulo que segue à introdução, *Literatura e história da educação*, buscou-se descrever as relações entre a literatura e a história, sobretudo a história da educação. No primeiro tópico, foram expostas questões levantadas sobre a literatura como fonte para a história da educação, a partir da noção de literatura como objeto social e campo de estudos que guarda mais aproximações que distanciamentos em face da história. Nesse sentido, mostraram-se de fundamental importância os estudos da História Cultural, em cujos pressupostos se sustentou teórica e metodologicamente esta pesquisa. Na sequência do mesmo capítulo, um segundo tópico reservou-se à apresentação de inúmeros estudos centrados em narrativas de ficção – sendo algumas de caráter autobiográfico – que retrataram experiências escolares do século XIX e início do século XX, nas quais se pôde observar as principais tendências presentes nas representações literárias sobre a escola.

O capítulo seguinte, *Nos trilhos da educação: do Império ao início da República*, com foco num dos objetivos específicos desta pesquisa, buscou investigar as bases teórico-metodológicas e sócio-históricas sobre as quais se desenvolveu a educação escolar desde o Império até a segunda década do século XX, centrando-se nos processos pedagógicos e relações de poder entre seus agentes. Assim, percorreu uma trajetória histórica pelos principais aspectos do debate educacional durante esse período, com vistas a situar as experiências escolares do escritor no contexto ideológico, político e social da época em que viveu suas experiências de internato. Nessa perspectiva mais ampla, buscou-se contemplar toda a complexidade de período tão prolífico em transformações relevantes no cenário nacional, para a qual concorreram os ideais liberais, as influências positivistas, a importação acrítica de modelos educacionais estrangeiros, entre outros focos de disputa política e ideológica que permearam a elaboração das leis no campo da educação. Em outra perspectiva, voltou-se o olhar sobre as instituições de interesse nesta pesquisa, os internatos, trazendo-se elementos conceituais e históricos relativos ao surgimento e desenvolvimento desse modelo escolar no Brasil, bem como procedeu-se ao percurso histórico e à caracterização das duas instituições que Nava frequentou como aluno

interno: o Ginásio Anglo-Mineiro, na cidade de Belo Horizonte, e o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Na sequência, mobilizando vasta produção biobibliográfica sobre o escritor, além dos registros memorialísticos de sua extensa obra, o capítulo *Pedro Nava: itinerários do menino ao memorialista* revestiu-se da tarefa de identificar os modos como o contexto pessoal e sua inserção sócio-histórica forjaram as transformações vividas pelo memorialista em seu percurso formativo. À vista disso, buscou-se recuperar a trajetória de vida do escritor, levantando elementos de sua história pessoal e profissional que pudessem, a partir das relações sociais e culturais que estabeleceu, constituir-se em pistas para a interpretação de sua obra, no tocante aos modos como se constituiriam as representações do memorialista sobre a escola. Assim, num primeiro momento, trilhou-se a rota dos antepassados do escritor, retratando-se os traços mais representativos das famílias materna e paterna e trazendo-se os principais acontecimentos que marcaram suas histórias. Uma vez apresentado o quadro genealógico de Nava, reproduziu-se o trajeto percorrido desde seu nascimento em Juiz de Fora, interior de Minas Gerais, dando-se ênfase ao período da infância e da adolescência vividas entre seu estado natal e o Rio de Janeiro, passando pelos tempos de faculdade, as incursões poéticas entre modernistas e as vicissitudes da carreira de Medicina, até chegar ao homem maduro que se notabilizou nas artes literárias e médicas.

Por fim, no capítulo que antecede estas considerações finais, intitulado *Representações da escola nas Memórias de Nava*, procedeu-se à análise e interpretação das obras *Balão cativo: memórias/2* e *Chão de ferro: memórias/3*, volumes nos quais o escritor registrou suas experiências nos sete anos de internato, vividos no Ginásio Anglo-Mineiro, em Belo Horizonte, entre 1914 e 1915, e no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, de 1916 a 1920. Antes, porém, de se empreender a análise, foram colocados em discussão tópicos relevantes sobre os processos que envolvem a constituição da memória, bem como seu registro, tanto na perspectiva do arquivamento do “eu”, como no âmbito de ações de memória coletiva empreendidas em vários contextos sociais. Em seguida, foram trazidos os pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso, em cuja vertente francesa pautaram-se os procedimentos de análise desta pesquisa. No tocante à análise propriamente dita, optou-se por obedecer à sequência em que representados, na obra memorialística de Nava, os dois internatos, sendo certo que o Ginásio Anglo-Mineiro foi integralmente

retratado em *Balão cativo* e o Colégio Pedro II, cujo relato iniciou-se no último capítulo desse volume, teve lugar privilegiado na narrativa dos três primeiros capítulos do volume seguinte, *Chão de ferro*.

Dita análise empreendeu-se, portanto, com a finalidade de decodificar as representações do escritor sobre a escola, sustentadas em sua experiência como aluno interno, no período de 1914 a 1920, à qual se agregaram as experiências da juventude até chegar ao homem maduro que registraria suas memórias a partir de 1968. Buscou-se, assim, responder em que medida as relações constituintes do ambiente escolar de um internato de inícios do século XX são retratadas na obra memorialística de Pedro Nava.

Para definição das categorias de análise, consideraram-se os critérios de relevância para o debate em torno da escola, bem como a recorrência na narrativa naveana, demonstrando-se pertinente debruçar-se sobre os aspectos relacionados ao prestígio social da instituição escolar, estrutura física de suas dependências, rotina diária e organização curricular, regime disciplinar e, de modo especial, caracterização dos professores, não somente no caráter pedagógico, mas também no plano pessoal.

À luz dos pressupostos teórico-metodológicos e das categorias eleitas para efeito de análise, pela interpretação do *corpus* selecionado, no que diz respeito a ambos os internatos sobre os quais se reporta o narrador, restou comprovado em seu discurso o predomínio de uma visão favorável à escola, evidenciando-se o lugar privilegiado que o memorialista dedica à instituição não só quanto à aprendizagem formal, mas também para a constituição de sua subjetividade, bem como para seu acesso aos bens culturais e sua inserção nos mais altos graus da intelectualidade brasileira.

É forçoso dizer que a ideia de uma concepção predominantemente positiva de Nava sobre os internatos que frequentou, dialeticamente, também encontra amparo nas caracterizações negativas do memorialista sobre outras instituições pelas quais passou, sobretudo a escola pública do Rio de Janeiro e o Lucindo Filho, em Juiz de Fora, em cujas lembranças prevalecem aspectos como a desorganização do ensino e as práticas autoritárias. Por esse prisma, adverte-se uma narrativa que alterna diferentes visões da experiência escolar, mesmo quando se trata das escolas objeto desta pesquisa, o Anglo e o Pedro II, das quais extrai o narrador alguns episódios ou personagens merecedores de desaprovação. No caso do Pedro II, em particular, inúmeros relatos dão conta das ameaças a que se submetem os estudantes frente ao

autoritarismo de alguns professores, que frequentemente se valem de humilhações públicas, notas baixas e punições no exercício de sua função.

Entretanto, a despeito dessas circunstâncias, a narrativa revela uma visão idealizada da escola, cujas deficiências são amenizadas por um tom bem-humorado e por meio de uma caracterização burlesca e caricatural, fruto das habilidades de ilustrador do memorialista que, de forma obsequiosa, relativiza as fragilidades da instituição escolar e de seus agentes, para ressaltar os aspectos que mais contribuíram para sua trajetória formativa.

Com relação ao primeiro dos aspectos sobre os quais se aprofundou a análise aqui empreendida – o prestígio social da instituição – importa salientar, antes de tudo, que se firmara, na sociedade brasileira de inícios da República, uma forte crença no poder transformador da educação, vista esta como forma de ascensão social e acesso ao patrimônio cultural. Subsidiariamente, vale notar o papel que as diferentes formas de representação social exercem sobre os sentidos construídos pelo memorialista sobre os internatos que frequentou. No caso do Anglo-Mineiro, antes mesmo da inauguração do ginásio, um clima de boas expectativas tomava conta das elites locais, alimentado por uma ruidosa campanha publicitária e reforçado pelas conversas entre as famílias, nas quais se ressaltavam os diferenciais da nova escola frente aos já conhecidos colégios católicos.

É inegável que aquelas famílias ricas e médias, para quem o internato representava estratégia educativa garantidora de sua distinção social e mantenedora de privilégios, nos termos do que propõe Conceição (2012), vissem com bons olhos os diferenciais anunciados pelo novo ginásio. Note-se, a esse respeito, a atitude de D. Mariquinhas, ao não revelar à empobrecida D. Diva, o fato de que estava matriculando seus filhos no ginásio. Importa considerar, ainda, o altíssimo valor das mensalidades, fator de restrição de acesso e forte indicador do caráter elitista da instituição.

Quanto ao Colégio Pedro II, embora de evidente reputação social alcançada à custa de seu caráter oficial e acrescida de séculos de tradição, vale salientar que a narrativa de Nava se dá, nesse aspecto, sob o signo da saudade e do orgulho do pertencimento, sentimentos que o memorialista faz questão de reconhecer no registro de suas memórias sobre o glorioso colégio. Ao falar do Pedro II, Nava insere sua memória individual no projeto de memória coletiva de importante parcela da intelectualidade nacional, uma casta privilegiada que se constituiria na classe dirigente

deste país e a quem naturalmente interessava perpetuar a narrativa histórica que já se havia construído sobre a instituição, ao mesmo tempo em que se buscava legitimar o lugar social historicamente alcançado por esse grupo.

O segundo aspecto sobre o qual se centrou a análise diz respeito à estrutura física das instituições escolares retratadas no *corpus* selecionado. Primeiramente, com relação ao ginásio mineiro, destaca-se a amplitude das dependências e a boa oferta de instalações adequadas e bem equipadas, tanto para as práticas acadêmicas como no âmbito da restauração. Outro ponto relevante suscitado pela análise da narrativa é o caráter inaugural da experiência do Anglo-Mineiro, pela qual se confundem o cheiro de novo do prédio com os novos rumos que a vida passava a destinar ao menino que, pela primeira vez, conviveria com gente de sua idade e teria, na ocasião, a primeira ruptura importante no vínculo familiar.

Já no tocante ao Pedro II, além de uma privilegiada infraestrutura, evidencia-se a monumentalidade da arquitetura, já manifestada na suntuosidade da fachada e na dupla escadaria central que dava acesso à instituição, como um símbolo de ascensão ao que de melhor se oferecia em termos de educação secundária no país, à época. Em seus diversos espaços interiores, ganham destaque na narrativa naveana a luminosidade da sala de refeições do internato, os amplos dormitórios que se deixavam invadir por seus janelões pela vastidão da paisagem do bairro de São Cristóvão, a clássica mobília, a exuberância decorativa, a riqueza dos ornamentos, a organização dos espaços, os bem equipados laboratórios e as convidativas salas de estudo, entre outros elementos cuja materialidade se une ao valor simbólico que a tradição empresta a uma instituição de reputação modelar e cuja perenidade reforça a importância histórica do colégio.

Outro aspecto que norteou a análise foi a caracterização das atividades diárias do internato. Nesse tópico, chama a atenção o nível de detalhamento pelo qual se revela um memorialista comprometido com o registro histórico das instituições, apoiado não só numa prodigiosa memória, mas fundado em documentos e guardados particulares de que se valia em seu ofício de historiador *ad hoc*. A rotina do Anglo-Mineiro é descrita em minúcias, revelando-se uma rigorosa organização à inglesa, objeto da admiração do narrador, dada a precisão no cumprimento do cronograma previamente concertado e a harmoniosa execução das atividades.

Em referência à organização curricular, atribui-se ao Ginásio Anglo-Mineiro a adoção de um modelo rousseauiano em que se preconizava a educação como um

processo natural e se privilegiava o contato dos estudantes com a natureza. Nessa perspectiva, assumiam relevo as atividades lúdicas e os esportes, ocupando valioso lugar no calendário escolar e nos espaços do ginásio. No plano de disciplinas, importa destacar a destituição do ensino religioso, pautada na legislação vigente que preconizava a laicidade do ensino. No lugar do catecismo, sempre presente nos colégios católicos, o Anglo podia incluir, em suas atividades, preleções de caráter moral, além de reforçar o estudo do Inglês e ainda pautava sua matriz curricular pela divisa *mens sana in corpore sano*, intercalando as atividades físicas com as atividades do espírito.

Já com relação ao Colégio Pedro II, as atividades que fazem parte do cotidiano apresentam-se de modo mais difuso, como confessa o próprio memorialista ao falar da superposição de imagens do passado, não podendo situar, com exatidão no tempo, cada um dos episódios de que se lembra e cujas impressões se foram sedimentando ao longo dos cinco anos em que lá esteve, para cujo registro ainda se agregariam outras tantas experiências pela vida afora.

Em suas impressões sobre o uso do tempo no colégio, por exemplo, o narrador aponta o caráter moroso pelo qual se desperdiçava parte do período letivo previsto na legislação, reproduzindo um padrão da educação nacional, de certo modo, dado à ociosidade. De tal observação, depreende-se um memorialista não interessado apenas em enaltecer o colégio que o projetou socialmente, mas que traduz, em suas recordações, o caráter contraditório de que se reveste a própria educação no Brasil, em diferentes momentos de nossa história. E é desse empenho que emerge a verossimilhança do relato, pautada na descrição dos rituais que se sucediam dia após dia, registrados palavra por palavra com o cuidado de quem os preserva para a posteridade, como patrimônio simbólico da instituição e de toda uma geração de intelectuais de cuja história fizeram parte.

No que diz respeito à organização curricular no Pedro II, destaque-se o viés humanista da formação, com ênfase no ensino das línguas, especialmente o Francês, ficando evidenciada a orientação francófona da instituição, como observado por Botelho (2012). A proficiência não só nas línguas, mas na literatura, nas artes plásticas, na história e corografia nacionais e, de modo geral, nos conteúdos de cariz erudito, são mostras cabais de um ensino voltado a formar as elites dirigentes do país e, definitivamente, inscrever o colégio no projeto civilizatório da república emergente.

Vale lembrar que outro aspecto mediante o qual se realizou a análise da narrativa das experiências de Nava no internato foi o regime disciplinar adotado institucionalmente e, por extensão, como era implementado individualmente pelos professores. No caso do Anglo-Mineiro, o narrador passa a impressão de uma instituição liberal também nesse sentido, como o comprovam a observação da liberdade de ir e vir dos estudantes, as raras proibições que ele afirma comuns na educação brasileira ou o fato de que os castigos eram leves e as punições ocorriam em casos excepcionais. Entretanto, a despeito desse comentário, relatam-se alguns episódios de flagrante humilhação pública a que se submetiam os alunos. Exemplo disso tem-se na frequente aplicação das cópias repetitivas ou as punições morais, ameaças e até castigos físicos, em certas oportunidades. De todo modo, ainda que faça menção a tais práticas, o narrador exime-se de julgá-las em seu mérito, preferindo destacar o caráter pitoresco dos professores ou, principalmente, o legado destes para sua formação.

O regime disciplinar do Colégio Pedro II, por sua vez, conforme se extrai da narrativa, era fortemente marcado por uma concepção militar. O trânsito dos estudantes pelos espaços do internato, seu ir e vir entre uma dependência e outra, enfim, em todos esses movimentos parecia haver o olhar atento e vigilante dos bedéis e qualquer desvio de rota poderia suscitar as temidas punições com que se moldava o comportamento estudantil. Importa recordar, também, que boa parte dos professores lançava mão do recurso das notas baixas como meio coercitivo para garantir o empenho dos alunos nos critérios de comportamento e aplicação, sabendo-se que a nota zero em ambos, o temido “duplo zero”, redundava em privação de saída. Em acréscimo, saliente-se que o rigoroso sistema de regras disciplinares encontrava abrigo no regulamento do colégio (BRASIL, 1911b, n.p.), o que institucionalizava o caráter autoritário de que se revestiam as constantes ameaças e punições. No entanto, do mesmo modo como fazia com relação aos professores do Anglo-Mineiro, percebe-se um narrador complacente, mesmo em face do mais despótico dos professores que, de modo geral, eram exaltados por suas virtudes humanas ou profissionais.

A propósito, como último critério a balizar a análise aqui empreendida, tem-se, na caracterização dos professores, a principal mostra do estilo pessoal com que o memorialista representa a escola, seus agentes e as relações entre estes. Ao retratar o corpo docente do Ginásio Anglo-Mineiro, o narrador dá destaque não só à nobre

reputação do diretor, como põe em relevo a qualificação dos professores ingleses, ressaltando suas habilidades didáticas e, não raro, a nobreza do caráter.

Emblemática, nesse sentido, é a descrição que traz o memorialista sobre Mr. Jones, cuja lembrança guardaria o escritor entre as melhores amizades de toda a vida. Recorda-se com afeto do método original com que o mestre desenvolvia suas aulas de Inglês. Foi nessas aulas de caráter essencialmente cinestésico e nas leituras proporcionadas pelo Jones, que seu gosto por esse idioma começaria a se desenvolver e o inscreveria como voraz leitor dos escritores ingleses em seus originais.

Ao relatar as atividades esportivas de que também o Jones se encarregara, recorda-se o narrador das humilhações passadas ante os colegas em face do imprevisto de seu uniforme de futebol. Mas, no lugar de amargura e rancores, prevalecem as lembranças bem-humoradas de episódios em que surgiriam novas oportunidades para o menino. Onde não havia lugar para futebol, abriam-se as portas para a leitura – permitida como alternativa à atividade esportiva – da mesma forma como se abria espaço ao Jones entre as melhores lembranças desses tempos. Afinal, graças à capacidade do mestre em compreender no menino, não só sua pouca afinidade com a prática do esporte, como também suas inclinações linguísticas e literárias, abriu-lhe o caminho para novos vínculos, estes mais profundos e permanentes, pelos quais se filiou ao universo da ficção.

Por fim, importa considerar que é na narrativa sobre o Pedro II que se manifesta incontestemente o reconhecimento de Nava aos seus mestres, alguns dos quais merecedores de efusivas homenagens nas descrições do memorialista. Se é verdade que, muitas vezes, ao escritor se interpõe o irreverente ilustrador, também se deve reconhecer que o tom burlesco, com que introduz a maior parte de suas descrições, normalmente abre espaço para que se contemple a figura humana por trás das caricaturas, sem deixar de ressaltar, nos mestres, sua competência na formação dos principais quadros da intelectualidade brasileira.

Em face da problemática proposta nesta investigação, buscou-se responder sobre como se manifestam as representações da escola na memorialística de Pedro Nava, que sentidos constrói o memorialista acerca da instituição e, se positivas tais representações, em que instâncias e aspectos isso se dá. Ante o exposto, permite-se concluir que, nos sentidos construídos pelo memorialista sobre suas experiências nos internatos do Ginásio Anglo-Mineiro e do Colégio Pedro II, tem-se o predomínio de

uma visão favorável à escola, em que prevalece o reconhecimento pelas contribuições que esta teria aportado a seu processo formativo, tanto no caráter formal do conhecimento como na sua inserção social. Mais ainda, no que diz respeito aos professores, é sob o signo da saudade e da gratidão que Nava traduz seu relato em singular homenagem a um e outro mestre, de quem se recorda afetivamente como corresponsáveis por sua exitosa trajetória de vida entre a arte literária e a medicina.

A partir destas considerações e centrando-se na indagação sobre os modos como a trajetória familiar, as relações sociais e o percurso formativo do médico e escritor contribuíram para as representações naveanas sobre a escola, pôde-se depreender do discurso do memorialista a percepção da estreita relação entre a escola e o processo de formação que forjaria o médico e escritor inscrito nos principais quadros da intelectualidade nacional.

No registro memorialístico deixado por Nava, fica evidenciada a consciência do escritor maduro sobre o aporte da escola e da família como instituições promotoras de seu capital social e cultural, assim como o reconhecimento das relações humanas, dentro ou fora da escola, mas dela decorrentes, envolvidas na constituição do sujeito e na institucionalização de sua identidade social.

Em suma, nas representações de Nava sobre a escola, subjazem outros discursos que, em conjunto, perfazem a memória coletiva das instituições, de tal modo a chancelar as subjetivações que vão sendo construídas pelos grupos nelas constituídos, bem como legitimar as posições historicamente alcançadas por seus representantes nos cenários político, econômico e social.

Por fim, espera-se que esta pesquisa tenha contribuído para o esclarecimento das questões aqui propostas, ao mesmo tempo em que se levantem novas indagações que, dado o caráter de incompletude da pesquisa científica, suscitem outros trabalhos de investigação, especialmente no campo das relações entre literatura e história da educação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Joaquim Alves de. **Espaços da memória**: um estudo sobre Pedro Nava. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1998.

ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memórias de um Sargento de Milícias**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019. (*E-book*).

AMICIS, Edmondo de. **Coração**: um livro para jovens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Pedro Nava a partir do nome. In: NAVA, Pedro. **Balão cativo**: memórias/2. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974.

ANDRADE, Francisco Ari. A escola brasileira representada em duas obras ficcionais no final do século XIX e início do século XX. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 241-269, set./dez. 2016. DOI: 10.5965/1984723817352016241. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723817352016241>. Acesso em: 26 dez. 2020.

ANDRADE, Mário de. **Aspectos da literatura brasileira**. São Paulo: Livraria Martins, s/d.

ANDRADE, Vera Lucia Cabana de Queiroz; SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. Memória e Patrimônio da História da Educação Brasileira - O Colégio Pedro II. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**. Florianópolis: ANPUH, 2015. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945028_2762c9002e4a753bd641e0cd6c8ad51f.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

ANJOS, Maria Cecília Tinoco dos. **Descrição da vida escolar em romances brasileiros**. 1979. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9542>. Acesso em: 27 set. 2019.

ANTONIAZZI, Maria Regina Filgueiras. Guia de fontes literárias para o estudo da história da educação na Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 72, n. 172, p. 385-400, set./dez. 1991. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.72i172.1284. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/issue/view/114/showToc>. Acesso em 30 set. 2019.

ARANHA, Graça. **O meu próprio romance**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931. Disponível em:

https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/3926/1/022420_COMPLETO.pdf. Acesso em: 29 dez. 2020.

ARAÚJO, Mairce da Silva; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, vol. 11, n. 33, p. 461-469, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a07v1133.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

ARRIGUCCI JÚNIOR, Davi. Móbile da memória. In: NAVA, Pedro. **Baú de ossos: memórias**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras. 2012, p. 531-581. (E-book)

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, jul. 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061>. Acesso em: 12 nov. 2019.

ASSIS, Machado de. **Contos consagrados**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1997.

AURNHEIMER FILHO, Sérgio Paulo. Benjamin Constant entre o poder do sabre e o saber da pena: um intelectual e sua ação institucional no Governo Provisório Republicano. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética**. Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772005_32e4b298c5005b5ccb5d383974a61255.pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

BARROS, José D'Assunção. A História Cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/41422/21738>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BORGES, Valdeci Rezende. História e literatura: algumas considerações. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 94-109, jun. 2010. Disponível em: https://www.historia.ufg.br/up/114/o/ARTIGO_BORGES.pdf. Acesso em: 26 abr. 2018.

BOSI, Alfredo. **Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideológica**. 2. ed. São Paulo: Duas cidades, Ed. 34, 2003.

BOTELHO, André. *Chão de ferro: do mar à montanha, as amizades da vida toda*. In: NAVA, Pedro. **Chão de ferro: memórias/3**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras. 2012, (n.p.) (E-book)

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.). **Escritos de Educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005a, p. 65-69.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.). **Escritos de Educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005b, p. 71-79.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: Palácio do Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte, em 24 de fevereiro de 1891. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1891. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em 07 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 3.890, de 1º de janeiro de 1901**. Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1901a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 3.914, de 26 de janeiro de 1901**. Aprova o regulamento para o Ginásio Nacional. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1901b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3914-26-janeiro-1901-503356-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 7.472, de 24 de julho de 1909**. Muda a denominação do Ginásio Nacional. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7472-24-julho-1909-520295-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 8.659, de 5 de abril de 1911**. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1911a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 8.660, de 5 de abril de 1911**. Aprova o regulamento para o Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1911b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8660-5-abril-1911-510155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 out. 2020.

BRITO, Arlete de Jesus; RIBEIRO, Maria Augusta. História da educação e literatura: possibilidades de relações. **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 45, p. 97-116, abr. 2013. DOI: 10.1590/S0103-636X2013000100006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2013000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 ago. 2018.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CALLARI, Cláudia Regina. Os Institutos Históricos: do patronato de D. Pedro II à construção do Tiradentes. **Revista Brasileira de História**, v. 21, p. 59-82, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/5vx9v4hVmFGQpFXxSf73mTS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

CAMILOTTI, Virgínia; NAXARA, Marcia Regina Capelari. História e literatura: fontes literárias na produção historiográfica recente no Brasil. **Revista História: Questão & Debate**, Curitiba, n. 50, p.15-49, jan./jun., 2009. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/historia/article/viewFile/15670/10411>. Acesso em: 27 dez. 2020.

CAMINHA, Edmilson. Palavra de escritor. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 1996.

CAMPOS, Marta. **O desejo e a morte nas Memórias de Pedro Nava**. Fortaleza: Edições UFC, 1992.

CANÇADO, José Maria. **Memórias videntes do Brasil: a obra de Pedro Nava**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Outro sobre azul, 2006.

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 – ENANCIB – UFSC, Florianópolis. **Resumos...** Florianópolis: UFSC, 2013.

CARDOSO, Tatyana Marques de Macedo; OLIVEIRA, Claudia Maria Costa Alves de. Rastros de memórias das práticas disciplinares instituídas no Colégio Pedro II: um olhar para o livro de ocorrência. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 29-46, abr. 2017. DOI: 10.22483/2177-5796.2017v19n1p29-46. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2694/2661>. Acesso em 14 mar. 2020.

CARNEIRO, Rui. Adolescer agrilhado? Visões do internato n'O Ateneu de Raul Pompéia e nas Memórias de Pedro Nava. **Revista das Faculdades de Letras – Línguas e literaturas**, Porto, 2. série, v. 21, p. 351-370, 2004. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4104.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Benjamin Constant (1890) e hoje?. **Proposições**, Campinas, SP, v. 5, n. 3 [15], p. 54–75, nov. 1994. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644303>. Acesso em: 27 jan. 2021.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, vol. 20, n. 63, p. 975-993, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-0975.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. Memória, história e educação. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, v. 16, n. 67, p. 154–164, 2016. DOI: 10.20396/rho.v16i67.8646115. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646115>. Acesso em: 1 jan. 2021.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Alges, Portugal: Difel – Difusão Editorial S. A., 2002.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CHIAPPINI, Lígia. Literatura e história: notas sobre as relações entre os estudos literários e os estudos historiográficos. **Revista Literatura e Sociedade**, São Paulo, n.5, p.18-28, edição comemorativa, 2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/lis/issue/view/30>. Acesso em: 27 dez. 2020.

COLÉGIO Pedro II. **Memória histórica do Colégio Pedro II**. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/memoria_historica/index.html. Acesso em: 10 nov. 2021.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. **Internar para educar: colégios-internatos no Brasil (1840-1950)**. 2012. 322 f. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/13349>. Acesso em: 15 set. 2021.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. Defesa do internato na instrução pública secundária provincial (Sergipe/Brasil, século 19). **Hist. Educ.**, Porto Alegre, v. 20, n. 49, p. 143-162, maio/ago., 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/view/49774/pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. Princípio do internato escolar: primórdios, práticas e permanências no Brasil. **Educação**, Aracaju, v. 7, n. 2, p. 107–120, fev.

2019. DOI: 10.17564/2316-3828.2019v7n2p107–120. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/4345>. Acesso em: 25 set. 2021.
CORRÊA, Viriato. **Cazuza**. 32. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 717-738, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0530108>. Acesso em: 29 jul. 2020.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 31-60.

DILLY, Roberto. **Mérito Comendador Henrique Guilherme Fernando Halfeld**. Juiz de Fora. Prefeitura. Secretaria de Governo – SG, 2020. (Portal do Município). Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sg/comenda_henrique_halfeld/biografia.php. Acesso em: 01 nov. 2020.

DOLHNIKOFF, Miriam. O lugar das elites regionais. **Revista USP**, n. 58, p. 116-133, 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i58p116-133. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33853/36586>. Acesso em: 13 set. 2021.

DÓRIA, Escragnolle. **Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo: 1837-1937**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

DO VALLE, Lílian. Para além do sujeito isolado modelos antropológicos para pensar a educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, vol. 19, n. 57, p. 495-512, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n57/v19n57a12.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

DOZOL, Marlene de Souza. Memórias escolares: sem ressentimentos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 225-237, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9353>. Acesso em: 13 out. 2018.

FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, vol. 11, n. 32, p. 328-339, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a11v11n32.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2019.

FERREIRA, Leonardo Costa. Educação e saúde na Primeira República: debates e reformas entre 1910 e 1920. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, p. 103-118, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/168/159>. Acesso em: 06 fev. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. DOI: 10.1590/S0101-73302002000300013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17 fev. 2019.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao Século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270903884_Historia_da_Educacao_Brasileira_da_Colonia_ao_seculo_XX. Acesso em: 15 fev. 2021.

FERRONATO, Cristiano de Jesus. **Das aulas avulsas ao Lyceu Provincial: as primeiras configurações do ensino secundário na Província da Parahyba do Norte (1836-1884)**. 2012. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4672/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. Rebeldia e democracia na escola. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 39, p. 470-482, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/05.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2019.

FLORINDO, Glauber Miranda. Rupturas e continuidades na Assembleia Constituinte de 1823: a autoridade do monarca e o lugar do poder local. **Clio – Revista de Pesquisa Histórica**, Recife, v. 38, p. 162-182, jul./dez. 2020. DOI: 10.22264/clio.issn2525-5649.2020.38.2.13. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/244741/36856>. Acesso em: 06 mar. 2021.

GABRIEL, Maria Alice Ribeiro. Orlas da memória: a lembrança futura de Antônio Salles na obra de Pedro Nava. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 307-322, maio 2017. DOI: 10.1590/1517-106x/2017192307322. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2017000200307&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. **Educação e literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. *Methodo Penido: estado e município na luta pela alfabetização na sociedade de Minas Gerais, no final do século XIX*. **Cadernos de História da Educação**, v.18, n.1, p. 21-42, jan./abr. 2019. DOI: 10.14393/che-v18n1-2019-3. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332688296_Methodo_Penido_estado_e_municipio_na_luta_pela_alfabetizacao_na_sociedade_de_Minas_Gerais_no_final_do_seculo_XIX. Acesso em: 27 ago. 2021.

GONDRA, José. Arquivamento da vida escolar: um estudo sobre O Atheneu. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. (Orgs.). **A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 33-58.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Memória coletiva e história científica. **Revista Brasileira de História**, São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 14, n. 28, 1994.

Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000907259>. Acesso em: 27 fev. 2020.

GUIGUE, Michèle; BOULIN, Audrey. O Internato Escolar: limites e paradoxos de uma instituição total. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 985-1003, out./dez. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/FdssVRtfKK7S7gzJknDtxbQ/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 01 fev. 2019.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

HUYSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória**. 2. ed. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.

JITRIK, Noé. Estudios culturales/estudios literarios. *In*: PEREIRA, Maria Antonieta; REIS, Eliana Lourenço de Lima (Orgs.). **Literatura e estudos culturais**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2000, p. 29-41.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flávia Galli. A memória evanescente. *In*: PINSCHI, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 9-27.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

LEITE, Aline Gouvêa. **História, sociedade, planejamento urbano e suas configurações e vivências na espacialidade pública de Juiz de Fora**. 2008. 199 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/RAAO-7HRR9F>. Acesso em: 17 fev. 2021.

LE MOING, Monique. **A solidão povoada**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1996.

LEONHARDT, Ruth Rieth. A memória na filosofia. *In*: LEONHARDT, Ruth Rieth (Org.). **Memória, itinerários e leituras**. Guarapuava: Unicentro, 2014, p. 15-42.

LINS, Ivan. **História do Positivismo no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1964.

LUNA, Francisco Vidal; KLEIN, Herbert S. **História econômica e social do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2016.

MACHADO, Pedro José de Oliveira; CUNHA, Sandra Baptista da. Juiz de fora: inundações, saneamento e ordenamento territorial. **Revista Geográfica de América Central**, Heredia, Costa Rica, v. 2, p. 1-15, jul./dez. 2011.

MARCHI, Rita de Cássia; SANTOS, Tiago Ribeiro. Produção e conservação escolar da masculinidade no romance *O Ateneu*. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, vol. 22, n. 68, p. 35-60, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n68/1413-2478-rbedu-22-68-0035.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MATOS, Miriam Ferreira de. **Representações sobre a cultura escolar no romance Doidinho (1933), de José Lins do Rego Cavalcanti (1901-1957)**. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4842>. Acesso em: 28 dez. 2020.

MAZZARI, Marcus Vinicius. Representações literárias da escola. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 223-247, dez. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000300014. Acesso em: 19 jun. 2018.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Notas para a história da educação: considerações acerca do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leônicio de Carvalho. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, v. 9, n. 34, p. 294-305, 2009. DOI: 10.20396/rho.v9i34.8639594. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639594>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MELO, Juliana Ferreira de; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Ler e escrever, ver, ouvir e contar histórias em família: o caso de Pedro Nava (Minas Gerais, início do século XX). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 221-239, out./dez. 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37811. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gQXWmGcTKqqGkBMvpXhXBFz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. **Mens sana in corpore sano: Compreensões de corpo, saúde e educação física**. 2006. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, RN, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp053675.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 34, p. 9-23, dez. 1992. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v0i34p9-23. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70497/73267>. Acesso em: 27 fev. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 9-29.

MONTEIRO, Douglas Tomácio Lopes. **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. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2015.

MORAIS, Roselusia Teresa Pereira de. **Representações de docência em romances de Erico Verissimo**: a personagem Clarissa. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2010. Disponível em: http://www.dominionpublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=189113. Acesso em: 30 jan. 2019.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012, v. 2, p. 113-165.

NAVA, Pedro. **Baú de ossos**: memórias. Rio de Janeiro: Companhia das Letras. 2012. (*E-book*)

NAVA, Pedro. **Balão cativo**: memórias/2. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974.

NAVA, Pedro. **Chão de ferro**: memórias/3. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1976.

NEVES, Lucilia de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. **História Oral**, v. 3, p. 109-16, 2000. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=25&path%5B%5D=19>. Acesso em: 03 jan. 2021.

NEVES, Luiz Felipe Baêta. História intelectual e história da educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, vol. 11, n. 32, p. 340-345, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a12v11n32.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

NOGUEIRA, Eliete Jussara. A construção de subjetividades nas práticas de disciplinamento: narrativas sobre o cotidiano escolar. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 34, p. 205-215, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/94>. Acesso em: 19 mar. 2019.

NÓVOA, António. Apresentação. *In*: STEPHANOU, Maria; CAMARA BASTOS, Maria Helena (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 6. ed. – Vol. I – Séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 9-13.

NUNES, Clarice. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a04.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2019.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação da vontade e renovação pedagógica nos contextos espanhol e brasileiro nas décadas iniciais do século XX. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, 2019. DOI: 10.1590/S1413-

24782019240008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rRw9X5rCsVSFc4Rpyrmfx9P/?lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2021.

OLIVEIRA, Sandra Maria de. **Grupo escolar em Minas Gerais: análise da legislação na Primeira República (1906-1924)**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13885/1/d.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

PEREIRA, Maria Luiza Medeiros. **As memórias indiciárias de Pedro Nava: entre a história, a autobiografia e a ficção**. 1993. 206 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em:

<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269986>. Acesso em: 01 mar. 2021.

PEREIRA, Maria Luiza Medeiros. **Das aparas do tempo às horas cheias: uma leitura das Memórias de Pedro Nava**. 2001. [s.n.] Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em:

<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269992>. Acesso em: 27 set. 2019.

PEREIRA, Maria Luiza Medeiros. Lições de história do dr. Pedro Nava. **Pesquisa Fapesp**, São Paulo, n. 94, p. 94, dez. 2003. Disponível em:

<https://revistapesquisa.fapesp.br/folheie-a-edicao-94/>. Acesso em: 07 nov. 2021.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Fronteiras da ficção. Diálogos da história com a literatura. **Revista História das Ideias**, Coimbra, Portugal, v. 21, 2000. Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/41745/1/Fronteiras_da_ficcao.pdf. Acesso em: 27 dez. 2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

POMPEIA, Raul. **O Ateneu: crônica de saudades**. São Paulo: Paulus, 2004.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 108-115, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a09n28.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

QUEIROZ, Thiago Bittencourt de. O conceito de romance de internato a partir da tradição do *Bildungsroman*. **Revista Estação Literária**, Londrina, PR, vol.18, p.10-24, mai. 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/29046/20848>. Acesso em: 22 set. 2019.

QUINTALE NETO, Flavio. **Ideias estéticas e filosóficas nos romances *O Ateneu*, de Raul Pompéia, e *Die Verwirrungen des Zöglings Törless*, de Robert Musil**. 194 f. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. DOI: 10.11606/T.8.2007.tde-09102007-140707. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-09102007-140707/publico/TESE_FLAVIO_QUINTALE_NETO.pdf. Acesso em: 25 dez. 2020.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 10. ed. São Paulo: Martins, 1974.

REALE, Miguel. Pedro Lessa e a filosofia positiva em São Paulo. **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 54, n. 2, p. 12-61, jan. 1959. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66304>. Acesso em: 24 jul. 2020.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 219-239, set. 2012. DOI: 10.1590/S0102-46982012000300011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Sj9dMKrfMfRGy5PNc64b4NL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2020.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; PINTO NETO, Pedro da Cunha. Dos temores ao encanto: o cotidiano escolar na literatura brasileira. **Educação em revista**, Belo Horizonte, vol. 28, n. 1, p. 35-60, mar. 2012. DOI: 10.1590/S0102-46982012000100003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a03v28n1.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SALES, Luís Carlos; PASSOS, Guiomar de Oliveira. As aparências não enganam: as representações sociais de qualidade suscitadas pelos prédios escolares. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 38, p. 293-305, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/08.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

SANDANELLO, Franco Baptista. **O escorpião e o jaguar: o memorialismo prospectivo d'O Ateneu, de Raul Pompeia**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015a. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 27 set. 2019.

SANDANELLO, Franco Baptista. Opostos, mas justapostos: os dois lados da educação n'"O Ateneu", de Raul Pompéia, e em "Falange Gloriosa", de Godofredo Rangel. **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**, Londrina, PR,

v. 30, p. 85-96, 2015b. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroja/article/view/25265>. Acesso em: 29 dez. 2020.

SANTOS, Patriciane Xavier Moreira dos. **“A escola era horrível e eu não podia negá-la, como negara o inferno”**: as representações de escola na obra *Infância*, de Graciliano Ramos. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares). Departamento de Ciências da Educação, da Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, MG. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2.../DissertacaoPatricianeXavierMoreiradosSantos.pdf>. Acesso em: 09 out. 2018.

SANTOS, Tatiane Silva. **Labirintos da memória** – os espaços para a reconstrução da infância em *El Archipiélago* de Victoria Ocampo, *Cuadernos de infancia* de Norah Lange e *Infância* de Graciliano Ramos. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana). Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP), São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-10062013-120906/publico/2013_TatianeSilvaSantos_VCorr.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 213-231, jul./out. 2008. DOI: 10.1590/S1981-77462008000200002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462008000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 fev. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, vol. 15, n. 45, p. 422-433, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, Niterói, v.13, n. 26, p. 32-55, 2009. DOI: 10.1590/S1413-77042009000100003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042009000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2020.

SCHUEROFF, Alencar. **Pedro Nava e o potencial (auto) formativo da memória**. 2012. 101 fls. Dissertação. (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103428/315058.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 out. 2018.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2019.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 41, p. 296-307, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a08.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2019.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SILVA, Cleusa Aparecida Fogaça da. **Memórias de uma escola**: Pedro Nava e o Colégio Pedro II. 2011. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2011. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2011/346447_1_1.PDF. Acesso em: 23 fev. 2020.

SILVA, Maurício da. Memórias de um sargento de milícias: um romance de sua época. In: ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memórias de um Sargento de Milícias**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019. (E-book).

SOUSA, Francisca Genifer Andrade de; FERNANDES, Francisca Risolene. Análise de conteúdo de “As três Marias” e a instrução feminina cearense: práticas educativas, vigilância e transgressão. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3484>. Acesso em: 29 dez. 2020.

SOUZA, Carlos Eduardo Dias. **Ensinando a ser brasileiro**: o Colégio Pedro II e a formação dos cidadãos na Corte Imperial (1837-1861). 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=16707@1>. Acesso em: 21 set. 2020.

SOUZA, Carlos Eduardo Dias. Contextos, práticas e instituições: o ensino secundário e a organização de repertórios pedagógicos no segundo reinado. **Hist. Educ**, Porto Alegre, v. 22, n. 54, p. 154-173, jan./abr. 2018. DOI:10.1590/2236-3459/70608. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/gCK8zPZbSvQfHXHZLm6KGdr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2019.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **Análise de discurso**: procedimentos metodológicos. 2. ed. Manaus: EDUA, 2021.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido. **Edu. Rev.**, Curitiba, n. 18, p. 157-182, dez. 2001. DOI: 10.1590/0104-4060.238. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a10.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.

VALE, Vanda Arantes do. Memórias do médico Pedro Nava. Documentos para a história da saúde e doenças (1890-1949). **Intersemiose**. Revista Digital, Recife, v. 1, n. 1, p. 233-259, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://www.neliufpe.com.br/wp-content/uploads/2012/07/15.pdf>. Acesso em: 27 set. 2019.

VALLE NETO, Júlio de Souza. Dos primeiros versos às últimas linhas: Mário de Andrade na trajetória literária de Pedro Nava. **Signótica**, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 61-80, jan./jun. 2016. DOI: 10.5216/sig.v28i1.34109. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/34109/22149>. Acesso em: 02 nov. 2021.

VASCONCELOS, Eliane (Org.). **Inventário do arquivo Pedro Nava**. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2001.

VERÍSSIMO, Érico. **Breve história da literatura brasileira**. São Paulo: Globo, 1995.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, 1995. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VIAO_FRAGO.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. O federalismo oligárquico brasileiro: uma revisão da “política do café-com-leite”. In: **Anuário IEHS16**, Buenos Aires, Argentina, 2001. DOI: 10.13140 / RG.2.1.4734.4807. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/278963308>. Acesso em: 15 fev. 2021.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 105-112, set. 2012. DOI: 10.4025/tpe.v15i1.18569. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18569>. Acesso em: 27 jan. 2021.

ZILBERMAN, Regina. Literatura e história da educação: representações do professor na ficção brasileira. **História da Educação**, Pelotas, RS, v. 8, n. 15, p. 73-87, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30281>. Acesso em: 04 jun. 2018.

ZOTTI, Solange Aparecida. O currículo do ensino secundário e a formação das elites republicanas. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23, 2005, Londrina, PR. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz**. Londrina, PR: ANPUH, 2005. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206568_904b17e613d9d9c1755ad512aae9ee51.pdf. Acesso em: 04 ago. 2020.