

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Mestrado em Educação

JOEL ALVES DE SOUSA NETO

**A REPRESENTAÇÃO DE INFÂNCIA E DE ESCOLA
NO ROMANCE *O ATENEU*, DE RAUL POMPEIA**

Itatiba
2019

JOEL ALVES DE SOUSA NETO - RA: 002201600984

**A REPRESENTAÇÃO DE INFÂNCIA E DE ESCOLA NO
ROMANCE *O ATENEU*, DE RAUL POMPEIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria de Fátima Guimarães

Itatiba
2019

37(81)(091) Sousa Neto, Joel Alves de.
S697r A representação de infância e escola no romance O
Ateneu, de Raul Pompeia / Joel Alves de Sousa Neto. –
Itatiba, 2019.
128 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Maria de Fátima Guimarães

1. Pompeia, Raul. 2. Representação Social. 3. Infância.
4. Escola. 4. Experiências. 5. Escolarização. 6. Educação -
História – Brasil. I. Guimarães, Maria de Fátima. II. Título.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

Joel Alves de Sousa Neto defendeu a dissertação “**A REPRESENTAÇÃO DE INFÂNCIA E DE ESCOLA NO ROMANCE O ATENEU DE RAUL POMPÉIA**” aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 29 de agosto de 2019 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Maria de Fátima Guimarães
Orientadora e Presidente

(participação por videoconferência)

Prof. Dr. Claudino Gilz
Examinador



Prof. Dr. Nilo Agostini
Examinador

AGRADECIMENTOS

Depois de anos de estudo, meses de pesquisa, dias intensos e horas de trabalho, não poderia deixar de expressar os meus sinceros agradecimentos a todos que de alguma forma se envolveram neste projeto. Agradeço primeiramente a Deus, o autor da minha vida, pela oportunidade de cursar este mestrado. Que eu possa retribuí-lo em Honra, sabendo que todas as coisas são Dele, por Ele e para Ele. Reconheço que todos os conhecimentos provêm Dele e, por isso, rendo-me à sua infinita sabedoria.

À minha querida e amada esposa, pelo apoio nos momentos em que pensei em desistir, pela paciência nos momentos, em família, sacrificados e pelo companheirismo. Agradeço aos meus três filhos, Ana Luisa, Isabel e Efraim, pelos quais me senti motivado a continuar.

Ao meu pai, Joel Alves de Sousa Júnior, por sempre me incentivar nos estudos, oferecendo toda a liberdade nas minhas escolhas. À minha mãe, que sempre me ajudou e, em alguns momentos, até me obrigou a concluir os meus estudos, mesmo diante da minha resistência com o modelo escolar, conforme aponto nesta pesquisa.

Também agradeço à Organização Palavra da Vida, com a qual eu trabalho, que me liberou de muitas atividades do meu trabalho, possibilitando a conclusão desta pesquisa.

À Prof^ª. Dra. Maria de Fátima Guimarães, minha orientadora, que abriu os meus horizontes com a sua capacidade, por não ter desistido de mim mesmo diante das minhas limitações, e pelas orientações que não se limitaram apenas à esta pesquisa.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação, além da minha orientadora, Prof. Dr. Frei Nilo Agostini, Prof. Dr. Claudino Gilz e Prof^ª. Doutoranda Ana E. Jacob, que contribuíram com os aprimoramentos da minha dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, Prof^ª. Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva, com quem cursei disciplinas que contribuíram muito para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos amigos e companheiros de pesquisa do Programa de Pós-Graduação, com os quais dividi momentos inesquecíveis de amizade e troca de experiências.

RESUMO

Esta dissertação, que pertence à linha de pesquisa “Educação, Sociedade e Processos Formativos” do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, toma como fonte privilegiada o romance brasileiro *O Ateneu*, do escritor Raul Pompeia. O objeto da dissertação são as representações sociais de infância e escola mobilizadas pelo autor, relativas às décadas finais do século XIX e iniciais do século XX, na então capital do país, a cidade do Rio de Janeiro, que experimentava o processo de consolidação das relações de trabalho fabril, a chegada de imigrantes e a libertação de homens escravizados, bem como a urbanização crescente inspirada em ideais civilizatórios eurocêntricos, positivistas e liberais que, por sua vez, inspirariam as iniciativas da recém criada república brasileira. Tal período é marcado pela escolarização crescente do cotidiano social. Considerando que a escola moderna é uma instituição social disciplinar que não teria em seu cerne uma natureza inclusiva, mas que parece ser destinada a disciplinar e conformar o indivíduo a uma dada noção de civilidade e cidadania, adotamos como hipótese que, no transcorrer das nossas análises poderíamos flagrar a tendência do silenciar da experiência infantil nessa obra de Pompeia. Diante disso, delimitamos como objetivo geral da dissertação, identificar as representações sociais de infância e de escola mobilizadas n’ *O Ateneu* e como objetivos específicos: analisar em tais representações como a infância e a escola são apresentadas por Pompeia e identificar se as experiências infantis são valorizadas ou não n’ *O Ateneu*. Esta dissertação de cunho histórico qualitativo adotou como procedimentos metodológicos simultâneos, mas distintos: a realização de uma revisão sobre a temática abordada, a pesquisa e o tensionamento d’ *O Ateneu* mobilizando as contribuições teóricas de Foucault (2009, 2010, 2012), Hamilton (2001), Thompson (1998), Benjamin (1985, 1986, 1987, 1992), Larrosa (2002), Meneses (1992), Bloch (2002), Freire (2014), bem como uma leitura em que se confrontou o *Conto da Escola*, de Machado de Assis, com *O Ateneu* em busca de possíveis conexões relativas às questões da pesquisa. A par desses objetivos e dos procedimentos metodológicos adotados na dissertação, propusemos uma tríade formada pelas palavras menino, mundo e escola. Esta foi mobilizada na leitura e na análise na medida que tensionou a obra ao rastrear as representações privilegiadas na dissertação pelo autor. Essa tríade foi utilizada para propor que, no romance de Pompeia, o encontro do menino com o Ateneu marcou significativamente o encontro de Sérgio com o mundo, a partir da experiência do silenciamento e resistência infantis. Nossa análise concluiu, ao término da dissertação, que Pompeia, em sua obra, registrou a tendência do silenciar da experiência do menino Sérgio na relação com a escola n’ *O Ateneu*, o que nos faz supor que a escola moderna, enquanto parece ser uma instituição social disciplinadora, produz a tendência do silenciar da experiência na infância.

Palavras-chave: Raul Pompeia. Representação Social. Infância. Escola. Experiência.

ABSTRACT

This dissertation, which belongs to the research line “Education, Society and Formative Processes” of the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education of the São Francisco University, takes as its privileged source the Brazilian novel *O Ateneu*, by the writer Raul Pompeia. The object of the dissertation is the social representations of childhood and school mobilized by the author, related to the late nineteenth and early twentieth century, in the then capital of the country, the city of Rio de Janeiro, which was experiencing the process of consolidation of relations of factory work, the arrival of immigrants and the liberation of enslaved men, as well as the growing urbanization inspired by eurocentric, positivist and liberal civilizing ideals that, in turn, would inspire the initiatives of the newly created Brazilian republic. This period is marked by the growing schooling of social daily life. Considering that the modern school is a disciplinary social institution that would not have at its core an inclusive nature, but which seems to be destined to discipline and conform the individual to a given notion of civility and citizenship, we hypothesize that, in the course of our analyzes we could catch the tendency to silence the childlike experience in this work by Pompeia. Given this, we delimit as a general objective of the dissertation, identify the social representations of childhood and school mobilized in *O Ateneu* and as specific objectives: to analyze in such representations as childhood and school are presented by Pompeia and identify if the child experiences are valued or not in *O Ateneu*. This dissertation of qualitative historical nature adopted as simultaneous but distinct methodological procedures: the accomplishment of a review on the thematic approached, the research and the tension of *O Ateneu* mobilizing the theoretical contributions of Foucault (2009, 2010, 2012), Hamilton (2001), Thompson (1998), Benjamin (1985, 1986, 1987, 1992), Larrosa (2002), Meneses (1992), Bloch (2002), Freire (2014), as well as a reading in which the *Conto da Escola*, by Machado de Assis, with *O Ateneu* looking for possible connections related to the research questions. Along with these objectives and the methodological procedures adopted in the dissertation, we proposed a triad formed by the words boy, world and school. This was mobilized in reading and analysis as it tensioned the work by tracking the privileged representations in the dissertation by the author. This triad was used to propose that, in Pompeia's novel, the boy's encounter with the Ateneu marked significantly Sergio's encounter with the world, based on the experience of infant silencing and resistance. Our analysis concluded, at the end of the dissertation, that Pompeia, in his work, recorded the tendency to silence the experience of the boy Sergio in relation to the school in *O Ateneu*, which makes us suppose that the modern school, while it seems to be a disciplinary social institution, produces the tendency to silence the experience in childhood.

Keywords: Raul Pompeia. Social Representation. Childhood. School. Experience.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	19
1.1 Representação Social: Um Conceito	19
1.2 Representação Social: Uma Possibilidade de Resistência	25
1.3 Representação Social: Uma Marca Temporal	29
1.4 Representação Social: A Literatura como Fonte Histórica	37
2 <i>O ATENEU</i> , O TEMPO E RAUL POMPEIA	42
2.1 O Autor d' <i>O Ateneu</i> Como Um Homem do Seu Tempo	43
2.2 Entrecendo Raul Pompeia, <i>O Ateneu</i> e o Fim do Século XIX e Início do XX	48
2.3 A Escola nos Tempos d' <i>O Ateneu</i>	69
3 A TRÍADE DAS REPRESENTAÇÕES DE POMPEIA: O MENINO, O MUNDO E A ESCOLA (INFÂNCIA E ESCOLA)	78
3.1 O Encontro do Menino com o Mundo	79
3.2 O Encontro do Menino com o Ateneu	91
3.3 O Menino: Representação de Infância	95
3.4 O Ateneu: Representação de Escola	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	128

INTRODUÇÃO

*“Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai,
à porta do Ateneu. Coragem para a luta.”
(Raul Pompeia, **O Ateneu**).*

“Vais encontrar o mundo”, é a frase de Raul Pompeia (1863-1895) que escolhemos para puxar os fios e começar a tecer nossas considerações iniciais. Tal frase, que se encontra no livro *O Ateneu* (1888), vai sustentar a temática que a presente dissertação desejou flagrar.

Na citação acima, que inaugura a obra literária de Pompeia, o protagonista Sérgio é levado e apresentado à escola pelas mãos do seu pai. Esta, por sua vez, é apresentada para o menino Sérgio como uma porta de entrada para o encontro com o mundo. Um mundo que tem o poder de desencadear e mobilizar no menino uma dada percepção e compreensão do que é a escola que, no livro, parece representar uma instituição social destinada a disciplinar e conformar o indivíduo a uma dada noção de civilidade moderna. Na frase do pai de Sérgio, vemos o potencial mobilizador de uma representação social na relação da infância com a escola, na medida em que o menino é colocado diante do Ateneu, e o Ateneu é colocado diante do menino Sérgio.

Nessa perspectiva, a presente dissertação foi ao encontro da tentativa de flagrar, na obra de Raul Pompeia, representações de infância e de escola mobilizadas pelo autor no transcorrer das experiências percebidas no Ateneu. Tais representações têm a capacidade de mobilizar, descrever e explicar o olhar de Raul Pompeia, considerando o tempo presente que o atravessa. Esse é um fenômeno que nem sempre é consciente, mas que possui o poder de mobilizar e explicar nossos olhares, como pessoas atravessadas pelo nosso tempo. (LE GOFF, 1990).

Quando recorro ao meu olhar para o passado, enquanto homem do meu tempo, e às representações sociais que habitam nele, percebo que sempre olhei para a minha escola e para o processo de escolarização que me foi imposto com extremos questionamentos. Nunca fui um mau aluno, mas também nunca valorizei a escola a ponto de torná-la a porta de entrada para o mundo e um fim de toda a minha experiência. Quando me deparo com as memórias das minhas experiências na escola, o que alcanço são aqueles conteúdos que pouco me interessavam, as pessoas que muito me assustavam e, principalmente, as cobranças para alcançar objetivos que em nada tinham correspondência com a minha realidade. Realidade que, com toda a certeza, não tinha sido inaugurada no meu primeiro dia de aula em frente ao

portão da escola. Não sei responder se o que vivi foram experiências que me atravessaram e deslocaram-me ou apenas contingências impostas, às quais não fui convidado a participar da construção. (BENJAMIN, 1987; LARROSA, 2002).

Quando considero as experiências infantis, logo me vem à mente o livro de Antoine de Saint-Exupéry¹, *O Pequeno Príncipe*, um texto que me tomou e deslocou-me na minha infância e que até hoje tem o poder de mobilizar a minha atenção no tocante à importância da valorização da experiência infantil. O texto inicia indagando sobre a incompetência que um adulto possui para se relacionar com alguém, sem que antes exija uma contrapartida de explicações minuciosas; sobre isso o autor pontua: “As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, ficar toda hora explicando” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 8). Depois, o texto segue falando do surpreendente encontro com um menino, em pleno deserto do Saara, que queria o desenho de um carneirinho, um simples desenho de carneirinho.

Na primeira noite adormeci sobre a areia, a quilômetros e quilômetros de qualquer terra habitada. Estava mais isolado que um naufrago num bote perdido no meio do oceano. Imaginem qual foi a minha surpresa quando, ao amanhecer, uma vozinha estranha me acordou. Dizia:

- Por favor...desenhe-me um carneiro!

- O quê?

- Desenhe-me um carneiro...

(SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 9).

Na passagem acima, Saint-Exupéry ressalta a improvável condição de encontrar aquele menino no meio do deserto do Saara, distante de qualquer região habitável. Porém, o autor conta que o pequeno menino pediu o desenho de um carneirinho para lhe fazer companhia em seu pequeno planeta. Tal pedido se consolidava, em meio a diversas impossibilidades, em prova suficiente e incontestável da existência do menino. Não eram

¹ O francês Antoine Jean-Baptiste Marie Roger Foscolombe, Conde de Saint-Exupéry, popularmente conhecido como Antoine de Saint-Exupéry, foi um escritor, ilustrador e piloto de avião. Antoine de Saint-Exupéry foi o terceiro filho do conde Jean Saint-Exupéry e da condessa Marie Foscolombe. Nascido em junho de 1900, o autor viveu o auge da modernidade urbana, industrial e capitalista, que marcou a cultura ocidental. A sua famosa obra *O Pequeno Príncipe* parece fazer uma crítica a esse novo e acelerado mundo de progressos e desenvolvimentos, que ignora as mais profundas experiências no encontro com a vida como se apresenta. Nesse novo mundo, o homem é levado a ver apenas o que é mostrado e a responder apenas ao que está posto. Podemos ver uma crítica acentuada de Antoine de Saint-Exupéry quando ele compõe uma das suas mais inquietantes frases: "Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos". O escritor, no seu famoso livro, propõe que é parte da vida assumir a responsabilidade de ser um agente transformador da história, quando escreve outra de suas célebres frases: "Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas". Disponível em: <https://www.ebiografia.com/antoine_de_saint_exupery/>. Acesso em: 11 jan. 2019.

necessárias explicações minuciosas e pormenorizadas, bastava desejar o desenho do carneiro e tudo se tornava absolutamente real.

A discussão sobre a existência do menino flagra de maneira primorosa a incapacidade de os adultos reconhecerem e respeitarem a identidade da fase infantil, bem como suas experiências contornadas pelo natural descompromisso do ser criança. Nessa perspectiva, o ser criança pode experimentar a vida sem a necessidade de sempre precisar explicar ou mesmo dar sentido a todas as coisas. Em contrapartida, nas aventuras do pequeno príncipe, o autor denuncia uma suposta incompetência da vida adulta em perceber e experimentar qualquer coisa que não possa ser medida, pesada e considerada verdade.

Se lhes dou esses detalhes sobre o asteroide B 612 e lhes confio o seu número, é por causa das pessoas grandes. Elas adoram números. Quando a gente lhes fala de um novo amigo, as pessoas grandes jamais se interessam em saber como ele realmente é. Não perguntam nunca: “Qual é o som da sua voz? Quais os brinquedos que prefere? Será que ele coleciona borboletas?” Mas perguntam: “Qual é sua idade? Quantos irmãos ele tem? Quanto pesa? Quanto seu pai ganha?” Somente assim é que eles julgam conhecê-lo. Se dizemos às pessoas grandes: “Vimos uma bela casa de tijolos cor-de-rosa, gerânios na janela, pombas no telhado...”, elas não conseguem, de modo algum, fazer uma ideia da casa. É preciso dizer-lhes: “Vimos uma casa de seiscentos mil reais”. Então elas exclamam: “Que beleza!” Assim, se a gente lhes disser: “A prova que o príncipezinho existe é que ele era encantador, que ele ria, e que ele queria um carneiro. Quando alguém quer um carneiro, é porque existe” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 17 e 18).

A perspicácia desta última frase me leva a considerar que as crianças são assim, veem carneirinhos e os tornam reais, visualizam casas sem necessidade de serem precificadas, e possuem conhecimentos que não precisam ser sistematizados e nominados. O que sempre me mobilizou, desde a infância, foi risco de um adulto desavisado ignorar essas ricas e únicas experiências da infância em nome de um projeto de conformação redentora. Diante disso, rendo-me ao autor Saint-Exupéry, quando diz: “As crianças têm que ter muita paciência com as pessoas grandes” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 18). Enfim, foi o interesse pela simples experiência infantil, relatada no famoso texto d’*O Pequeno Príncipe*, que assaltou e impulsionou para considerar essas experiências infantis no encontro com a escola.

E, quando ingressei no programa de mestrado em Educação na Universidade São Francisco, trouxe comigo essas inquietações que me acompanharam ao longo da infância e adolescência enquanto aluno. Logo, meu interesse sempre foi localizar minha ação de pesquisa e dissertação na temática das representações sociais de infância e de escola. Diante disso, começou a surgir o interesse de pesquisar se a escola, na Modernidade, enquanto tenta

ser hegemônica na formação do sujeito, tende a produzir um silenciamento da experiência na infância.² Tal questionamento se apresentou como uma hipótese que buscou-se comprovar no transcorrer da presente dissertação.

A partir do momento que o problema estava recortado, as ideias começaram a clarificar com as leituras e discussões em aula. Fomos nos familiarizando com autores como: Benjamin (1987), Thompson (1998), Hamilton (2001), Larrosa (2002), Bloch (2002), Meneses (1992), Foucault (2009, 2010, 2012) e Freire (2014). Esses autores e seus textos, que ofereceram referenciais teóricos para nossa dissertação, ajudando-nos a compreender o conceito de experiência como fator necessário para a formação do sujeito. Por meio das leituras, fomos percebendo o flagrante silenciamento da experiência infantil na escola, diante da imparável busca pela formação do cidadão moderno. O desejo brasileiro de uma nação contornada pelas luzes da Modernidade nos moldes europeus, trouxe, já no fim do século XIX, a necessidade de um indivíduo que abrisse mão da sua experiência em nome de um projeto que intencionava uma constante atualização da sociedade, em busca de uma dada noção de civilização que prometia desenvolvimento. Segundo Benjamin (1987, p. 114 e 117),

Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento de técnica, sobrepondo-se ao homem. A angustiante riqueza de ideias que se difundiam entre, ou melhor, sobre as pessoas [...] Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do “atual”.

Ainda, de acordo com o autor, essa constante atualização em busca do novo, que promete sempre ser melhor e mais eficaz que o antigo, causou uma profunda desvalorização do ser humano e suas experiências. Com isso, o ser humano foi perdendo a riqueza da sua experiência que, por sua vez, forjava uma identidade, para que, segundo ele, mergulhasse em um oceano de pobreza na relação com as experiências.

Fica claro que os autores citados acima estimularam e sustentaram as considerações que foram se formando em um objeto mais sólido, coerente e consistente; porém, mesmo diante de muitos autores mobilizados durante o curso de mestrado, ainda faltava um ponto de partida para dialogar com a experiência escolar. Então, quando o curso de mestrado

² Para exemplificar o silenciamento da experiência, tema tratado nesta dissertação, é possível recorrer a Walter Benjamin (1987), quando este fala de uma geração que se viu totalmente vendida em um cenário que não lhe pertencia. Uma geração que se viu sem chão e sem teto em uma Modernidade que não reconhecia como tradução dos seus ideais.

alcançou o fim do primeiro ano, lemos e analisamos dois livros: *O Ateneu*, escrito por Raul Pompeia, e uma antologia chamada *Tempos de Escola*³.

Em um primeiro momento, passamos a ler *O Ateneu (1888)*, que, como pontuamos, começou a puxar os fios que teceram as nossas inquietações. Esta obra literária conta a história do menino Sérgio, que é separado dos pais aos 11 anos de idade e enviado para estudar em um renomado colégio carioca cujo nome era Ateneu. O colégio, liderado pelo famoso diretor Aristarco, estava organizado em sistema de internato masculino e formava seus alunos para as rígidas regras das elites letradas e urbanas do Brasil⁴. Estas se traduziam em práticas formativas que tinham a intenção de formar um aluno útil para uma dada noção de sociedade, trazida pelo ideal eurocêntrico de Modernidade. Durante os dois anos em que permaneceu como aluno do Ateneu, Sérgio passou por experiências que transitaram de um extremo a outro. Na chegada ao Ateneu, ele ficou maravilhado com a suntuosidade do colégio e a fama do poderoso diretor, mas com a convivência percebeu que nem tudo era o que parecia ser. Inserido na rotina da instituição, descobre que o diretor Aristarco era um homem severo e que humilhava os alunos. Sérgio também encontra diversas dificuldades nos relacionamentos com os colegas que, em inúmeras ocasiões, mostram-se competitivos e maldosos. Esses embates enfrentados por Sérgio trazem à tona a face do menino que, obviamente, tem qualidades e limites. Raul Pompeia não parece apresentar Sérgio como uma vítima das circunstâncias vividas no Ateneu, mas sim como alguém que reage mostrando os seus melhores e piores traços.

Durante a leitura d' *O Ateneu*, tivemos encontros com diversas experiências escolares do menino e aluno Sérgio, que em muito lembraram as nossas. Na leitura começamos a considerar que tais experiências não eram circunscritas apenas às nossas representações sociais de infância e escola. Percebemos que a experiência escolar não foi uma simples produção nossa, nem tampouco produto do acaso. Fomos tomados pela consideração de que no colégio Ateneu, descrito por Pompeia, existe uma dada concepção de escola destinada a disciplinar e conformar o indivíduo, que tem o poder de produzir uma formação que, segundo

³ *Tempos de Escola* é uma antologia que reúne alguns nomes da literatura brasileira como: Machado de Assis (1838-1908), Olavo Bilac (1865-1918), Lima Barreto (1881-1922), Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), Otto Lara Rezende (1922-1992).

⁴ Elite letrada e urbana era a classe de pessoas que possuía o controle do projeto de nação que estava sendo desenvolvido em terras brasileiras. Esse controle se dava pelo fato de que essa classe possuía poder econômico e, por consequência, acessos privilegiados. Muitos dessa elite letrada e urbana saíram do Brasil para estudar ou mesmo conhecer o território Europeu, trazendo de lá uma noção de que o Brasil necessitava passar por um processo civilizatório que atendessem aos moldes de civilização europeia, pois o povo brasileiro era atrasado.

a hipótese levantada pela pesquisa, tendência ao silenciar da contribuição da experiência infantil.

No transcorrer da leitura do livro, no franco e crítico diálogo com as demais contribuições teóricas de autores que apresentamos nesta dissertação e na companhia do pequeno Sérgio, fomos percebendo uma noção de educação escolar que serve como matéria-prima para formação de um cidadão civilizado, na perspectiva de um Brasil que se modernizava com os avanços do modelo industrial e capitalista. Analisando o espaço escolar n' *O Ateneu* e o lugar significado pelo jovem Sérgio, tem-se a impressão de que acontece um profundo silenciar da experiência do jovem protagonista, na intenção de criar um aluno ideal para um mundo ideal, ou seja, um aluno que atenda às demandas de pertencimento ao novo e acelerado Brasil moderno. Um novo Brasil de identidade moderna que, nas décadas finais do século XIX e iniciais do século XX, experimentou o processo civilizatório eurocêntrico, marcado pela escolarização crescente do cotidiano social.

Essa noção de escolarização faz com que o personagem se sinta desconfortável com a escola, suas práticas disciplinadoras e saberes disciplinares. Obviamente que o desconforto é mesclado com momentos de aceitação em relação a racionalidade escolar, o que não elimina o fato de Sérgio demonstrar um profundo incomodo com a escola que tenta apontar os rumos que ele precisa tomar para pertencer.

No momento que chega ao Ateneu, Sérgio percebe que nada nunca mais seria como antes, o que é revelado por seus pensamentos diante do Ateneu, que cobrará uma adaptação aos moldes da nova vida pensada para todos os alunos, tendendo a anular a participação dos mesmos na orquestração desse itinerário de formação escolar.

[...] me despia, num gesto, das ilusões de criança educada exoticamente na estufa de carinho que é o regímen do amor doméstico; diferente do que se encontra fora, tão diferente, que parece o poema dos cuidados maternos um artifício sentimental, com a vantagem única de fazer mais sensível a criatura à impressão rude do primeiro ensinamento, têmpera brusca da vitalidade na influência de um novo clima rigoroso (POMPEIA, 2013, p. 29).

A tendência de ignorar as experiências do educando e a sua ação no processo formativo também é denunciada por Machado de Assis no *Conto da Escola*, em que o escritor descreve a inquietação de seu personagem sobre a relevância de estar na escola. A partir do significado que oferece ao lugar que ocupa no ambiente escolar, Assis descreve, na pessoa de seu personagem, as muitas experiências que poderiam ser vividas e que nunca deveriam ser castradas naquele lugar.

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano (ASSIS, 2015, p. 13).

Aqui, cabe dizer que, no transcorrer da pesquisa, percebemos as potencialidades de investigar, em um outro momento, possíveis conexões entre *O Ateneu*, de Raul Pompeia, e o *Conto da escola*, de Machado de Assis. Afinal, encontramos profundas aproximações entre os autores, na relação com a hipótese de uma escola que tende a silenciar a experiência infantil. Porém, deixamos tal percepção para um posterior trabalho de pesquisa.

Depois disso, decidimos eleger o romance *O Ateneu* como fonte privilegiada de pesquisa e mote para perseguir os objetivos de analisar, nas representações de Raul Pompeia, como a infância e a escola eram representadas na sua obra, bem como descobrir se as experiências infantis eram ou não valorizadas. No transcorrer desse percurso de pesquisa, fomos nos inquietando cada vez mais por considerar que a representação social de escola, mobilizada pelo autor, não levava em conta a experiência do educando na formação do sujeito. Assim, passamos a considerar como hipótese a possibilidade de flagrar a tendência do silenciar da experiência infantil em sua obra, tomando como pressuposto, levantado ainda na pesquisa, uma instituição escolar destinada a disciplinar e conformar o indivíduo a uma dada noção de civilidade moderna.

Porém, ao eleger a obra literária *O Ateneu* como fonte privilegiada e mote da pesquisa, se impôs um problema que precisou ser enfrentado no decorrer do trabalho, qual seja, a confiabilidade de uma obra ficcional como fonte de conhecimento histórico. Afinal, a pergunta que se levantou foi: se a intenção do autor não foi produzir um documento histórico e sim uma obra ficcional, tal texto pode gozar do status de fonte histórica? Sobre isso, Campos (2001, p. 7) responde e propõe:

Em resposta a essa ponderação deve-se considerar que toda obra literária é uma produção histórica. Ela acontece num tempo e num lugar como resultado do trabalho de alguém que está inserido na história de um grupo social, funcionando como porta-voz. O autor de uma obra ficcional é alguém que existe e se manifesta em sua concretude. Um homem, como todos os seres existentes, é ele mesmo e todas as suas circunstâncias.

Em uma obra de ficção, o autor, enquanto agente inserido em um grupo social, relata experiências que se transformam em um cenário literário e se concretizam em uma realidade a ser percebida e estudada. Embora a ficção pareça um gênero literário menos fiel à realidade,

isso não é necessariamente verdadeiro, pois os cenários fictícios do autor partem de imaginários que remontam a fatos que tendem a trazer matizes de suas experiências, conforme ressalta Campos (2001, p. 8).

Uma das diferenças entre o texto jornalístico, documento histórico e relato fictício reside na suposta intenção de seus autores de serem mais ou menos fiéis a realidade. Essa maior objetividade no trato com os acontecimentos que jornalistas e historiadores aparentam ter é, porém, ilusória. Todo aquele que relata um acontecimento o faz com base no universo de imagens cerebrais concebidas por ele no momento da expectativa dos referidos fatos. Ao relatá-los, ele sempre o faz com determinadas intenções. As intenções sempre operam uma seleção mais ou menos consciente tanto dos fatos quanto dos detalhes e da forma como narrar, fazendo com que a rigorosa objetividade que se almeja fique comprometida. A mídia, por exemplo, tem sempre a intenção de disputar plateias e, para isso, acaba manipulando fatos.

Essa experiência escolar mobilizada n’*O Ateneu*, em meio a tensões, disputas e conflitos, produziu movimentos que colocaram o mais novo aluno, Sérgio, em face de uma bifurcação decisiva, ou seja, florescer com suas experiências colhidas e trazidas dos seus onze anos de vida ou calar cada uma delas, pela aparente imposição realizada pela escola. Percebe-se na vida do protagonista que, mesmo diante da aparente imposição do itinerário no Ateneu, por meio das relações disciplinares estabelecidas, ele reage ao tentar o seu próprio itinerário de formação, vivendo as suas experiências singulares. Um exemplo disso é quando ele, com a vivência no Ateneu, descobre-se na condição de subverter o status do comportamento religioso e da proteção dos amigos. O jovem protagonista adquire um salvo-conduto por meio das suas próprias experiências. Essa perspectiva se dá no regresso do primeiro recesso que ele usufruiu, quando pode se valer dos experientes conselhos do seu pai.

Habitualmente à vida do internato, nutria a certeza de conseguir sozinho quanto não pudera com o amparo de um amigo, nem com a ajuda de Deus. No firme propósito de me não fazer exemplar nem me aplicar ao cobrimento de habilidades a que o papel de modelo obrigava, estabeleci, contudo, a razoável mediocridade sem compromissos, de um novo programa (POMPEIA, 2013, p. 118).

Cabe dizer, então, que esta dissertação tem como objeto as representações sociais de infância e de escola mobilizadas por Raul Pompeia, dentro de um recorte temporal que compreende as décadas finais do século XIX e iniciais do século XX, quando a capital do país era a cidade do Rio de Janeiro. Nesse período, o Brasil experimentava um processo de

consolidação das relações de trabalho fabril, a chegada de imigrantes e a libertação de homens escravizados, bem como a urbanização crescente inspirada em ideais civilizatórios eurocêntricos, positivistas e liberais que, por sua vez, inspirarão as iniciativas da recém-criada república brasileira. Tal período foi marcado pela escolarização crescente do cotidiano social.

A dissertação deseja, ainda, considerar se a escola se apresenta como ferramenta hegemônica na conformação da infância para uma dada noção de mundo adulto⁵, fazendo com que o encontro da infância com a escola produza uma tendência do silenciar da experiência na criança.

Nessa perspectiva, a relevância da presente pesquisa se justifica na medida em que consideramos, na própria pesquisa, que a relação da infância com a escola não se traduz em um encontro tranquilo e sem resistências. Por isso a nossa hipótese encontra reverberação em justificavas como:

1. No encontro da infância com muitas escolas, parece acontecer uma tendência hegemônica da escola no preparo da infância. Tal realidade faz com que no encontro da infância com a escola todas as outras esferas, como família, igreja etc. pareçam perder espaço;
2. No encontro da infância com a escola, parece acontecer uma adultização⁶ da infância na intenção de atender às demandas de pertencimento do mundo moderno, que exige um sujeito civilizado.

A presente dissertação também se justifica por ser fortemente contornada pelo ineditismo da temática objetivada. Chegamos a essa conclusão depois de realizar pesquisas em três plataformas de trabalhos acadêmicos, sendo elas: *Scientific Electronic Library Online*

⁵ A expressão “mundo adulto” no transcorrer da dissertação é usada para identificar o mundo moderno como uma racionalidade que exige pertencimento por meio de competências específicas. Na análise d’*O Ateneu*, o personagem Sérgio é preparado desde a infância no ambiente escolar para vencer e pertencer a esse mundo repleto de exigências.

⁶ A expressão “adultização” é um neologismo usado na dissertação para evidenciar uma antecipação das demandas da vida adulta na fase da infância. Conforme formulamos, essa antecipação é percebida na vida do menino, na medida em que ele é preparado para atender às exigências de pertencimento no encontro com o mundo.

(SciELO)⁷, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁸ e Google Acadêmico⁹.

Em dezembro de 2018 fizemos a pesquisa no banco de dados das três plataformas eletrônicas, utilizando um critério de busca que intencionava encontrar alguma relação entre a obra *O Ateneu* e as representações de infância e de escola. Usamos alguns arranjos de palavras para tentar encontrar a relação que estávamos buscando, como: “*Ateneu e infância*”, “*Ateneu*”, “*infância e escola*” e “*Ateneu e representação social de infância e escola*”.

Em todos os três bancos de dados não encontramos nenhum trabalho que fizesse uma análise das representações sociais de infância e escola n’*O Ateneu*, de Raul Pompeia. Encontramos outros temas relacionados a’*O Ateneu*, como: conservação da masculinidade, mecanismos disciplinares, homoafetividade na infância, representações literárias da escola (não exclusivamente n’*O Ateneu*), infância na literatura (não exclusivamente n’*O Ateneu*) e memorialismo. Durante as pesquisas feitas nos referidos bancos de dados, os únicos dois trabalhos que encontramos com maior aproximação e que colaboraram para as nossas análises foram:

- a) Um artigo de Getúlio Nascentes da Cunha, intitulado: *Infância e o crescimento em “O Ateneu” e “Infância”*. Esse artigo, encontrado na pesquisa realizada no Google Acadêmico, fez parte do XVI encontro da ANPUH-SP;¹⁰
- b) Uma tese de doutorado encontrada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), intitulada: *Representações da infância, da adolescência e da juventude nas crônicas e na prosa ficcional de Raul Pompeia*.¹¹

⁷ Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) é um projeto de pesquisa da fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo - FAPESP. Desde 2002, a SciELO conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A SciELO tem por propósito a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico. A biblioteca está disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>.

⁸ O Ibiict desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. Disponível em: <<http://bdttd.ibict.br/vufind/>>.

⁹ Google Acadêmico foi lançado em novembro de 2004 e passou a oferecer buscas em língua Portuguesa em 10 de janeiro de 2006. É uma ferramenta de pesquisa do Google que permite pesquisar em trabalhos acadêmicos, literatura escolar, jornais de universidades e artigos variados. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>.

¹⁰ CUNHA, Getúlio Nascimento. *A infância e o crescimento em “o ateneu” e “infância”*. In: XVII encontro estadual de história – ANPUH, 1, 2016, São Paulo, SP. Anais (on-line). São Paulo: APUH, 2016. Disponível em: <http://www.encontro2016.sp.anpuh.org/resources/anais/48/1475258158_ARQUIVO_t14.pdf>. Acesso em: 23 de jan. 2109.

¹¹ Tese de doutorado intitulada *representação da infância, da adolescência e da juventude nas crônicas e na prosa ficcional de Raul Pompeia* - apresentada por Danilo de Oliveira Nascimento ao Instituto de Estudos da

Após essas considerações introdutórias, esta dissertação se dividirá em três momentos distintos e complementares, que servirão para abordar a temática pesquisada. Inicialmente, no capítulo 1, a pesquisa se ocupará em focalizar o conceito de representação social. Tal conceito será apresentado levando em conta as perspectivas de temporalidade e resistência. As duas categorias são válidas e necessárias para a discussão, pois a fonte privilegiada carrega as seguintes características em seu enredo: (a) Raul Pompeia faz representações do seu tempo de infância e de escola, na medida em que se mostra um homem totalmente atravessado pelo seu tempo, logo, essas representações sociais são tomadas pela característica da temporalidade, pois estão intimamente ligadas às modulações do tempo; (b) percebe-se uma teia de relações humanas que consciente ou inconscientemente produzem adesões ou resistências.

Em seguida, no capítulo 2, a dissertação discorrerá sobre *O Ateneu*, fonte privilegiada que se apresenta como mote para as análises de representação social de infância e de escola mobilizadas por Raul Pompeia. Nesse ponto, abordamos a obra no contexto sociocultural vivenciado pelo seu autor. Essa contextualização temporal é imprescindível para a discussão, pois na pesquisa trabalhamos com as representações sociais de infância e de escola que, por sua vez, trazem matizes irremediáveis do seu tempo. Nesse capítulo, ainda laboramos na consideração da escola percebida no tempo de Raul Pompeia, na tarefa de compreender a representação de escola que é feita.

Por fim, no capítulo 3, serão apresentadas as representações sociais de infância e de escola, as quais serão analisadas e tensionadas a partir de uma tríade constituída pelas expressões: menino, mundo e Ateneu. Essa tríade parte da frase dita pelo pai de Sérgio na porta do Ateneu, logo no primeiro dia de aula. Na tríade, o menino representa o próprio protagonista Sérgio, o mundo representa as intencionalidades do contexto sociocultural do livro e o Ateneu representa a escola que vai preparar o menino para o mundo. O capítulo será desenvolvido, na sua parte inicial, pelos encontros do menino com o mundo e do menino com o Ateneu. Depois, na parte final do capítulo, trataremos das representações sociais do menino (infância) e do Ateneu (escola). Todo o desenrolar do capítulo três, que acabamos de detalhar, será permeado pela hipótese da presente dissertação, que trata a tendência do silenciar da experiência da infantil no encontro com a escola, tendo em vista a conformação de um indivíduo que atenda ao padrão de civilidade adotada no Brasil de Raul Pompeia.

Convidamos o leitor para se aventurar pelas páginas desta dissertação para juntos percebermos se a hipótese de tal escola silenciadora da experiência infantil, que parece ter emergido no Brasil com intenções de formar um sujeito que atendesse o novo padrão de civilidade brasileira, virá ou não a ser comprovada. Esse caminhar se dará a partir de uma leitura do romance, que se imbricará com o processo formativo desse colégio, até chegar às experiências escolares do protagonista Sérgio. A intenção dessa organização da dissertação é que o leitor perceba o valor da experiência do sujeito na sua formação, bem como perceba a importância de se abordar as experiências individuais na relação com o outro, atentando-se para as possibilidades de resistir ou aderir às normas escolares.

A presente dissertação, vai se ocupar, a partir das páginas seguintes, em rastrear como é representada a infância e a escola nas representações sociais mobilizadas por Raul Pompeia n' *O Ateneu*, na medida em que percebe se em tais representações, dentro dos contornos do mundo brasileiro de modernidade urbana, industrial e capitalista, as experiências infantis são valorizadas ou não.

1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Os objetivos da presente dissertação são: analisar como a infância e a escola são representadas por Raul Pompeia na sua obra *O Ateneu*, bem como perceber se, em tais representações, as experiências infantis são valorizadas ou não. Para tanto, faz-se necessário levar em consideração a categoria conceitual de representação social¹². Afinal, o olhar mobilizado por Pompeia nas representações sociais se lança sobre um tempo passado que, por sua vez, é provocado no tempo presente.

Com esse propósito em mente, neste capítulo será abordado, primeiramente, o próprio conceito de representação social na perspectiva da história cultural. Em seguida, será considerado o conceito de representação social na perspectiva da temporalidade e da resistência.

1.1 Representação Social: Um Conceito

“Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão do mundo”.
Leonardo Boff, *A águia e a galinha*¹³

No pensamento do teólogo Leonardo Boff (1998), descrito na abertura deste tópico, todo conhecimento representado e expressado socialmente é fruto direto de um olhar

¹² Sobre o conceito de representação e o seu significado para a abordagem que aqui está sendo feita nos reportamos a Chartier (1990, p. 23): “Há aí uma boa razão para fazer dessa noção a pedra angular de uma abordagem a nível da história cultural. Mas a razão é outra. Mais do que o conceito de mentalidade, ela permite articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; secundamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças às quais uns ‘representantes’ (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade”.

¹³ BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998, p. 9. Boff é doutor em teologia, escritor e professor universitário, além de proponente da teologia da libertação e defensor do socialismo. Também é conhecido pela sua luta na defesa dos direitos dos pobres e excluídos.

individual, que, por sua vez, faz uma leitura do mundo a partir do seu contexto social. Logo, como considerou Boff, toda representação de mundo social depende do olhar e do lugar social daquele que elabora tal representação. Diante disso, se faz necessária uma análise sobre o conceito de representação social, uma vez que a presente dissertação tem a intenção de identificar e analisar as representações de infância e de escola no romance *O Ateneu*, mobilizadas por Raul Pompeia.

O precursor da discussão de representação social é o sociólogo francês Emile Durkheim, nascido em 1858, que desenvolveu, no início do século XX, uma teoria anterior a esta, denominada “*representação Coletiva*”¹⁴. Tal teoria procurava dar conta dos fenômenos sociais coletivos, como: religião, ciência, tempo etc. Por isso, para tratarmos das representações sociais, é necessário situar Durkheim nas discussões iniciais.

Para Durkheim, o homem é um ser predominantemente social, pois vive em grupos sociais, sendo assim, tomado pela aprendizagem e reprodução de hábitos, costumes etc. Influenciado pelas leituras marxistas e pelo positivismo francês, escreve o seu texto “*Regras do método sociológico*”. Nesse texto, Durkheim desenvolve o conceito de “*fato social*”, postulando que todo indivíduo é definido por representações sociais generalizadoras, que são impostas de forma alheia e coerciva à consciência, conforme segue.

É fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior, [...] que é geral na extensão de uma sociedade dada, e, ao mesmo tempo, possui existência própria independente de suas manifestações individuais (DURKHEIM, 2008, p. 13).

Em Durkheim, a “*representação coletiva*” é marcada pelo caráter generalizador e pela exterioridade da consciência individual, contornos encontrados no conceito do “*fato social*”. Tal representação é sempre construída coletivamente e nunca no exercício isolado do indivíduo. A principal e marcante diferença entre a concepção durkheimiana de “*representação coletiva*” e o segundo momento de representação, a social, é exatamente a não ação direta do indivíduo no fenômeno social. Nesse momento, o indivíduo é parte diminuída de um conceito maior, que são as próprias “*representações coletivas*” que, segundo Durkheim (1970, p. 39),

[...] são exteriores com relação às individuais, porque não derivam dos indivíduos considerados isoladamente, mas de sua cooperação, o que é

¹⁴ CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. *A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação*. Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Ano II, n. 2, p.105-114, 2004.

bastante diferente. Naturalmente na elaboração do resultado comum, cada qual traz a sua quota-parte; mas os sentimentos privados apenas se tornam sociais pela sua combinação, sob a ação de forças *sui generis*, que a associação desenvolve; em consequência dessas combinações e das alterações mútuas que delas decorrem, eles se transformam em outra coisa.

Portanto, em um segundo momento aparece o conceito de “*representação social*”, pronunciado enquanto terminologia, pela primeira vez, pelo psicanalista social Serge Moscovici (1978). Marcando um território conceitual diferente do espaço de Durkheim, Moscovici apresenta a ideia de representação social como um conhecimento que não está aprisionado pela barreira do mero fato, sendo produto das experiências sociais expressas em comportamentos humanos que podem ser individuais e também coletivos.

Para Moscovici, as “*representações sociais*” emergem das experiências cotidianas de cada sujeito representante, levando em conta as suas lutas, os seus repertórios, o seu itinerário histórico, os seus espaços sociais, os seus meios de comunicação etc. Nessa perspectiva, o indivíduo nomina a realidade circundante por meio das “*representações sociais*”, produzindo um conhecimento que nasce do cotidiano e no cotidiano.

Representação Social quer dizer um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originadas no cotidiano, no decurso de comunicação interindividuais. Elas são equivalentes em nossa sociedade aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; elas podem até mesmo serem vistas como uma versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1978, p. 32).

Nessa medida, podemos perceber que as representações, embora sejam sociais, não possuem caráter universal. Representações, sejam elas passadas ou presentes, dão conta de uma identidade fluida que não se rende a contornos estáticos e universais, pois o objeto percebido se entrega ao olhar do sujeito que o percebe e o representa.

Nas palavras de Moscovici, percebe-se que o indivíduo é colocado em um papel de protagonismo. Para o psicanalista, o sujeito social não é lido e definido pelo fato social, mas sim obtém a função social de representar socialmente a realidade que o cerca. Tal realidade, que se torna objeto de relação e representação do sujeito, recebe duas ações no movimento da “*representação social*”: a primeira é a atribuição de significado que o objeto recebe do representante; a segunda é a significância que o objeto tem para o representante. Esse fenômeno transformador de significado e significância não é produto direto da realidade-objeto, mas um relacionamento do sujeito representante com o objeto representado, que

envolve todo o universo histórico-cultural do representante. Sobre isso, Moreira e Oliveira (1998, p. 29) afirmam:

Representação social não é um simples reflexo da realidade, é uma organização significativa. E esta significação depende, ao mesmo tempo, de fatos contingentes ou circunstanciais, natureza, limites da situação, contexto imediato, finalidade da situação – e de fatos mais globais que ultrapassam a situação em si mesma: contexto social e ideológico, lugar do indivíduo na organização social, história do indivíduo e do grupo, determinantes sociais e de sistema de valores.

As representações sociais se ocupam em explicar os fenômenos da coletividade levando em conta o indivíduo que é tomado e transformado pelo tempo. Nessa perspectiva, diferentes grupos, a partir de diferentes olhares e vivendo em diferentes contextos, abstraem significados que são elaborados como conhecimentos representados. Esse processo de construção, que culmina nos conhecimentos representados, leva em conta os movimentos do cotidiano, bem como as reapropriações de históricos consolidados.

Nesse ponto, cabe considerar que a “*representação social*” não se constitui em um conceito meramente acadêmico, localizado na história cultural, mas sim em um dispositivo social de extrema relevância na construção das relações sociais. A “*representação social*” é uma construção de conhecimento a partir da realidade social e compartilhada nela, que tem como objetivo contribuir de forma prática na costura de um tecido social comum para o convívio de um grupo social. É prerrogativa do sujeito da representação identificar o mundo e apresentá-lo a partir do seu olhar, construindo assim categorias de conhecimento sobre o real. Dessa forma, esse mundo se torna um lugar que parece estar sempre sendo alimentado e modificado pela representação do sujeito ou grupo que está representando. Sobre essa perspectiva, Moscovici (1978, p. 59) diz que “as representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser. Mostram-nos que, a todo instante, alguma coisa ausente se lhe adiciona e alguma coisa presente se modifica”.

Nessa perspectiva, o homem parece surgir como um agente da história que possui a capacidade hermenêutica de realizar leituras sobre a realidade circundante, produzindo, dessa forma, uma visão de mundo que se mostra única. Porém, toda representação individual, marcada por contornos únicos e singulares será, em algum momento da relação dos indivíduos, representada socialmente no espaço comum a todos do grupo social. Aqui é que fica marcada a singularidade do indivíduo representante no processo da “*representação social*”, pois o fluxo dessa construção passa de maneira irrevogável e intransferível pelo olhar e pelo lugar do sujeito representante.

O processo de “*representação social*” se inicia no coletivo do grupo social; afinal, se não há o social não pode acontecer a representação do mesmo. Porém, os indivíduos pertencentes ao grupo social representam o objeto a partir das suas múltiplas experiências, inclusive as inscritas no convívio do grupo. Por fim, esse movimento tende a produzir a elaboração de uma “*representação social*”, que nada mais é do que a relação das múltiplas e individuais representações dentro de um determinado grupo social.

As “*representações sociais*” não são estáticas e estão sempre em dinâmica movimentação. Elas parecem ser resultadas de um movimento sempre atuante e que é impulsionado pelas ações coletivas dos indivíduos. Por vezes, essas relações também podem acontecer entre diferentes grupos sociais. Esse processo funciona como uma espécie de alavanca de Arquimedes¹⁵, pois o indivíduo parte do social para uma representação individual, sendo, no fim do processo, novamente lançado no grupo social do qual partiu (MOSCOVICI, 1978).

Esse movimento é construído por meio da comunicação, ferramenta que possibilita ao sujeito da representação se apropriar da realidade circundante, criando modalidades de conhecimento que dão significado ao mundo que o circunda. Essa comunicação pode assumir diversas formas, como linguagem, gesto, imagem etc. A representação social necessita dos meios de comunicação, pois eles são capazes de nominar a realidade, produzindo uma dimensão (símbolos e signos) que permitem que aconteça a construção e a comunicação das representações.

É importante salientar que as “*representações sociais*” se inscrevem na história cultural como ferramenta de legitimidade de poder, pois o sujeito ou grupo que as representa imprime, nas relações de representação, uma dada noção de realidade que encontra sustentação nos seus interesses, desejos, ideologias etc. Afinal, se as “*representações sociais*” permitem que a comunicação traduza a realidade, aqueles que a traduzem correm o risco de se entenderem como os detentores da verdade final (FOUCAULT, 2012).

Podemos presenciar essa busca pelo domínio por meio das representações sociais, em diversos momentos da história da humanidade. No mundo medieval, a igreja católica representava socialmente o objeto Deus, produzindo conhecimentos que “legitimavam” seu

¹⁵ Arquimedes é considerado um dos maiores matemáticos da Antiguidade, viveu de 287 a 212 a.C., quase toda a vida em Siracusa, na costa da Sicília, atual Itália. Um de seus trabalhos mais famosos é relacionado ao empuxo, mas a utilização e explicação do funcionamento das alavancas foi também de grande importância. Arquimedes tem uma frase bastante famosa relacionada às suas invenções mecânicas e sua capacidade de mover grandes pesos realizando pouca força: “Dê-me um ponto de apoio e moverei a Terra!”. Disponível em: <<http://parquedaciencia.blogspot.com/2014/12/torque-e-as-alavancas-de-arquimedes.html>>.

poder sobre o povo. Este fato pode ser visto na ascensão de uma classe burguesa que, devido ao poderio econômico, fez e ainda faz valer suas representações sociais do real como ferramenta de poder sobre as classes menos favorecidas socialmente.

Também podemos ver a representação social como ferramenta de domínio nas categorias de conceito que ocupam o objeto desta dissertação: as representações de infância e de escola mobilizadas por Raul Pompeia. Quando passarmos a analisar tais representações no romance *O Ateneu*, será possível perceber que o que se pensa conhecer sobre infância e escola não são realidades cristalizadas e destituídas de representações de poder, mas ideias produzidas por indivíduos e grupos sociais que não são neutros nas suas intencionalidades. Sobre essa questão das representações sociais sendo percebidas como ferramenta de legitimação de poder social, Chartier (1990, p. 17) propõe:

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. (...) As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e 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. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio.

Porém, o mesmo exercício de representar socialmente, que pode ser utilizado como ferramenta de legitimação de poder, também pode estar a serviço de uma postura de resistência. Podemos ver, ao longo da narrativa de Pompeia, que o protagonista Sérgio passa por momentos em que precisa resistir ao que está posto e se colocar como agente autônomo e de ação transformadora.

No próximo tópico analisaremos as representações sociais a partir dessa perspectiva da resistência. Afinal, na medida em que a dissertação parte da hipótese de que o encontro da infância com a escola tende a silenciar a experiência infantil, se faz necessário considerar a postura da resistência como uma possível e necessária ferramenta na luta contra tal possibilidade.

1.2 Representação Social: Uma Possibilidade de Resistência

Embora as representações sociais pareçam surgir ao longo da história como ferramenta legitimadora de poder social, elas também são meios de resistência contra o poder social opressor. Neste ponto, é possível perceber que as representações sociais acabam por produzir essa dupla possibilidade na arena das disputas sociais, pois ao mesmo tempo que se pode representar no desejo de oprimir, também se pode representar na atividade de resistir.

A ação da resistência só é possível porque o indivíduo representa sobre um mundo que, enquanto objeto de representação, está incompleto e inacabado. A cada movimento do sujeito da representação, o mundo representado tem o seu presente transformado pelas ressignificações do passado e pelos sonhos utópicos do futuro (PESAVENTO, 2006).

As “*representações sociais*” trazem realidades que nunca estiveram presentes, flagrando, assim, um presente que tenta impor-se, mas que pode ser resistido pela ação do sujeito. Porém, o sujeito da representação pode se apropriar do caráter da resistência, na medida em que adquire a consciência de sua capacidade de representar em um mundo social, que ainda pode ser complementado, desenvolvido e modificado.

Um indivíduo que não percebe e nem se apropria da possibilidade de resistir, perdeu toda a razão de existir. Afinal, se esse é o único mundo que temos para estar, então precisamos viver comprometidos com a sua transformação por meio da nossa resistência. O itinerário da vida precisa passar necessariamente pelo caminho da representação de um mundo que é feito por nós e para nós.

É condição inerente ao ser social, o seu envolvimento como parte integrante na construção representativa do mundo em que vive, considerando para si todos os eventuais riscos e benefícios decorrentes do envolvimento. Como nos lembra Pesavento (2004, p. 7) com muita propriedade: “[...] mundo pelo qual vivemos, lutamos e morreremos”. Mundo que é nosso e por isso feito por nós. E complementa:

O mundo, tal como o vemos, apropriamo-nos e transformamos é sempre um mundo qualificado, construído socialmente pelo pensamento. Esse é o nosso “verdadeiro” mundo, mundo pelo qual vivemos, lutamos e morremos. O imaginário existe em função do real que o produz e do social que o legitima, existe para confirmar, negar, transfigurar ou ultrapassar a realidade. O imaginário compõe-se de representações sobre o mundo do vivido, do visível e do experimentado, mas também sobre os sonhos, desejos e medos de cada época, sobre o não tangível nem visível, mas que passa a existir e ter força de real para aqueles que o vivenciam (PESAVENTO, 2004, p. 17).

Podemos perceber nas palavras de Pesavento que o indivíduo, enquanto sujeito da representação, tem a capacidade de resistir ao mundo posto e reinventar o mundo que vive. Segundo a autora, mundo social é algo que pode ser apropriado e transformado socialmente pela representação; afinal, a representação social é o canal que permite que as imagens sejam construídas sobre o real. O sujeito da representação pode, por meio da representação social, dar contornos e cores para a ausência, colocando-a em confronto com as realidades até então estabelecidas.

Considerar as representações sociais, enquanto campo social para a possibilidade de disputas e resistências, faz-se extremamente necessário na discussão da presente dissertação. Afinal, como já foi dito anteriormente, busca-se aqui analisar as representações de infância e de escola mobilizadas por Pompeia no romance *O Ateneu*. Logo, é nas representações sociais dessas duas categorias, que vão se enfrentar o jovem protagonista Sérgio, os indivíduos e os grupos que compõem o mundo social composto na ficção de Raul Pompeia.

No decorrer da narrativa, percebemos momentos em que o jovem Sérgio se lança na tarefa social de resistir, representando sua visão de mundo e contribuindo na construção do mesmo, a partir das relações desenvolvidas nos seus grupos de pertencimento. Em diversos momentos, Sérgio percebe que precisa resistir ao que está posto ou então ficará à margem e não participará da construção do itinerário da sua própria vida.

Desde o início de sua estadia no Ateneu, Sérgio foi desafiado a resistir ao ambiente representado e posto. Logo no primeiro dia de aula, ele foi abordado pelo aluno Rabelo, que o esperava no pátio. Aproveitando o interesse de Rabelo, usou a oportunidade para tirar dúvidas sobre a vida que o esperava no internato.

Sérgio começou perguntando sobre o professor que tinha acabado de conhecer, mas Rabelo, usando o pátio como se fosse um museu, foi expondo o Ateneu, colocando-se a apresentar tudo e todos. Na narrativa, a explicação de Rabelo é interrompida por um grupo de rapazes que passa provocando o calouro Sérgio. Nesse momento, o recém-chegado é desafiado pelo mais novo colega a resistir naquele ambiente repleto de representações postas. Rabelo diz para Sérgio: “Olhe; um conselho: faça-se forte aqui, faça-se homem. Os fracos perdem-se. [...] Faça-se homem, meu amigo! Comece por não admitir protetores” (POMPEIA, 2013, p. 59-60).

A oportunidade de colocar em prática o conselho de Rabelo se apresentou mais rápido do que pudesse imaginar. Deparando-se com a representação da realidade produzida no

Ateneu e descrita pelo seu guia introdutório no colégio, Sérgio decidiu resistir ao invés de aderir à representação social do lugar. Ele reagiu à provocação gratuita de outro aluno.

Ia por diante Rebelo com os extraordinários avisos, quando senti puxarem-me a blusa. Quase cai. Voltei-me; vi à distância uma cara amarela, de gordura balofa, olhos vesgos sem pestanas, virada para mim, esgarçando a boca em careta de riso cínico. Um sujeito evidentemente mais forte do que eu. Não obstante apanhei com raiva um pedaço de telha e arremessei. O tratante livrou-se, injuriando-me com uma gargalhada, e sumiu-se. “Muito bem”, aplaudiu Rebelo (POMPEIA, 2013, p. 60).

Com a análise das representações sociais de infância e de escola, mobilizadas por Raul Pompeia, o presente texto intenciona, como tem sido dito em toda essa reflexão sobre representação social, demonstrar como é possível e necessário participar da construção da realidade que nos cerca.

Logo no início da narrativa, Sérgio passa a impressão de se sentir sozinho no Ateneu e refém de todas as realidades já estabelecidas pelos grupos sociais daquele lugar, como: direção, corpo docente, alunos veteranos etc. Tudo que sobrou para Sérgio foi construir uma realidade a partir dos seus recursos.

A trajetória de Sérgio durante a narrativa de Pompeia nos mostra a importância de reconhecer a possibilidade de o indivíduo social representar o seu mundo também se valendo da ferramenta da resistência. Quando vivemos em uma sociedade como a nossa, que se edifica sustentada em diferenças econômicas, raciais, sexuais, étnicas e tantas outras, a capacidade de ser um sujeito que representa e participa da construção do seu mundo social se faz um recurso único e muito caro.

Nesse ponto, queremos trazer a reflexão do rapper e poeta Emicida¹⁶, que descreveu em sua canção *Sou Milionário do Sonho*, a riqueza de poder resistir às representações de um mundo completo e acabado. A capacidade de construir com os nossos recursos um mundo que é nosso:

É o que eu digo e faço, não suponho, sou milionário do sonho
É o que eu digo e faço, não suponho, sou milionário do sonho
É difícil para um menino brasileiro, sem consideração da sociedade
Crescer um homem inteiro, muito mais do que metade
Fico olhando as ruas, as vielas que ligam meu futuro ao meu passado

¹⁶ O brasileiro Leandro Roque de Oliveira, também conhecido como Emicida, é cantor, rapper e compositor. Nascido em São Paulo-SP, o cantor defende os gêneros rap, hip hop e MPB. O nome "Emicida" é uma fusão das palavras "MC" e "homicida". Por causa de suas constantes vitórias nas batalhas de improvisação, seus amigos começaram a falar que Leandro era um "assassino", e que "matava" os adversários através das rimas. O rapper se projetou na cena artística com o sucesso "Triunfo", acompanhado de um videoclipe com mais de 8 milhões de visualizações no YouTube. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Emicida>>.

E vejo bem como driblei o errado, até fazer taxista crer
 Que posso ser mais digno do que um bandido branco e becado
 Falo querendo entender, canto para espalhar o saber e fazer você perceber
 Que há sempre um mundo, apesar de já começado, há sempre mundo pra gente fazer
 Um mundo não acabado
 Um mundo filho nosso, com a nossa cara, o mundo que eu disponho agora foi criado por mim
 Euzin, pobre curumim, rico, franzino e risonho, sou milionário
 Sonho[...]¹⁷

Tudo que foi dialogado neste tópico faz eco com a provocativa canção do rapper. A força do sujeito da representação é plenamente descrita na tinta crítica e esclarecedora do músico Emicida. A capacidade de sonhar e representar nossos sonhos socialmente, sem dúvida é um recurso milionário. Como o poeta diz, esse é o mundo de que dispomos, um mundo que ainda não está acabado e por isso pode ser um chão fecundo para as nossas representações sociais.

No próximo tópico deste capítulo, queremos discutir as representações sociais a partir da perspectiva da temporalidade. Esta discussão se faz necessária, pois o objeto da dissertação são as representações de infância e de escola mobilizadas por Raul Pompeia; logo, o escritor trata de representações sociais que estão temporalmente distanciadas do seu presente. Para tanto é preciso reconhecer e discutir que tais representações sociais, flagradas no *O Ateneu*, são ausências presentificadas pelo olhar de Pompeia para o passado, enquanto um homem atravessado pelo seu tempo (PESAVENTO, 2006). Diante disso, a seguir, o texto vai considerar sobre a maneira como se deve olhar para as representações do passado a partir do presente.

Cabe dizer que o tópico que segue concentra a maior discussão dentro do tema representação social nesta dissertação. Nele, vamos considerar a expressão “*saudade hipócrita*”, mencionada por Raul Pompeia, na medida em que analisamos as representações sociais de infância e de escola no enredo de *O Ateneu*. Tal expressão é parte crucial na análise que fazemos do romance de Pompeia por se apresentar como fonte privilegiada e mote que sustenta o objeto da pesquisa.

¹⁷ A música *Milionário do Sonho*, do cantor Emicida, faz parte do álbum *O glorioso retorno de que nunca estive aqui*, 2013. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/emicida/milionario-do-sonho.html>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

1.3 Representação Social: Uma Marca Temporal

*“Nos mesmos rios entramos e não entramos,
somos e não somos”¹⁸.*
Heráclito de Éfeso. Pré-Socráticos¹⁹

O pensamento do filósofo pré-socrático Heráclito expressa, com exatidão, o caminho a percorrer quando colocado em reflexão o conceito de representação social na perspectiva da temporalidade. A discussão sob tal perspectiva é indispensável na presente dissertação, pois o objeto da pesquisa são as representações sociais de infância e de escola mobilizadas pelo autor de *O Ateneu*, representações essas que sofrem as inevitáveis demandas do tempo. Afinal, o próprio Pompeia inicia seu texto trabalhando com a questão da temporalidade, na medida em que hipoteca a sua saudade dos tempos passados.

Quando consideramos as representações realizadas a partir de um olhar para o tempo passado, tratamos de uma categoria conceitual que não pode ser revisitada à parte do presente, nem tão pouco ignorando as tensões do passado. Podemos perceber nas conversas ordinárias que, para muitos, é prática comum olhar para o passado como objeto percebido, e expressar o seguinte sentimento: *Que bom se pudesse voltar atrás e viver aquele tempo de infância novamente*. Tal postura diante da história se mostra ingênua, pois tende a cristalizar eventos do passado a partir de um olhar impreciso e parcial do presente. A teoria da fluência, desenvolvida por Heráclito, e citada acima, nos alerta sobre esse olhar para a história, pois dá conta de uma noção de tempo que não se repete e por isso não pode ser cristalizada. Heráclito ensina que ninguém pode pisar no rio do passado novamente, pelo simples fato temporal de que o rio já passou.

Obviamente, que tratar do assunto das representações na perspectiva da temporalidade não é tarefa fácil, pois lança a discussão em um vasto campo de abstrações. Afinal, as representações falam de ausências que buscam ser representadas no tempo presente. Como propõe a historiadora Pesavento (2006, p. 49), “Representações são

¹⁸ Extraído do volume *Pré-Socráticos* da Coleção *Os Pensadores*, da editora Nova Cultural. Tradução de José Cavalcante de Souza. Disponível em: http://www.consciencia.org/fragmentos_presocraticos.shtml. Acesso em: 14 de jun. 2019.

¹⁹ Heráclito (540 a.C. – 470 a. C.) foi um filósofo pré-socrático. Escreveu com extrema complexidade a respeito da ciência, da teologia e das relações humanas. Foi considerado o precursor da dialética e um dos fundadores da metafísica. Nasceu em Éfeso, antiga colônia grega, na Ásia Menor (atual Turquia). Dedicou-se ao estudo e reflexão em busca da explicação natural do universo. Disponível em: <http://www.ebiografia.com.br>. Acesso em: 14 de dez. 2018.

presentificações de uma ausência, onde representante e representado guardam entre si relações de aproximação e distanciamento”. Esse pêndulo descrito pela autora, que vai da proximidade ao distanciamento, é fruto da tensão de um sujeito que mobiliza o tempo passado nos limites da sua inscrição no tempo presente.

As palavras de Pesavento trazem a ideia de que o conceito de representação social está intimamente ligado à compreensão temporal. Afinal, no movimento da representação, acontece um deslocamento de tempo, ou seja, o representante sai do tempo presente em uma incursão para representar.

Esse movimento acontece porque um dado olhar, mobilizado no tempo, está sendo provocado no presente. Essa inevitável relação temporal impede que o representante realize a leitura do objeto tão somente circunscrito ao seu estado original. Logo, o passado, em franca conexão com a representação social, não pode ser percebido como uma realidade enraizada e exclusivamente alimentada pelo tempo que passou, tendo com o presente uma relação que se resume tão somente em comunicar tudo o que já foi acumulado e registrado.

Meneses (1992), no seu texto “*A história, cativa da memória?*”, defende que os acontecimentos do passado não estão definidos e acabados em um tempo passado. Alerta também para o fato de que o passado não pode ser visto como uma espécie de almoxarifado localizado em um tempo que já passou, tendo como única tarefa guardar e garantir a recuperação dos fatos passados para o tempo presente, ou seja, fatos estáticos de um tempo que já se passou. Este autor trabalha com o conceito de que o passado não pode ser resgatado de forma intacta, sem que sofra transformações do tempo presente.

No entanto, nem a memória pode ser confundida com seus vetores e referências objetivas, nem há como considerar que sua substância é redutível a um pacote de recordações, já previsto e acabado. Ao invés, ela é um processo permanente de construção e reconstrução [...], comporta contínuas reestruturações de eventos passados. E, ainda que se mantenham os núcleos fundamentais, os fios condutores, as contingências do presente se integram a todas as dimensões da narrativa (MENESES, 1992, p. 10).

Na perspectiva de Meneses, o passado não pode ser simplesmente resgatado no seu estado original, pois ele está em um constante processo de reconstrução, a partir das tensões, disputas e conflitos do tempo presente. A memória do tempo passado, enquanto categoria subordinada às dinâmicas sociais, se faz e se refaz nas relações com o tempo em que ela é provocada intencionalmente através das lembranças ou inconscientemente através das

reminiscências²⁰. Como diz Meneses: “é do presente que ela tira a sua existência”. Nesse sentido, o passado só existe porque existe no presente, que por sua vez demanda e produz reconfigurações e oferece significados.

Ora, como se viu, a memória enquanto processo subordinado à dinâmica social desautoriza, seja a ideia de construção no passado, seja a de uma função de almoxarifado desse passado. 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 (MENESES, 1992, p. 11).

Diante dessa reflexão, pode-se considerar que o olhar para o passado está profundamente tomado pela perspectiva da mudança. A maneira como percebemos o passado, partindo do presente, flutua e oscila entre as dimensões do tempo, para construir e reconstruir representações sociais do passado, mobilizadas por tensões, disputas e conflitos do presente. Obviamente que esse processo de reorganização do passado, a partir do presente, não elimina a importância dos referenciais que o detentor das imagens passadas acumulou e registrou no passado, tampouco as expectativas e esperanças que possui do futuro. Meneses (1992, p. 14) nos lembra dessa condição que se impõe sobre a memória estabelecida no passado, quando diz: “A memória é filha do presente. Mas, como seu objeto é mudança, se lhe faltar o referencial do passado, o presente permanece incompreensível e o futuro escapa a qualquer projeto”.

Percebe-se que tal referencial afeta totalmente o olhar e a produção das representações. Logo, se a mudança no tempo é a condição que caracteriza a visão do passado e as representações sociais que trazemos dele, precisamos passar a considerar o diálogo da dimensão temporal.

Cabe ressaltarmos duas características temporais da concepção humana que nos toma, enquanto agentes da história, que estão presentes na formação das “*representações sociais*”. São elas: *mutabilidade* e *finitude*. Essas duas características se apresentam estabelecidas em um profundo paradoxo; afinal, o mesmo humano que sofre mudanças irrevogáveis e imparáveis é o humano que está preso à temporalidade do seu presente. O sujeito da representação não consegue se libertar das tensões, disputas e conflitos do presente, na

²⁰ Reminiscência é uma categoria diferente de rememoração. Rememoração é um tempo passado que não está vazio de imagens, já reminiscência é um tempo que não possui imagens claras, por isso, não pode conhecer o passado na totalidade. Ao passo que a rememoração é despertada pelas imagens que a memória domina, a reminiscência é despertada por fatores externos, que trazem imagens que não estavam dominadas pela memória. Esses fatores podem ser: um cheiro, um gosto, um toque etc. (BENJAMIN, 1986).

convergência com o passado. Por isso, visitar o passado é um exercício que Pesavento (2006, p. 49) entende como “ação humana de rerepresentar o mundo [...] dá a ver e remete a uma ausência”. É, em síntese, “estar no lugar de”.

Considerando a primeira característica da temporalidade humana citada, a mutabilidade, vale dizer que o ser humano é completamente mutável tanto na sua formação biológica quanto na sua formação cultural. Na medida em que escrevia este texto para apresentá-lo como minha dissertação, estava sendo atravessado e mobilizado por cada palavra escolhida, bem como por aquelas que não escolhi. Estava sendo ensinado e transformado por cada conclusão realizada, bem como por cada uma das ideias não alcançadas. O resultado direto é que acabei esta escrita como um indivíduo que viveu um pouco mais da vida e foi transformado um pouco mais por ela, tanto biológica como culturalmente. Afinal, a história humana está em constante movimento, renovando os rios a cada segundo e levando consigo homens em constante mutação. Como dizia Charlie Chaplin “Cada segundo é tempo para mudar tudo para sempre”²¹.

A outra característica dos seres humanos é a temporalidade finita. Tratar do assunto tempo é sempre complexo, uma vez que consideramos categorias abstratas como passado e futuro. O bispo católico Agostinho de Hipona (354-430), tratou desse assunto do tempo em suas dimensões, no capítulo XI do seu texto *Confissões*. Diante do assunto, Agostinho admitiu humildemente a limitação humana na abordagem do mesmo.

Quem poderia explicá-lo de maneira breve e fácil? Quem pode concebê-lo, mesmo no pensamento, com bastante clareza para exprimir a ideia com palavras? E no entanto, haverá noção mais familiar e mais conhecida usada em nossas conversações? Quando falamos dele, certamente compreendemos o que dizemos; o mesmo acontece quando ouvimos alguém falar do tempo. Que é, pois, o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; mas se quiser explicar a quem indaga, já não sei (AGOSTINHO, 2003, p. 267-268).

A temporalidade finita é a razão que não nos permite conseguir olhar para o passado e nem para o futuro abstraído das tensões, disputas e conflitos do tempo presente. O sujeito que observa o mundo está totalmente ligado ao seu presente, pois é impossível separar o vivente da vida que se está vivendo. Em seus escritos, o bispo católico observou que a condição da finitude faz do tempo presente a única estada possível para o humano. Agostinho dizia que o passado é um presente que já se foi e o futuro é um presente que ainda não

²¹ Essa citação é o título de um texto atribuído a Charles Chaplin e que pode ser encontrado no endereço: <<https://www.nowmaste.com.br/cada-segundo-e-tempo-para-mudar-tudo-para-sempre/>>.

habitamos. Para este pensador é exatamente essa condição que marca a nossa humanidade temporal. Se o homem pudesse perceber a realidade a partir de outro ponto que não fosse o seu tempo presente, ele seria eterno e não temporal.

Agostinho de Hipona observou essa realidade e a descreveu no seu texto *Confissões* denominando a temática de “O Eterno Agora”. O bispo diz que o passado e o futuro não são realidade, pois um já passou e o outro ainda está por vir. Sobrando, assim, apenas o tempo presente, tempo esse que já foi decorrido do passado e que está correndo para o futuro, mas sempre se materializando como presente.

Contudo, afirmo com certeza e sei que, se nada passasse, não haveria tempo passado; que se não houvesse os acontecimentos, não haveria tempo futuro; e que se nada existisse agora, não haveria tempo presente. Como então podem existir esses dois tempos, o passado e o futuro, se o passado já não existe e se o futuro ainda não chegou? Quanto ao presente, se continuasse sempre presente e não passasse ao pretérito, não seria tempo, mas eternidade. Portanto, se o presente, para ser tempo, deve tornar-se passado, como podemos afirmar que existe, se sua razão de ser é aquela pela qual deixará de existir? Por isso, o que nos permite afirmar que o tempo existe é a sua tendência para não existir (AGOSTINHO, 2003, p. 268).

Segundo Agostinho, se o tempo fosse estático, ele não poderia ser entendido como temporalidade, mas sim como uma dimensão eterna. Porém, para ser tempo, o tempo precisa necessariamente praticar modulações, ou seja, sofrer mudanças constantemente. Dessa forma, podemos dizer que o presente é sempre o nosso tempo, e que passado e futuro são extensões de tempo que percebemos a partir das mudanças que sempre nos colocam no presente. O presente é aquele momento que deixou de ser ultrapassado, mas ainda não se tornou novo, simplesmente presente.

Considerando dessa maneira, podemos nos aproximar das extensões percebidas no tempo (passado e futuro) a partir das reflexões do tempo presente. Parece-nos que tal percepção ensina a habilidade de olhar o passado pelas novidades do tempo presente e esperar o futuro baseado no sentimento utópico do mesmo tempo. Viver preso a um passado que não pode ser vencido e a um futuro que não pode ser construído é um fatalismo que aprisiona o humano em um itinerário onde ele não pode participar como agente construtor. Tal postura se mostra como uma percepção edulcorada, que produz um indivíduo totalmente alienado da importância de se deixar implicar na transformação da realidade.

Fazendo eco com tudo que já foi exposto até aqui, podemos nos aproximar e mobilizar o importante texto do historiador March Block, *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Nele, somos lembrados de uma história que não dá conta de um tempo passado,

mas de uma história que é do presente. Block defende que não existe neutralidade no presente ao olhar para a história, pois todo aquele que fala está falando de algum lugar. Logo, a história não pode ser uma ciência do passado, pois ela não pode ser resgatada como uma realidade posta e pronta. O tempo flui e o homem passa por ele, e ao invés deste tempo ser resgatado, ele precisa ser revisitado em uma representação realizada pelo homem que passou, e que agora olha a partir do presente. Logo, os que podem recontar são apenas aqueles que se permitem atravessar pelo tempo presente, reconhecendo o seu lugar de fala e possibilitando assim que o passado ganhe novos contornos a partir de presentes realidades. Para Bloch (2002, p. 52),

[...] a própria ideia de que o passado, enquanto tal, possa ser objeto da ciência é absurda. Como, sem uma decantação prévia, poderíamos fazer, de fenômenos que não têm outra característica comum a não ser não terem sido contemporâneos, matéria de um conhecimento racional? Será possível imaginar, em contrapartida, uma ciência total do Universo, em seu estado presente?

Raul Pompeia, na condição de um escritor adulto, está representando a infância e a escola, permitindo que sua tinta traga marcas profundas do tempo presente que o atravessa. Para tanto, é necessário perceber que as representações de infância e de escola mobilizadas por ele são resultantes do tempo presente em que ele habita. Aqui, cabe dizermos, que Pompeia só é capaz de representar socialmente, porque ele é um homem imerso e atravessado pelo seu tempo.

Neste ponto queremos chamar a atenção para o fato de que o escritor começa e termina o texto de *O Ateneu*, falando sobre a maneira como encara o seu tempo passado. Ele não edulcora o olhar das experiências passadas, na medida em que compõe o personagem do menino Sérgio, aos 11 anos, no ambiente escolar. Logo no início da obra, é possível perceber como Pompeia (2013, p. 29) descreve os seus sentimentos em relação ao seu passado.

Lembramo-nos, entretanto, com *saudade hipócrita*, dos felizes tempos; como se a mesma incerteza de hoje, sob outro aspecto, não nos houvesse perseguido outrora e não viesse de longe a enfiada das decepções que nos ultrajam. Eufemismo, os felizes tempos, eufemismo apenas, igual aos outros que nos alimentam, a saudade dos dias que correram como melhores. Bem considerando, a atualidade é a mesma em todas as datas. Feita a compensação dos desejos que variam, das aspirações que se transformam, alentadas perpetuamente do mesmo ardor, sobre a mesma base fantástica de esperanças, a atualidade é uma. Sob a coloração cambiante das horas, um pouco de ouro mais pela manhã, um pouco mais de púrpura ao crepúsculo — a paisagem é a mesma de cada lado beirando a estrada da vida.

Na nossa leitura de *O Ateneu*, a expressão “*saudade hipócrita*”, de Pompeia, atravessou-nos profundamente. O autor ataca com sarcasmos e ironia aquela atitude ingênua de quem olha para o passado sempre achando que ele foi melhor do que está sendo o tempo presente. Quando Pompeia (2013, p. 29) diz: “como se a mesma incerteza de hoje, sob outro aspecto, não nos houvesse perseguido outrora e não viesse de longe a enfiada das decepções que nos ultrajam”, ele parece estar dizendo que o distanciamento das tensões, disputas e conflitos de um tempo passado, tende a gerar uma visão ingênua na mobilização das representações.

Pompeia nomina a atitude de cristalizar o passado como um tempo superior ao presente, de eufemismo. Quem sabe, ele queira expressar que o presente nos assalta de maneira tão violenta com suas tensões, disputas e conflitos, que passamos a produzir representações que tentam eliminar algumas contingências desagradáveis que, certamente, fizeram parte do nosso passado. Parece ser essa a razão que leva o autor a dizer: “Eufemismo, os felizes tempos, eufemismo apenas, igual aos outros que nos alimenta, a saudade dos dias que correram como melhores”. Eufemismo é uma figura de linguagem encontrada na língua portuguesa, que tem a função de suavizar uma palavra ou expressão que possa parecer grosseira. Talvez, o autor esteja querendo denunciar que é exatamente dessa forma, usando eufemismos, que somos tentados a perceber e descrever um passado edulcorado. Acabamos olhando para o passado totalmente distanciados das tensões, disputas e conflitos que o tomaram, e, com isso, desenvolvemos uma visão quase que irreal, podendo nos levar, como ele escreve, a uma “*saudade hipócrita*”. Nessa direção, ao negarmos as modulações no tempo presente, desenraizamo-nos do nosso passado, dos possíveis laços identitários e de cumplicidade; por conseguinte, esvaziamos de significado a projeção de utopias e sonhos futuros.

Nessa perspectiva, pode se dizer que as leituras das representações sociais passadas, bem como as da vida futura, só podem ser representadas a partir do tempo presente. Caso contrário, o desejo infantil de ser adulto, bem como o desejo adulto de voltar a ser criança não passam de uma “*saudade hipócrita*”, simples “eufemismo” como registrou Raul Pompeia.

Considerando ainda a mesma citação, parece que o escritor deixa transparecer que compreende a questão temporal envolvida em suas representações sociais, enquanto um homem do seu tempo, pois entende que este está constantemente se atualizando, fazendo com que o tempo passado fique em um período de ausência que é impossível de ser resgatado. Ele parece se entender como um homem atualizado pelo tempo. “Bem considerando, a atualidade

é a mesma em todas as datas. Feita a compensação dos desejos que variam, das aspirações que se transformam, alentadas perpetuamente do mesmo ardor, sobre a mesma base fantástica de esperanças, a atualidade é uma” (POMPEIA, 2013, p. 29). Na verdade, só existe a atualidade do tempo para se viver, o que muda é o homem da atualidade, pois ele foi transformado pelo tempo.

Podemos perceber, nas palavras de Pompeia, que a única maneira de o indivíduo olhar o passado é ancorando a sua visão no tempo presente; logo, é impossível lembrar-se do passado à parte das informações que possui o homem do presente. Porém, as informações do presente são imprecisas na análise das referências passadas, pois falta para o sujeito do presente sentir no corpo as marcas das tensões e disputas do passado que, por conta de uma ausência temporal, não voltam mais.

Aqui, vale considerar que Pompeia não apenas inicia o seu texto declarando a tensão da temporalidade nas suas representações, mas também termina com a mesma temática. No fim do texto, o escritor reafirma reconhecer a falibilidade das suas representações por conta do distanciamento temporal: “Aqui suspendo a crônica das saudades. Saudades verdadeiramente? Puras recordações, saudades talvez se ponderarmos que o tempo é a ocasião passageira dos fatos, mas sobretudo – o funeral para sempre das horas” (POMPEIA, 2013, p. 276).

Pompeia decidiu descrever o passado como um estado de inexistência. Ele usa a palavra “funeral”, uma expressão que traz a ideia cabal de como ele enxerga o passado. Realmente Pompeia se localiza com um homem do seu tempo que entende a impossibilidade de resgatar o passado e, por isso, precisa representar socialmente a partir das circunstâncias que o assaltam no tempo presente. Parece que o escritor, na narrativa de *O Ateneu*, deixa claro seu interesse em não cristalizar suas representações ingenuamente.

Agora, no próximo tópico, vamos considerar as representações sociais na perspectiva da tomada de uma obra literária como fonte histórica para mobilizá-las.

1.4 Representação Social: A Literatura como Fonte Histórica

*A literatura, portanto, fala ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram. Ela é o testemunho triste, porém sublime, dos homens que foram vencidos pelos fatos.*²²
Nicolau Sevcenko, **Literatura como missão**

Esta dissertação toma como fonte privilegiada a obra literária *O Ateneu*, de Raul Pompeia. É a partir dessa obra que a pesquisa trilha os objetivos de analisar como o autor representa a infância e a escola, bem como perceber se as experiências infantis são nela valorizadas ou não. Porém, para tratar das representações de infância e escola ali mobilizadas, se faz necessário evidenciar a aproximação entre história e literatura²³, tomando como premissa a possibilidade de uma obra literária poder contribuir no desvelar do imaginário de uma época, tornando-se, assim, uma fonte histórica.

Neste tópico, esperamos perceber que tanto uma obra histórica quanto uma obra literária podem trazer proximidades com o real; afinal, tanto a história quanto a literatura, conforme afirma Pesavento (2006, p. 2), “[...] correspondem a narrativas explicativas do real que se renovam no tempo e no espaço, mas que são dotadas de um traço de permanência ancestral”, pois os agentes que fazem a história “[...] desde sempre, expressaram pela linguagem o mundo do visto e do não visto, através das suas diferentes formas: a oralidade, a escrita, a imagem, a música”.

Por isso, cabe considerarmos que as representações sociais mobilizadas por Raul Pompeia na obra literária *O Ateneu* descrevem a narrativa de um passado imaginário, que intenciona se aproximar da realidade, produzindo, assim, fonte histórica.

[...] são outras as questões que articulam o debate, que aproximam e entrecruzam as narrativas histórica e literária, entendendo-as como discursos que respondem as indagações dos homens sobre o mundo, em todas as épocas. Narrativas que respondem às perguntas, expectativas, desejos e temores sobre a realidade, a História e a Literatura oferecem o mundo como texto” (PESAVENTO, 2003, p. 32).

A literatura nem sempre se ocupa em descrever as imagens, lugares ou personagens reais; afinal, ela também é alimentada pela ficção. Nesse sentido, a literatura, por vezes, não

²² SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2a. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

²³ O termo literatura é tratado aqui, e será ao longo do tópico, como uma referência à produção literária de cunho ficcional, sem perder de vista outras possibilidades de utilização do conceito.

atende aos mesmos critérios da historiografia, que busca bases e contornos do que é. Sevcenko defende que “enquanto a Historiografia procura o ser das estruturas sociais, a literatura fornece uma expectativa do seu vir-a-ser” (SEVCENKO, 2003, p. 59). Porém, o fato de a literatura também retratar personagens fictícios não elimina, necessariamente, a condição dela ser tomada como uma fonte histórica em aproximação com o real. De acordo com Sevcenko (2003), da mesma maneira que não se pode considerar a qualidade dos frutos de uma árvore sem levar em conta o solo, o clima e as condições ambientais, também não é possível considerar a literatura sem percebê-la como resultado do contexto temporal em que os autores estão inseridos. Sob essa perspectiva, Ribeiro (2000, p. 97) considera que a literatura é uma aproximação do real, que precisa ser percebida em seu contexto

[...] histórico, político e filosófico; semiótico e linguístico; individual e social, a um só tempo. Sua realidade transcende o texto para assumir o discurso, que conta, minimamente, com as dimensões do enunciador, do enunciado e do enunciatário.

Diante dessas considerações, podemos olhar para os personagens compostos por Raul Pompeia – o jovem aluno Sérgio, o renomado diretor Aristarco, o benévolo Rabelo, o religioso Barreto, o valente Bento Alves, a fogosa Ângela e a maternal D. Ema – e percebê-los como ficções que encarnam aproximações do tempo que atravessa o autor e sua obra literária. Na verdade, Pompeia está escrevendo a sua obra retratando contornos dos aspectos socioeconômicos da sua época. Sendo assim, segundo Pesavento (2006), podemos tomar a obra literária como fonte histórica, pois temos a liberdade de nos aproximarmos da narrativa, bem como dos personagens que a compõe, sem necessidade de que ambos sejam reais para que sejamos aproximados da realidade.

A sintonia fina de uma época, fornecendo uma leitura do presente da escrita, pode ser encontrada em um Balzac ou em um Machado, sem que nos preocupemos com o fato de Capitu, ou do Tio Goriot e de Eugène de Rastignac, terem existido ou não. Existiram enquanto possibilidades, como perfis que retraçam sensibilidades. Foram reais na “verdade do simbólico” que expressam, não no acontecer da vida. São dotados de realidade porque encarnam defeitos e virtudes dos humanos, porque nos falam do absurdo da existência, das misérias e das conquistas gratificantes da vida (PESAVENTO, 2006, p. 2-3).

Na medida que estamos considerando a obra literária como uma fonte história, é importante salientar que as rotas literárias que nos levam às fontes da história são traçadas pelas representações sociais. Logo, o conceito de representação social, já tratado neste

capítulo, se torna indispensável para entendermos a aproximação entre história e literatura. Para Pesavento (2006), as representações sociais “são discursos, são representações discursivas sobre o que se passou; são imagens, são também construções, gráficas ou pictóricas, por exemplo, sobre o real” (PESAVENTO, 2006, p. 4).

Porém, as fontes históricas não são o acontecido, pois o passado chega no presente como fragmentos dos fatos passados. Afinal, retomando o que já foi afirmado, é impossível recuperar os fatos do passado exatamente da forma que ocorreram; logo, tudo o que temos é uma representação dos fatos, que ganham caráter de fonte na narrativa de quem representa. Pesavento (2006) considera que o historiador recolhe os traços que restam do passado, transformando-os em uma imagem que, por sua vez, pode ser tomada como fonte. Pode-se dizer que as representações sociais se valem dos vestígios que sobreviveram ao tempo.

Logo, as representações sociais de infância e de escola, mobilizadas por Raul Pompeia, são marcas de historicidade que possibilitam ao observador da história enxergar o que ainda não foi visto. Por isso, a literatura pode ser tomada como uma fonte histórica, pois ela traz traços dessa temporalidade histórica que são próprias da literatura. Para Borges (2010), a representação social reencontra e reconta uma época, a partir do tempo presente que atravessa o homem da representação,

no universo amplo dos bens culturais, a expressão literária 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 [...] e as questões diversas que movimentam e circulam em cada sociedade e tempo histórico. A literatura registra e expressa aspectos múltiplos do complexo, diversificado e conflituoso campo social no qual se insere e sobre o qual se refere. Ela é constituída a partir do mundo social e cultural, e, também, constituinte deste. (BORGES, 2010, p. 98).

Diante da perspectiva de que os fatos do passado não podem ser recuperados de maneira intacta, mas apenas representados, se faz necessário perceber a história a partir de uma multiplicidade de verdades. Ao olharmos para a história não existe uma única versão dos fatos, mas sim perspectivas que podem apontar diferentes representações. Por isso que a aproximação de história com a literatura aumenta as potencialidades para se considerar a história e suas várias possibilidades de representação.

Logo, a narrativa literária, enquanto representação, é uma produção atravessada pelo autor, pela época do autor e pelos leitores que a recebem. Segundo Borges (2010), a literatura, seja ela no gênero que for, é “[...] uma configuração poética do real, que também agrega o imaginado, impondo-se como uma categoria de fonte especial para a história

cultural de uma sociedade” (BORGES, 2010, p. 108). Por isso, é importante salientar que a história cultural é a maior porta de acesso para a aproximação da história com a literatura. Para Chartier (1990), a história cultural acopla um universo abrangente de novos elementos culturais, como: linguagem, símbolos, relações humanas, relação com o mundo, práticas discursivas, entre outras. O acesso a esse universo sociocultural, estabelecido no tempo e no espaço, produz uma interação com o fazer histórico, possibilitando uma aproximação da história com a literatura que, por sua vez, dá luz a uma historiografia circundada em uma época e por uma população.

Diante do exposto, podemos considerar as representações sociais de infância e de escola, colhidas na obra literária de Raul Pompeia, como fonte histórica? Parece que sim. Afinal, o autor do romance *O Ateneu*, representa socialmente uma versão dos fatos da realidade. Pompeia não tem como material de escrita o objeto, enquanto estruturas sociais fixas, pois sua obra é ficcional, mas tem a representação do objeto, que uma vez significado pode se tornar uma fonte histórica. Sobre isso, Chartier (1990) afirma:

Ao historiador das economias e das sociedades, que reconstitui o que existiu, opor-se-ia, efectivamente, o das mentalidades ou das ideias, cujo objecto não é o real mas as maneiras como os homens o pensam e o transpõem (Chartier, 1990, p. 62).

É possível, pois, reconhecer, que a literatura cumpre o papel de fonte histórica, que é oferecer elementos para a representação social das versões dos fatos, a partir de vestígios deixados como marcas temporais na história. Nessa perspectiva, podemos pensar que toda representação social da história, independentemente de ser um documento oficial ou uma obra de arte ficcional, traz significações mobilizadas pelo contexto em que a obra foi produzida, a partir de tensões, disputas e conflitos.

Portanto, a literatura pode ser considerada uma fonte histórica, capaz de acrescentar algo novo na compreensão do real, a partir das representações sociais. Essas representações não podem ser consideradas o espelho nem a oposição do real, mas sim construções históricas que definem o imaginário acerca do real como construção social. Sobre as representações como substância da fonte histórica na literatura, Pesavento (1995, p. 117) afirma que

a ficção não seria [...] o avesso do real, mas uma outra forma de captá-la, onde os limites da criação e fantasia são mais amplos do que aqueles permitidos ao historiador [...]. Para o historiador, a literatura continua a ser um documento ou fonte, mas o que há para ler nela é a representação que ela comporta [...] o que nela se resgata é a re-apresentação do mundo que comporta a forma narrativa.

Coerente com as considerações apresentadas neste tópico, esta dissertação ousou tomar a obra literária de Raul Pompeia como fonte histórica, mesmo tendo esta, em sua base central, a produção ficcional. No decorrer do texto, vamos analisar as representações sociais de infância e de escola, mobilizadas pelo escritor, tratando-as como uma aproximação do real. É exatamente esta postura na abordagem da obra literária que vai possibilitar a apropriação das aventuras reais dos personagens, vivendo as tristezas e as alegrias de cada um deles.

Este capítulo se ocupou, até aqui, em trabalhar com o conceito de representação social na perspectiva da resistência social, da temporalidade e da sua mobilização na literatura, enquanto fonte histórica. Essa tarefa foi realizada colocando os referenciais teóricos em franco diálogo com a fonte principal, o romance *O Ateneu*.

O próximo tópico se ocupará em perceber Raul Pompeia como um homem do seu tempo, uma vez que ele realiza as representações sociais na perspectiva da temporalidade. Na sequência, o foco será o tempo do homem Raul Pompeia, concentrando-se em um panorama sociocultural do final do século XIX e início do XX, sobretudo na perspectiva da chegada do pensamento eurocêntrico em terras brasileiras. E, por fim, olharemos para os contornos, aparentemente intencionais, da escola moderna, que na hipótese da dissertação é apontada como um *locus* que promove a tendência do silenciar da experiência na criança.

2 O ATENEU, O TEMPO E RAUL POMPEIA

O romance *O Ateneu*, escrito por Raul Pompeia, foi tomado como fonte privilegiada e mote da presente dissertação. A obra é organizada em 12 capítulos, sendo que a edição adotada possui 276 páginas e foi impressa em 2013 pelas editoras Penguin e Companhia das Letras, cuja introdução foi escrita por Pedro Meire Monteiro e o posfácio por José Paulo Paes. Em sua parte final, consta uma lista cronológica que apresenta a vida e a obra do escritor. A referida impressão também possui um conjunto de 42 imagens visuais, que não foram analisadas nesta dissertação.

A intenção aqui é colocar *O Ateneu* em franco diálogo com as demais fontes bibliográficas mobilizadas, tensionando-as com o objeto da dissertação, que são as representações sociais de infância e de escola mobilizadas por Raul Pompeia, considerando-se a hipótese de que existe uma tendência do silenciar da experiência infantil no encontro com o processo de educação escolar. Para tanto, antes se faz necessário tecer algumas considerações iniciais sobre a obra, a partir de uma perspectiva de leitura que se pauta pelo olhar de análise histórica.

Em um primeiro momento, trazemos uma breve análise da biografia de Raul Pompeia, uma vez que não é possível compreender um texto dissociado do seu autor, assim como não existe possibilidade de separar o pensador do seu pensamento. Em seguida, consideramos o panorama histórico e o contexto sociocultural no qual Pompeia e *O Ateneu* estão inscritos. E, por fim, trazemos uma análise da relação do escritor com a questão temporal, demonstrando que o autor d'*O Ateneu* é um homem do seu tempo.

Nesse ponto, antes de continuarmos, cabe considerar que não estamos autorizados a dizer que *O Ateneu* é uma obra memorialista de Raul Pompeia; porém, pelo fato de o escritor ser um homem do seu tempo, a presente dissertação trata como hipótese, que as representações de infância e de escola, feitas pelo autor, podem trazer marcas do recorte temporal vivido por ele.

2.1 O Autor d'*O Ateneu* Como Um Homem do Seu Tempo

*“Os homens parecem mais com a sua época do
que com seus pais”.*
Provérbio árabe

A frase que abre este tópico é um ditado árabe citado por Lilia Moritz Schwarcz na apresentação da famosa obra de Marc Bloch (1886), *Apologia da História ou o Ofício do Historiador* (2002). Esse pensamento nos aponta para a realidade de que tanto Pompeia como a sua obra *O Ateneu* não podem ser tratados à parte do recorte temporal e espacial de ambos. É necessário entender que o autor, n'*O Ateneu*, é um homem que representa uma ausência, a partir da perspectiva do seu tempo.

É impossível analisar *O Ateneu* sem considerar o pêndulo temporal que existe entre o autor e os personagens compostos por ele. Estes personagens que ocupam o enredo d'*O Ateneu*, possuem a função de encarnar as representações de Pompeia, enquanto um homem atravessado pelo tempo presente. Presente este que atravessa e mobiliza o escritor está localizado no tempo da confecção e publicação da obra, ou seja, o fim do século XIX.

Como diz Monteiro (2013, p. 9), na introdução composta para a edição aqui analisada: “*O Ateneu* é uma crônica dos tempos escolares, como tantas outras”. Em sua primeira edição, *O Ateneu* traz no título, entre parênteses, a indicação: Crônicas de saudades. Essa indicação aponta para o fato de que o autor está lidando com esse pêndulo temporal entre si mesmo e os personagens que encarnam as suas representações. Esta distância temporal é demonstrada por Pompeia (2013, p. 276), no final do livro, quando ele indica a suspensão da sua crônica de saudades: “Aqui suspendo a crônica das saudades”.

Logo, é necessário que a análise da obra se faça a partir de um diapasão que coloque em consonância a distância temporal, permitindo que as representações da ausência sejam atualizadas pelo tempo presente. Sobre essa atualização, o próprio Pompeia (2013, p. 29) diz: “Bem considerada, a atualidade é a mesma em todas as datas. Feita a compensação dos desejos que variam, das aspirações que se transformam, alentadas perpetuamente do mesmo ardor, sobre a mesma base fantástica de esperanças, a atualidade é uma”.

Cabe, pois, consideramos que a obra de Pompeia se inscreve nas profundas metamorfoses sociais da virada do século XIX para o século XX, período em que o Brasil

experimenta a emergência do racionalismo²⁴, que tentava explicar o mundo e suas relações a partir de uma perspectiva materialista²⁵. Essas mudanças, com as quais conviveu Raul Pompeia e seus contemporâneos, são reconhecidas como o sonho do mundo moderno aprendido e apreendido na Europa, com sua cultura positivista²⁶. Uma Europa que é vista como modelo de civilização e desenvolvimento científico e tecnológico. Esse pensamento, que aporta no Brasil durante o século XIX, tem sua âncora fixada no século anterior e no Iluminismo.

Esses postulados eurocêntricos capitalistas, que surgem inaugurando um novo período de tempo, vividos e acidamente criticados pelo escritor Raul Pompeia, parecem ter como interesse estrito seduzir e conduzir o gênero humano para um dado ideal de civilidade. Tal ideal sugere carregar a promessa de um mundo de avanços e progressos por meio da ordem, trazendo na esteira um discurso com tons de libertação do suposto atraso da nação brasileira. Esse sonho de se aproximar do ideal Europeu é descrito por Monteiro (2013, p. 8) na introdução da edição d'*O Ateneu*, analisada nesta dissertação.

O pensamento científico, que prevalecera e se multiplicara em inúmeras tendências, pretendia explicar o mundo a partir de um materialismo mais ou menos estrito. Não poucas mentes brilhantes se deixaram seduzir pela ideia de que havia um progresso necessário, inelutável, que nos conduziria a todos, como se o gênero humano fosse o natural portador e combatente da civilização. Evidentemente, no quadro mental que então prevalecia, uns eram mais civilizados que outros e, no limite, caberia ao homem branco carregar às costas o “fardo” do atraso que se espalhava nas zonas para além do mundo culto, isto é, da Europa com suas luzes.

Esse “atraso” do país, flagrado por aqueles que descobriram, segundo eles, o segredo de uma sociedade civilizada, passa pela aproximação e subjugação ao mundo culto e

²⁴ O racionalismo é uma espécie de certidão de nascimento da modernidade, pois visa trazer o verdadeiro conhecimento para superar as incertezas do período anterior, conhecido como Idade Média (V a XV). O racionalismo baseia-se no princípio de que a razão é a principal fonte de conhecimento e que esta é inata aos humanos.

²⁵ O materialismo é uma corrente de pensamento filosófico que afirma a precedência da matéria sobre o espírito ou a mente. A matéria é aquilo que é necessário à sobrevivência do homem em sociedade, como moradia, trabalho etc. O termo materialismo tem origem no ano de 1702, quando foi usado pelo filósofo alemão Gottfried Leibniz. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/filosofia/materialismo/>> Acesso em: 2 jun. 2109.

²⁶ Positivismo: sistema criado por Augusto Comte, que se baseia nos fatos e na experiência, e que deriva do conjunto das ciências positivas, repelindo a metafísica e o sobrenatural. Basicamente, a característica essencial do positivismo, tal qual o concebeu Comte, é a devoção à ciência, vista como único guia da vida individual e social, única moral e única religião possível. Desse modo, em última análise, o positivismo é compreendido como a "religião da humanidade". Pode-se compreendê-lo como produto da sociedade técnico-industrial que, ao mesmo tempo, leva esta mesma sociedade a desenvolver-se e consolidar-se (OLIVIERI, 2006). Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/positivismo-ordem-progresso-e-a-ciencia-comoreligiao-da-humanidade.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

iluminado da Europa. O Brasil de Raul Pompeia, que até então é profundamente miscigenado e sincrético, precisa encarar com coragem o desafio de produzir uma população que apresente e represente o melhor do conceito de civilidade europeia pensado por alguns. Diante da visão de mundo moderno no Brasil, o escritor encontra espaço nas letras para descrever, apreender e denunciar uma realidade dramática, contraditória e de brutal conflito. Pompeia está certamente entre aqueles que não se calam diante do modelo social posto, de um Brasil que emerge no desejo de reproduzir o espectro de civilização europeia. O autor se recusa a ser hospedeiro silencioso da cultura eurocêntrica; antes, decide resistir e propor uma alternativa. Sobre essa capacidade de resistir representada por Pompeia, descrita n' *O Ateneu* e encarnada na figura do protagonista Sérgio, Monteiro (2013, p. 13) emoldura um quadro assertivo.

O que se vê, e se verá a seguir no romance, é o conflito entre o sujeito que sente pulsar em si instintos e inclinações, dos mais nobres aos mais básicos, para imediatamente perceber a constrição do mundo social e natural que, segundo a voga do tempo, impunha-se ao homem, imbatível. Tratava-se de um duelo agônico por ver quem era o real “dominador”, e a aventura dos afetos do jovem Sérgio será um exemplo de batalha surda que o sujeito deflagrara diante daquilo que o cerca, estabelecendo estratégias como quem avança numa guerra de guerrilhas.

O Brasil de Raul Pompeia dava pistas de ter se tornado alvo do avanço de cada um dos contornos de modernidade do mundo Europeu; porém, ainda eram evidentes os entraves que o mosaico da nação brasileira proporcionava para o empreendimento da modernidade. O ideal civilizatório que se propunha a tomar conta da sociedade brasileira, encontrava um obstáculo na realidade da escravidão. Afinal, as pessoas que sustentavam a economia, a pirâmide social e mesmo a conjuntura política, não eram os iluminados europeus com seu sistema de nação moderna e industrial, mas sim os escravocratas brasileiros com seu sistema de escravidão. Monteiro (2013, p. 8-9) descreve com muita habilidade essa tensão na transição de modelo social no Brasil.

Em sua inflexão imperialista, vemos aqui o princípio expansivo e otimista do progresso, cujas raízes apontam para o iluminismo do século anterior. Mas o século XIX oferecia entraves importantes para a seta invencível da civilização. No Brasil, a própria escravidão era a marca do debate civilizador, nódoa incômoda que razões econômicas justificam e perpetuam. O império brasileiro, nesse sentido, sustentou uma ordem iníqua que a República falharia em consertar. [...]. Em termos globais, num plano do qual naturalmente não se exclui o Brasil, o otimismo daquele sentimento do progresso não resistia, muitas vezes, à evidência de que a civilização produzia o seu contrário: a verdade do avanço econômico podia estar não na riqueza que brilha, mas sim na escravidão, na miséria e no racismo que o sustentam.

Embora *O Ateneu* não se ocupe com o tema da escravidão, Raul Pompeia parece deixar rastros claros de como essa marca incômoda o atravessa no tempo. Em uma das passagens do livro, o escritor denuncia a ausência de convívio da fração desfavorecida da sociedade brasileira, na medida em que aponta quais os quadros sociais que ocupavam as salas e corredores do renomado colégio.

De fato, os educandos do Ateneu representavam a fina flor da mocidade brasileira. A irradiação do reclame alongava de tal modo os tentáculos ao redor do país, que não havia família de dinheiro, enriquecida pela setentrional borracha ou pela charqueada do sul, que não reputasse um compromisso de honra com a posteridade doméstica mandar dentre seus jovens, um, dois, três representantes [...]. Fiados nesta seleção apuradora, que é comum o erro sensato de julgar melhores famílias as mais ricas, sucedia que muitos, indiferentes mesmo e sorrindo do estardalhaço da fama, lá mandavam os filhos. Assim entrei eu (POMPEIA, 2013, p. 34).

Durante a leitura d'*O Ateneu*, pareceu-nos que o escritor se identifica um homem ligado e atravessado pelo seu tempo. A impressão é que o período da virada do século XIX para o século XX e todas as suas aceleradas e estruturais mudanças se constituem como um pano de fundo presente nas suas análises críticas. Pompeia não escreve à parte do seu tempo, mas a partir dele. No romance, ele inicia se declarando um homem da atualidade.

Bem considerado, a atualidade é a mesma em todas as datas. Feita de feita a compreensão que dos desejos que variam, das aspirações que se transformam, alentadas perpetuamente do mesmo ardor, sobre a mesma base fantástica de esperança, a atualidade é uma. Sob a coloração cambiante das horas, um pouco de ouro mais pela manhã, um pouco mais de púrpura ao crepúsculo – a paisagem é a mesma de cada lado, beirando a estrada da vida (POMPEIA, 2013, p. 29).

Raul Pompeia é um homem do seu tempo, marcado pelas marcas da sua história. Ele não parece enxergar a história como uma ciência remota do passado, que necessita ser percebida e entendida como objeto de conhecimento longínquo no tempo e no espaço. O escritor de *O Ateneu* dá sinais de que percebe a história que o cerca como uma área de conhecimento que precisa ser observada com os pés fincados no presente e imbricada nas modulações do tempo que transcorre do ontem e corre para o amanhã.

Podemos perceber tal visão de história na famosa obra de Marc Bloch (1886), *Apologia da História ou o Ofício do Historiador* (2002), que traz a ideia de que a história é dos homens, que ela fala sobre os homens e com os homens. O homem é agente construtor da história; logo, não existe história que não fale dos movimentos sociais, dos interesses políticos, das relações familiares, da força de trabalho e de tudo mais que envolva as

realizações cotidianas do homem. Em suas palavras: “pois a história não é apenas uma ciência em marcha. É também uma ciência na infância: como todas aquelas que têm por objeto o espírito humano, esse temporão no campo do conhecimento racional” (BLOCH (2002, p. 47).

Raul Pompeia elabora uma narrativa que tem o poder de demonstrar que os ciclos da vida não são lineares ou coerentes, ou, segundo Bloch (2002), um varal de fatos cronologicamente organizados. Afinal, na medida em que o sujeito humano se desenvolve, ele passa a falar de diferentes lugares, circundado por diferentes contextos e percebido de diferentes formas. Para Oliveira, Rego e Aquino (2006, p. 120), “Lembrar, portanto, é recriar as experiências passadas com os olhos do presente”.

O homem, enquanto agente de construção da história, sempre fala de algum lugar e suas interações nunca são neutras. Tal homem é atravessado pelo tempo no qual está sendo pensado, ao passo que também atravessa o tempo no qual está pensando. O homem é, ao mesmo tempo, causa e efeito, agente pensante e objeto pensado. Ainda segundo Bloch (2002, p. 55),

O historiador não apenas pensa "humano". A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. Decerto, dificilmente imagina-se que uma ciência, qualquer que seja, possa abstrair do tempo. Entretanto, para muitas dentre elas, que, por convenção, o desintegram em fragmentos artificialmente homogêneos, ele representa apenas uma medida. Realidade concreta e viva, submetida à irreversibilidade de seu impulso, o tempo da história, ao contrário, é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade.

As representações de infância e escola mobilizadas por Raul Pompeia n’ *O Ateneu* não parecem se apresentar apenas como relances de um passado que se explica por ele mesmo. O romance surge para representar na circunscrição de um escritor com 25 anos, personagens que eram ausências, entre eles um menino que viveu, dos 11 aos 13 anos, suas experiências no ambiente escolar, respondendo ao seu tempo inquietações humanas que são supratemporais. Sobre isso, Meneses (1992, p. 9) considera:

Também a voz corrente, a memória aparece como enraizada no passado, que lhe fornece a seiva vital e ao qual ela serve, restando-lhe, quanto ao presente, transmitir-lhe os bens que já tiver acumulado. Ora, como se viu, a memória enquanto processo subordinado à dinâmica social desautorizada, seja a ideia de reconstrução no passado, seja a de uma função de almoxarifado desse passado. A elaboração da memória se dá no presente e para responder as solicitações do presente. É do presente, sim, que a rememoração recebe o incentivo, tanto quanto as considerações para efetivar.

Para Meneses (1992), revisitar o passado é provocar o tempo presente construindo entre eles um elo. Podemos ver essa dinâmica em Raul Pompeia, pois ele não relata suas experiências como se fossem dois homens, ou seja, o homem da experiência vivida e o homem da experiência escrita, mas sim como um único homem que é formado pelo presente incontestável das suas múltiplas experiências do passado. Obviamente que no processo presente de olhar para o passado existe um mecanismo seletivo, ou seja, lembramos das coisas que desejamos lembrar como esquecemos daquelas que gostaríamos de esquecer.

Logo, na composição de Pompeia, parece que ele é um homem inserido no seu tempo, tempo esse que vai do aluno ao escritor. Essa trajetória formativa do escritor nos mostra que seu passado não pode ser resgatado como uma realidade estática que não sofre interferência do homem atravessado pelo tempo presente. Esse movimento de temporalidade se configura, na medida em que ele se apresenta e escreve como um homem do seu tempo. (MENESES, 1992). A temporalidade percebida na escrita de *O Ateneu* é um fenômeno social, pois ela faz e refaz-se na relação com o momento que seu autor está vivendo.

É necessário, portanto, dialogar sobre Pompeia dentro do recorte temporal da sua produção. Para tanto, no próximo tópico vamos analisá-lo a partir das efervescentes movimentações do Brasil no final do século XIX, imbricando sua vida, bem como sua escrita n' *O Ateneu*, com o momento da nação brasileira.

Nosso objetivo não é construir uma linha temporal cronologicamente organizada da vida de Raul Pompeia, como se fosse um varal de eventos pendurados. Afinal, tal composição desfiguraria toda a intensidade do pertencimento e envolvimento do escritor enquanto homem do seu tempo. Nossa intenção é produzir um olhar no tempo onde Pompeia pode ser observado caminhando, enquanto vive e representa dentro d' *O Ateneu*.

2.2 Entretecendo Raul Pompeia, *O Ateneu* e o Fim do Século XIX e Início do XX

É impossível falar de Raul Pompeia e sua obra *O Ateneu*, sem considerar, mesmo que introdutoriamente, o tempo em que ele viveu e escreveu. Afinal, Pompeia é um homem ligado e atravessado pelo tempo ao qual pertence. É importante dizer que o tempo que consideramos no diálogo com as fontes, é o fim do século XIX e início do século XX no Brasil.

No decorrer do tópico iremos propor que Raul Pompeia estava denunciando um mundo que o menino Sérgio precisava inevitavelmente encontrar. Esse suposto mundo, contornado por ideias pré-concebidas que, durante o presente tópico, iremos analisar, parece cobrar do pequeno Sérgio um perfil que precisava ser previamente construído. É exatamente nesse ponto que entra a análise, pois propomos que uma dada noção de escola que tem o poder e a tarefa de preparar a infância para um mundo previamente concebido, trazendo à tona a hipótese da dissertação, que aponta para a tendência do silenciar da experiência infantil no encontro com essa escola.

Segundo Monteiro (2013), nos dias de Raul Pompeia existia uma emergente discussão sobre a relação do homem com o meio. A questão que se levantava e que pedia resposta no final do século XIX era se o comportamento humano sofria, e o quanto sofria, a influência do ambiente que o cercava.

É extremamente relevante para a presente dissertação saber se Pompeia vivia em meio a esses questionamentos; afinal, a análise de *O Ateneu* se debruça sobre os encontros do menino Sérgio, tanto com a escola quanto com o mundo. Portanto, as análises sempre estarão perguntando o quanto as representações mobilizadas pelo autor denunciam o pequeno Sérgio como alguém que é influenciado pelo encontro com a escola. Monteiro (2013, p. 7-8) declara que Pompeia era totalmente impregnado pelo seu tempo.

O que talvez se possa dizer, para auxiliar a leitura, é que seu autor está impregnado do espírito do seu tempo, e que em 1888, quando *O Ateneu* vinha a público na forma de folhetim, havia uma grande interrogação no ar: quanto o homem deve ao meio? A questão se desdobrava em outras: somos o produto inconsciente de forças que nos ultrapassam? Mas de onde viriam então essas forças? Da paisagem que nos cerca? Do próprio corpo que carregamos? Seríamos apenas joguetes impotentes nas mãos da natureza?

Para localizar e imbricar Raul Pompeia, *O Ateneu* e o recorte temporal, é preciso relatarmos que a obra em questão foi escrita no ano de 1888, ou seja, um ano antes da queda do Império e da Proclamação da República no Brasil. Pompeia escreveu o livro entre os meses de janeiro e março do ano de 1888, tendo a sua primeira publicação sido feita em doze capítulos na Gazeta de Notícias, entre os dias 8 de abril e 18 de maio.

De acordo com Priore e Venancio (2010), esse período foi ambiente de grandes e profundas mudanças no cenário brasileiro. O Brasil viveu o fim da escravidão – um grande pilar da economia do país – e passou pela queda do Império e estabelecimento da República; viveu um marcante momento de urbanização e industrialização – fenômenos da europeização

que o Brasil estava sofrendo. Esses e outros movimentos marcaram o fim do século XIX e início do século XXI, bem como a vida e obra de Pompeia.

Logo, a intenção é dialogar com o movimento que se estabelece no fenômeno eurocêntrico de influências. A influência eurocêntrica no Brasil de Raul Pompeia não é resultado direto de uma história linear que foi sendo construída, conscientemente, até chegar ao momento histórico aqui comentado, período em que a obra *O Ateneu* está inscrita. Esse momento histórico – privilegiado nesta dissertação – parece ser decorrência de uma história de disputas, conflitos e tensões, que se estabelece entre os apetites excludentes de uma burguesia que quer impor um modelo civilizatório eurocêntrico, e partes da população que têm o direito de resistir.

O ideal moderno oriundo em um ambiente eurocêntrico tem a pretensão de se erguer como condição para uma dada noção de desenvolvimento humano e social. O ideal de modernidade que tende a sustentar a realidade do período privilegiado nessa dissertação, descansa sobre a proposição de uma racionalidade iluminada, fruto da filosofia iluminista que passou a definir o “*modus operandi*” da vida europeia. Esse conceito e suas práticas modernas desembarcaram em terras brasileiras apregoando que uma noção de civilidade somente poderia ser alcançada por mentes iluminadas, que respondessem a uma realidade social industrializada e definida pela produção e exploração da mais valia (MARX, 2005).

Logo, é impossível discutir modernidade em terras brasileiras sem considerar a fonte que é a Europa ocidental. Então, a intenção é tentar identificar, a partir do conceito de modernidade europeia que emerge no Brasil, os fundamentos e os desdobramentos de uma dada noção de nação civilizada. Essa ideia de civilizar parece encontrar, na escola, dentre tantas outras instituições sociais, mais um ambiente formativo desse projeto.

É importante dizer que essa europeização, que se estabelece de forma mais acentuada no final do século XIX e início do XX, produz marcantes e irreversíveis mudanças na mentalidade e no modo de vida da população brasileira, abarcando desde a ordem e a percepção das hierarquias sociais, passando pelo modo das pessoas se organizarem e sentirem as afeições, até a noção e relação com o tempo (SEVCENKO, 1998).

Para Hobsbawm (1995), o fim do século XIX também trouxe gigantescas mudanças. A matriz da economia capitalista mudou a racionalidade do homem para uma razão guiada pelo aspecto produtivo, causando diversos desdobramentos no modo de vida e alterando costumes e culturas. O modo de vida tradicional do brasileiro deu lugar ao modo de vida trazido da cultura europeia, que atendia um modelo urbano, industrial e capitalista.

Segundo Sales (1986), essas mudanças que ocorreram no Brasil, do final do século XIX e início do XX, foram impulsionadas pela saída de muitos jovens da elite brasileira para estudar na Europa. Estes voltavam para o Brasil formados em diversas áreas, como: direito, medicina, agronomia, etc. Da Europa, esses jovens, herdeiros de patrimônios gigantescos, trouxeram mais do que diplomas universitários; eles trouxeram novos ideais políticos, como: o término da escravidão, questionamentos ao império, proposições sobre o modelo republicano, novas práticas econômicas, dentre outras. Essa nova geração da elite brasileira letrada e urbana estava disposta a criar um profundo movimento que retirasse o Brasil da sua suposta condição de país atrasado e o colocasse na rota do que se entendia por progresso e desenvolvimento experimentado pelo modelo europeu.

Para atingir esse propósito, viam como única possibilidade mergulhar o Brasil no modelo eurocêntrico de modernidade urbana, industrial e capitalista. Esse momento, vivido e absorvido pelos jovens estudantes da elite brasileira, ficou conhecido como a *belle époque*.

Os anos posteriores à Proclamação da República foram marcados por um turbilhão de mudanças. A europeização, antes restrita ao ambiente doméstico, transforma-se agora em objetivo – melhor seria dizer “obsessão” – de políticas públicas. Tal qual na maior parte do mundo ocidental, cidades, prisões, escolas e hospitais brasileiros passam por um processo de mudança radical, em nome do controle da aplicação de métodos científicos; crenças que também se relacionavam com a certeza de que a humanidade teria entrado em uma nova etapa de desenvolvimento material. Por apresentar uma visão otimista do presente e do futuro, o final do século XIX e o início do XX foram caracterizados – seguindo a moda europeia – como uma *belle époque* (PRIORE e VENANCIO, 2010, p. 219).

A *belle époque* europeia – expressão cunhada muito mais tarde, para evocar aquele período – foi marcada, principalmente em Paris, por um momento de prosperidade econômica e desenvolvimento científico, tecnológico e cultural. Tal período se deu entre 1871 e 1914 (virada do século XIX para o século XX), ou seja, a Europa passou a desenvolver a *belle époque* com o final da guerra Franco-Prussiana e viu seu declínio com a explosão da Primeira Guerra Mundial.

A expressão *belle époque* surge posteriormente à Primeira Guerra Mundial. O termo, que significa *Era bonita*, fazia contraste com os horrores da guerra e evocava o retorno do período conhecido na Europa como “*idade de ouro*”.

O modelo da *belle époque* trazido da Europa para o contexto brasileiro do final do século XIX prometia um novo mundo de desenvolvimento e progresso; porém, seus contornos contavam também com outras realidades brasileiras desafiadoras, que precisaram

ser enfrentadas, como a pobreza que, por sua vez, produzia uma profunda desigualdade social. Existia, no contexto do recorte temporal da presente dissertação, uma grande concentração de recursos nas mãos de poucos, ao passo que uma enorme quantidade da população sofria com a falta de acesso (SEVCENKO, 2003).

Segundo Priore e Venancio (2010), esse movimento de europeização, que emergiu no Brasil trazendo o desejo de uma *belle époque* brasileira, não se deu de forma tranquila; pelo contrário, tal movimento ocorreu em meio a tensões, disputas e conflitos. A cultura eurocêntrica não se estabeleceu no Brasil sem antes passar por profundas e marcantes intempéries e também resistências.

O início da República conviveu com crises econômicas marcadas por inflação, desemprego e superprodução de café. Tal situação, aliada à concentração de terras e à ausência de um sistema escolar abrangente, fez com que a maioria dos escravos recém-libertos passasse a viver em estado de quase completo abandono. Além dos sofrimentos da pobreza, tiveram de enfrentar uma série de preconceitos cristalizados em instituições e leis, feitas para estigmatizá-los como subcidadãos, elementos sem direito a voz na sociedade brasileira (PRIORE; VENANCIO, 2010, p. 219-220).

Segundo os autores, o conceito de *belle époque* colocou uma linha divisória racial entre as pessoas. De acordo com os autores, a europeização no Brasil estabeleceu uma espécie de “civilização ariana” (PRIORE; VENANCIO, 2010, p. 222). A elite letrada e urbana do Brasil abraçou essa maneira preconceituosa de considerar o indivíduo. Na análise de *O Ateneu*, podemos considerar tal postura observando o comportamento do diretor Aristarco enquanto recepciona os alunos no primeiro dia de aula. Nesse dia, Sérgio observa e denuncia que o famoso diretor fazia distinção no tratamento dos alunos, distinção essa que tinha como critério, conforme relatado pelo próprio Sérgio, os escaninhos ocupados por cada um dos alunos, ou seja, a posição social.

Sua diplomacia dividia-se por escaninhos numerados, segundo a categoria de recepção que queria dispensar. Ele tinha maneiras de todos os graus, segundo a condição social da pessoa. As simpatias verdadeiras eram raras. No âmagô de cada sorriso, morava-lhe um segredo de frieza que se percebia bem. E duramente se marcavam distinções políticas, distinções financeiras, distinções baseadas na crônica escolar do discípulo, baseadas na razão discreta das notas do guarda-livros. Às vezes, uma criança sentia a alfinetada no jeito da mão a beijar. Saía indagando consigo o motivo daquilo, que não achava em suas contas escolares... O pai estava dois trimestres atrasado. Por diversas causas a minha recepção devia ser das melhores. Efetivamente; Aristarco levantou-se ao nosso encontro e nos conduziu à sala especial das visitas (POMPEIA, 2013, p. 50).

Obviamente que quando pensamos no colégio que Raul Pompeia descreve, precisamos lembrar que se trata de um estabelecimento que era frequentado por pessoas que figuravam nas famílias da elite letrada e urbana do Brasil. Porém, a citação ressalta o pensamento preconceituoso que ocupa a mente do diretor Aristarco, reflexo de um raciocínio que, no Brasil, parecia ganhar força cada vez maior. Afinal, este Brasil de Raul Pompeia estava passando por um suposto processo civilizatório que, por sua vez, parecia carregar uma régua que tinha o poder de medir as pessoas de acordo com os ideais da modernidade urbana, industrial e capitalista, considerando-as suficientes ou insuficientes para pertencer ao novo momento.

Podemos dizer, então, que o fim do século XIX e início do XX trouxeram uma forte visão racista para o Brasil. O pensamento europeu, que buscava incansavelmente uma dada noção de nação civilizada, estava questionando até mesmo a igualdade do gênero humano, chegando até a considerar se a espécie humana seria de origem única ou múltipla. Esse questionamento a respeito das raças estava totalmente relacionado às características físicas e sociais (PRIORE; VENÂNCIO, 2010).

A divisão social e racial, que sempre fez parte da história brasileira, acentuou-se como resultado direto do estabelecimento da *belle époque*. Essa divisão social do gênero humano alcançou contornos e aplicações terríveis, até mesmo as culpas destinadas aos crimes passaram a ser distribuídas de acordo com a condição de raça que, por sua vez, era definidora para a condição social. Segundo Priore e Venâncio (2010, p. 220-222),

A ciência europeia da época, que passou a ser vista como critério definidor das sociedades civilizadas, era marcada por visões racistas, na qual os brancos ocupavam o primeiro lugar do desenvolvimento humano, e os negros o último. [...] A criminologia da *belle époque* rompe com a tradição jurídica inaugurada no século XVIII, que tinha como princípio de igualdade dos homens perante os delitos e as penas, considerando a partir de agora os delinquentes quase como um gênero humano singular, uma manifestação de formas biológicas inferiores.

Esse movimento de europeização mobilizado em solo brasileiro tinha a intenção de promover um governo republicano que antagonizasse com os ideais da monarquia que, por sua vez, não mais respondiam às recentes demandas de uma nação que ansiava pelas luzes da modernidade europeia. Então, no fim do século XIX, a república explode em meio a profundas tensões, disputas e conflitos, defendendo um projeto iluminado de modernização e racionalização.

Logo, no Brasil de Raul Pompeia, civilização e modernidade ocupavam o primeiro item da agenda. O Brasil passou a viver, no final do século XIX e início do XX, juntamente com as demais nações do mundo, uma profunda confiança no futuro, que tais ideias prometiam. A imagem do mundo desejado sustentava o projeto da modernidade, na expectativa de que seria possível controlar o futuro, impedir os problemas financeiros e dominar a natureza e seus potenciais. Também era um tempo de total crença na ciência, o que produzia um senso de verdades e normas absolutas. A modernidade e seu aspecto científico trouxe uma dada noção de certo e errado, que deveria guiar os rumos da dita nação civilizada (SEVCENKO, 2003).

Embora a modernidade urbana, industrial e capitalista da *belle époque* não conseguisse esconder a sua face sombria e cruel de desigualdade e de segregação, as suas propagadas luzes tinham o poder de enganar e atrair. Afinal, o século XIX ficou conhecido como a “*era da ciência*”, com slogans como progresso, civilização, velocidade e tudo mais que pudesse impulsionar a burguesia letrada e urbana do Brasil para o tão sonhado avanço e progresso que a ciência daquele século prometia (COSTA; SCHWARCZ, 2000).

Essa sociedade moderna, com sua ideologia de progresso, parece passar por cima dos interesses individuais, construindo uma visão teleológica de ordem e progresso. O homem moderno passa a ser medido em seus interesses e a sociedade se articula para atendê-los. Agora, o homem moderno está no centro da discussão terrena e passa a ser visto como agente que controla os processos e tempos de produção. Crente nessa forma de pensar o tempo, o homem fica refém da ideia de um constante, necessário e inevitável progresso. Como diz o brasileiro Euclides da Cunha (2001, p. 155) em seu romance *Os sertões*: “Estamos todos condenados ao progresso”.

Uma vez que a ordem moderna é o progresso, a força motriz da modernidade é a percepção de um profundo rompimento com o *modus operandi* do tempo passado. A modernidade parece trazer com ela uma régua para medir a cronologia dos fatos, que tem por princípio identificar e validar a superação entre gerações. Nesse cenário, a modernidade se estabelece como um ideal de mundo, em que o homem rende a sua realidade privada ao querer da dimensão coletiva. Essa rendição, certamente não ocorreu destituída de resistência, mas à força da crença que todos estavam caminhando em ordem rumo ao estado de progresso e felicidade, tinha o poder de colocar as resistências em uma esfera de muita dificuldade para se estabelecer.

Podemos ver isso em toda a narrativa de Raul Pompeia sobre o jovem Sérgio; afinal, desde o dia que seu pai o deixou na porta do Ateneu, até o dia que o colégio se acabou em chamas, Sérgio foi incentivado a olhar para frente, romper com o passado e progredir sempre. Chegando no final das crônicas, Sérgio se depara com o mesmo discurso do pai na porta do Ateneu no primeiro dia de aula.

Um dia, o pai de Sérgio envia-lhe uma carta com conselhos sobre como ele deve encarar os desafios da vida, uma vez que a necessidade de encontrar o mundo ainda se faz inevitável. Na carta, o menino se depara com esse mundo que não está de portas abertas para qualquer um. Um mundo em que somente o merecimento pode produzir pertencimento.

Trouxe-me [Aristarco] uma vez uma carta, de Paris, de meu pai. “... Salvar o momento presente. A regra moral é a mesma da atividade. Nada para amanhã, do que pode ser hoje; salvar o presente. Nada mais preocupe. O futuro é corruptor, o passado é dissolvente, só a atualidade é forte. Saudade, uma covardia, apreensão, outra covardia. O dia de amanhã transige; o passado entristece e a tristeza afrouxa. Saudade, apreensão, esperança, vãos fantasmas, projeções inanes de miragem; vive apenas o instante atual e transitório. É salvá-lo! salvar o naufrago do tempo. Quanto à linha de conduta: para diante. É a honesta lógica das ações. Para diante, na linha do dever, é o mesmo que para cima. Em geral, a despesa de heroísmo é nenhuma (POMPEIA, 2013 p. 267).

“*Para diante*”, esse é o conselho de ordem que o pai de Sérgio escreve na carta que chega de Paris. O mundo que está à espera de Sérgio do lado de fora do Ateneu parece viver uma noção de progresso e desenvolvimento que abarca a esperança de muitos; logo, Sérgio precisa se encaixar nessa onda de progresso, nesse ideal de andar sempre adiante, de olhar o presente como momento único, para alcançar merecimentos no futuro, e de nunca se apegar ao que está na experiência do passado (LARROSA, 2002).

Percebe-se, diante desse contexto que atravessa as representações de Pompeia, que a modernidade nasce pregando uma existência que parte da racionalização dos fenômenos sociais, como: o uso do tempo, a prática do consumo, as relações comerciais, a dimensão dos sentimentos, a percepção entre o público e o privado. Para a sociedade moderna, os comportamentos citados acima, juntamente com todas as outras realidades que compõem o tecido social, só podem ser compreendidos pelo uso da razão (THOMPSON, 1998).

Nessa sociedade de progresso, o garoto Sérgio não pode perder tempo com as relações, com os sentimentos ou com qualquer outra realidade que tire o foco de andar sempre em frente. Segundo o pai de Sérgio, o garoto precisa abandonar as experiências e os

sentimentos e abraçar com toda força a razão, pois somente ela pode construir um caminho de progresso para o mundo, que, segundo alguns, não para de progredir.

É possível, pois, perceber que o Brasil dos dias de Pompeia estava na rota dessa onda de suposto progresso que parece ter varrido o lado ocidental do globo. De acordo com Hobsbawm (1995), é no século XIX que se consolida a economia capitalista em caráter global, rompendo fronteiras políticas, sociais e econômicas até então intransponíveis. Para ele, a raiz dessa expansão pode ser relacionada à Revolução Industrial, em meados do mesmo século, que mobilizou uma economia baseada na indústria e sustentada em três elementos: carvão, ferro e máquinas a vapor.

Ainda podemos flagrar uma segunda onda de expansão dessa economia capitalista, que está ligada à segunda Revolução Industrial ou Revolução Científico-Tecnológica, datada depois da década de 70 do século XIX. Essa segunda onda colocou em processo as novas descobertas científicas, acelerando a economia industrial por meio de novas fontes de energia, como: eletricidade, hidráulica, energia do carvão e derivados do petróleo (HOBBSAWM, 1995).

No Brasil de Raul Pompeia, a elite letrada e urbana, que dominava a agricultura e a indústria, passou a confiar cegamente nos avanços da ciência, cuja promessa era o aumento da produtividade e a possibilidade de alcançar os mais altos níveis de riqueza. Parecia um movimento infinito de Revolução Industrial, fazendo com que todos os detentores dos meios produtivos buscassem, a todo custo, dominar a natureza para se valer dos seus recursos. Cada nova invenção prometia mais e mais produtividade; e mais produtividade prometia mais e mais acúmulo de capital. Este era o mundo perfeito do projeto de nação moderna, urbana, industrial e capitalista (COSTA; SCHWARCZ, 2000).

Diante disso, podemos dizer que, para a sociedade moderna, o referencial do progresso se traduz na capacidade de se apropriar e instrumentalizar todos os recursos da natureza, acessíveis e disponíveis para o uso e benefício do homem. No ideal de modernidade, o movimento natural parece não ser mais respeitado; logo, toda a queda d'água pode se tornar um potencial de energia para iluminar o mundo moderno. Sintomaticamente, surgem equipamentos como a locomotiva, o telégrafo, a luz elétrica, entre outros, que são erigidos a símbolos de um tempo que chega com a vocação de superar todo o obscurantismo de gerações anteriores, em que a razão não oferecia o tom da realidade. Como afirmam Costa e Schwarcz (2000, p. 20):

Essa revolução levou à aplicação das recentes descobertas científicas aos processos produtivos, possibilitando o desenvolvimento de novas fontes de potenciais energéticos, como a eletricidade e os derivados do petróleo, que geraram mudanças de impacto nos mais diferentes setores: indústria, microbiologia, farmacologia, medicina, higiene e profilaxia.

Podemos considerar, a partir dos referenciais mobilizadas neste tópico, que a sociedade moderna parece ter passado a adorar a razão e a sacrificar-se no altar da ciência e da tecnologia, pois o homem moderno passa a acreditar que a razão humana é o único caminho para um mundo melhor. A modernidade parece enredar os homens que não resistem em um laço que os prende em um modo de pensar e viver que é terceirizado a partir do pensamento moderno. Esse pensamento promete um pote ouro no final do arco-íris, que somente pode ser alcançado pelo uso da razão e emprego da técnica. O homem que aderiu à modernidade e seus postulados passa a viver baseado em um *modus operandi* que não é mais individual e sim coletivo. O homem começa a viver um tempo que não é contado por ele, mas pela produção das fábricas.

Essa visão de um tempo produtivo muda o mundo por completo e definitivamente. Agora, com a modernidade que vive no ritmo das máquinas e conta o tempo no ponteiro da produção, o homem foi se tornando parte de um ambiente de capitalismo urbano industrial. Esse homem se tornou refém do jeito moderno de viver, não podendo mais organizar e usar o seu próprio tempo, senão, vendê-lo para os interesses de um mundo moderno (THOMPSON, 1998).

Diante do cenário moderno e fabril, que tem seu tempo contado pela produção, o homem tende a ser coisificado, passando, assim, a ser uma peça dessa engrenagem que roda veloz para o horizonte do progresso. O interesse elitista de transformar o homem, na medida em que a realidade vai ganhando contornos modernos, dá-se por um gigantesco ideal civilizatório. Os poderosos caminham com a crença de que os avanços modernos são tomados por uma áura redentora, pela qual toda a humanidade precisa ser banhada. Ideias como progresso, civilização velocidade são difundidos para toda a sociedade europeia como sendo o caminho para um paraíso terreno.

Essa nova e acelerada estrutura social, impulsionada pelo movimento das fábricas, muda por completo a relação do homem com o tempo e o trabalho. No ambiente das fábricas, a contagem do tempo deixa de ser a natureza e passa a ser a produção. O tempo já não é mais relacionado ao ciclo doméstico e sim às expectativas mercantis. Nessa perspectiva, o tempo contado pelos ponteiros do relógio começa a determinar a relação do homem com a vida. Thompson (1998, p. 269), ao falar do tempo e de como ele era medido na relação com a

natureza, diz: “É bem conhecido que, entre os povos primitivos, a medição do tempo está comumente relacionada como os processos familiares no ciclo do trabalho ou das tarefas domésticas”.

Porém, na era da modernidade urbana, industrial e capitalista, o tempo não é mais medido pela natureza e tampouco pelos empreendimentos familiares, guiados pelos afazeres domésticos. O tempo passa a ser contado pelo ritmo da produção e marcado pelos parâmetros do relógio. Sobre essa transformação, Thompson (1998, p. 272), afirma: “O tempo está começando a se transformar em dinheiro, o dinheiro do empregador. Assim que se contrata mão-de-obra real, é visível a transformação da orientação pelas tarefas no trabalho de horário marcado”.

Segundo Thompson (1998), essa dinâmica muda por completo a relação do homem com o seu trabalho. O homem é coisificado para alcançar metas e prazos que não fazem mais parte dele, mas sim de algo que está fora dele. Podemos perceber essa mudança nas atitudes para com o tempo e o trabalho, conforme Thompson (1998, p. 273) ao citar o poema de Stephen Duck, “The thresher’s labour” [A lida do debulhador]:

Nas tábuas fortes ressoam os bastões de macieira,
E os celeiros devolvem o eco dos estrépitos.
Ora no ar voam nossas armas nodosas.
Ora com igual força lá de cima caem:
Para baixo, para cima, criam o ritmo tão bem,
Os martelos dos ciclopes melhor não soariam
[...]
Em torrentes salgadas nosso suor acelerado desce,
Cai dos anéis dos cabelos, ou escorre pela face.
Não temos pausa em nosso trabalho;
A sala barulhenta da debulha não pode parar.
Se o mestre se ausenta, os outros brincam a salvo;
Mas a sala adormecida da debulha se trai.
Nem para se distrair do trabalho tedioso,
E fazer sorrir docemente os minutos que passam,
Podemos, como os pastores, contar uma história alegre.
A voz se perde, afogada pelo mangual barulhento
[...]
Semana após semana fazemos essa tarefa monótona.
Exceto quando os dias de joeirar criam outra nova;
Nova realmente, mas em geral pior,
A sala da debulha só se submete às pragas do mestre:
Ele conta os alqueires, conta a quantidade do dia.
Depois pragueja que vadiamos metade do tempo.
Olhem aqui, seus patifes! Acham que isso basta?
Os seus vizinhos debulham duas vezes mais que vocês.

Quando nos deparamos com as linhas do poema de Duck, percebemos que o tempo da produção, marcado pelo ponteiro do relógio, é erigido à condição de detentor da disciplina do trabalho. O tempo, na perspectiva da modernidade urbana, industrial e capitalista, dá pistas de que passa a ser um elemento valioso, na medida que a tarefa realizada neste tempo, fica em segundo plano.

Porém, nessa nação moderna, que a elite letrada e urbana do Brasil promete entregar, não cabe qualquer pessoa. Afinal, esse mundo urbano, industrial e capitalista, exige um tipo de competência que viabiliza o pertencimento das pessoas nessa nova ordem de produtividade fabril, visando o desenvolvimento da sociedade. Dessa forma, o processo civilizatório que o Brasil importa do lado ocidental da Europa produz um modelo de meritocracia selvagem. O mérito deixa de estar ligado à ação do indivíduo e passa a ser orientado pela atividade ou pelos bens que este precisa produzir.

Esse movimento em que o indivíduo perde a autonomia sobre suas ações e passa a ser controlado pelo aspecto produtivo do capitalismo industrial, trazido como marca da modernidade eurocêntrica, é denominado por Marx (2004) de *alienação*. O fenômeno da alienação ignora o indivíduo enquanto agente social e o aliena em relação ao seu papel no movimento social. Sobre esse fenômeno Chauí (1994, p. 70) afirma:

Alienação é o fenômeno pelo qual os homens criam ou produzem alguma coisa, dão independência a esta criatura como se ela existisse por si mesma e em si mesma, deixam-se governar por ela como se ela tivesse poder em si mesma, não se reconhecem na obra que criam, fazendo um ser, outro, separado dos homens, superiores a eles e com poder sobre eles.

A europeização que se instalou no Brasil de Raul Pompeia, com sua racionalidade produtiva e fabril, estava construindo esse tipo de relação do homem com o seu trabalho. O homem, enquanto trabalhador, não tinha mais controle sobre sua produção, pois ele precisava atender à demanda de uma sociedade pré-programada. Os movimentos sociais e o novo modelo de produção tendiam a enclausurar as pessoas que não pertenciam à elite letrada e urbana em uma agenda de nação supostamente civilizada. Aos que não tinham competência e comportamento para acessar o controle, restava o jugo de uma sociedade industrial e capitalista.

As pessoas desfavorecidas socialmente passaram da condição de humanos à condição de matéria prima de uma sociedade que buscava, a todo custo, o desenvolvimento por meio de uma identidade industrial e capitalista trazida da Europa. No Brasil d'*O Ateneu*, não

importava o nome, a origem, as capacidades de um indivíduo, mas sim o quanto ele podia produzir para o desenvolvimento do Brasil moderno.

Segundo Thompson (1998), o homem que não fazia parte da casta elitista que controlava os rumos da nação brasileira perdeu todo o controle sobre seu tempo, sua atividade e até mesmo sobre o produto que ele produzia. Ele foi empurrado para o ambiente fabril, que provia subsistência, mas retirava a dignidade. Esse homem não mais guiava a sua vida pelo tempo natural, mas sim pelo tempo produtivo do relógio. Esse homem não mais vivia a experiência do tempo que passava, mas o utilizava como algo que precisava ser otimizado; afinal, se tornou artigo de valor produtivo.

Aqueles que são contratados experienciam uma distinção entre o tempo do empregador e o seu próprio tempo. E o empregador deve usar o tempo de sua mão-de-obra e cuidar para que não seja desperdiçado: o que predomina não é a tarefa, mas o valor do tempo quando reduzido a dinheiro. O tempo é agora moeda: ninguém passa o tempo, e sim gasta (THOMPSON, 1998, p. 272).

Para Marx (2004), esse modelo de desenvolvimento importado da Europa, que promete um mundo melhor, com desenvolvimento e liberdade, somente cria uma alienação do homem com o meio. O homem que não pertence à classe dominante e promotora do projeto de modernidade eurocêntrica fica excluído da condição de decidir sobre o seu trabalho e também impossibilitado de usufruir do produto dele. Segundo Marx (2004, p. 81), “quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto”. Aqui está estabelecida a alienação que o projeto moderno de mundo coloca no Brasil, pois retira o acesso e a relação autônoma com o meio natural. Para o sociólogo, esse processo desumaniza e explora o homem, tirando das suas mãos qualquer protagonismo na construção da sua identidade e da própria história que o cerca.

Portanto, na sociedade guiada pelo capital e seu tempo produtivo, o homem parece ser preparado apenas para ser útil e funcionar. Para a sociedade, que está sendo mobilizada nos dias de Raul Pompeia, basta que ele esteja vivo e em condições de produzir cada vez mais. O trabalho do homem perde o valor e ganha uma precificação determinada por quem domina o capital.

Qual é custo da produção de um trabalhador assalariado? Nada mais, nada menos, do que custa à sociedade a reprodução da sua força de trabalho. E, como para isso basta que a pessoa seja mantida viva e com um mínimo de saúde, a maior parte das necessidades autenticamente humanas dos trabalhadores não será sequer reconhecida, quanto mais levada em consideração pelo capital (MARX, 2004, p. 24).

Nesse ponto o modelo de sociedade implementado no Brasil de Raul Pompeia, não permite que o homem, socialmente excluído, escolha a sua atividade, seu horário, seu ritmo e tampouco o que deseja produzir. Ele fica refém de uma determinação alheia que, por vezes, nem é realizada por pessoas, mas pela relação de produção (ARANHA; MARTINS, 1993).

Estando, pois, as relações sociais totalmente rendidas aos processos produtivos do capitalismo, a sociedade começa a ser guiada por produtos inanimados, que ganham supremacia e definem a relação entre os homens. Marx (2005) chama essa realidade *Fetichismo*, ou seja, o objeto, depois de produzido, não tinha um valor real, que, para ele, deveria ser definido pela quantidade de trabalho empregado pelo seu produtor. Marx (2005) denuncia que o modelo industrial capitalista precifica o produto sem levar em conta que o produto é fruto do trabalho humano, fazendo com que o produto seja destituído da relação com o humano e ganhe vida própria.

O produto ou mercadoria deixa de ser servo do seu criador, passando a dominá-lo na relação social. Aqui há uma subversão da ordem natural, ou seja, a criatura adquire contornos de poder para dominar seu criador. Em relação ao fetichismo apontado por Marx, Aranha e Martins (1993, p. 12) consideram:

O fetichismo é o processo pelo qual a mercadoria, ser inanimado, é considerada como se tivesse vida, fazendo com que os valores de troca se tornem superiores aos valores de uso e determinem as relações entre os homens, e não vice-versa. Ou seja, a relação entre os produtores não aparece como sendo relação entre eles próprios (relação humana), mas entre os produtos do seu trabalho. Por exemplo, as relações não são entre alfaiate e carpinteiro, mas entre casaco e mesa. A mercadoria adquire valor superior ao homem, pois privilegiam-se as relações entre coisas, que vão definir relações materiais entre pessoas. Com isso, a mercadoria assume formas abstratas (o dinheiro, o capital) que, em vez de serem intermediárias entre indivíduos, convertem-se em realidades soberanas e tirânicas.

A discussão sobre uma sociedade industrial e capitalista que aliena o homem do seu meio se faz muito necessária diante da análise que fazemos das representações de infância e de escola mobilizadas por Pompeia na obra *O Ateneu*. Afinal, o autor analisa e critica um Brasil que se impõe, por meio das ideias eurocêntricas, silenciando as pessoas e suas experiências mais caras. Nesta dissertação, partimos da hipótese de que o protagonista Sérgio está sendo preparado, pela escola, para o mundo de Raul Pompeia, o Brasil de modernidade eurocêntrica do final do século XIX e início do XX, preparo que tende a silenciar a experiência do menino. Nesse mundo, o menino Sérgio precisa merecer para pertencer, e o

Ateneu surge como meio que pode produzir todas as características necessárias para o merecido pertencimento, mesmo que isso custe uma profunda alienação da experiência.

O Brasil moderno, industrial e capitalista, que trata o mérito como fator de pertencimento é o mesmo que se vale do critério “mérito” para excluir. A presente dissertação aponta para a consideração de que a sociedade moderna e civilizada promove esse processo de seleção cruel desde cedo, iniciando-o com a vida da criança no contexto escolar. N’*O Ateneu*, Raul Pompeia dá mostras de que a escola serve como um ambiente que separa o indivíduo pela meritocracia das competências e comportamentos exigidos pelo mundo que está à espera do lado de fora.

Na narrativa de Pompeia, vemos o Ateneu como reflexo desse Brasil europeizado, que só permite que pertença quem merece. Podemos presenciar tal realidade na cena em que o diretor Aristarco apresenta o livro de notas, o momento reconhecidamente mais temível do Ateneu. No livro, todos os professores faziam anotações sobre o rendimento de seus alunos, indicando um juízo público e cruel que era definido pelos méritos de cada um. Aos moldes da sociedade de Pompeia, o livro de notas separava os que seriam exaltados dos que seriam relegados a um segundo plano.

A mais terrível das instituições do Ateneu não era a famosa justiça do arbítrio, não era ainda a cafua, asilo das trevas e do soluço, sanção das culpas enormes. Era o Livro das notas. Todas as manhãs, infalivelmente, perante o colégio em peso, congregado para o primeiro almoço, às oito horas, o diretor aparecia a uma porta, com a solenidade tarda das aparições, e abria o memorial das partes. Um livro de lembranças comprido e grosso, capa de couro, rótulo vermelho na capa, ângulos do mesmo sangue. Na véspera, cada professor, na ordem do horário, deixava ali a observação relativa à diligência dos seus discípulos. Era o nosso jornalismo. Do livro aberto, como as sombras das caixas encantadas dos contos de maravilha, nascia, surgia, avultava, impunha-se a opinião do Ateneu. Rainha caprichosa e incerta, tiranizava essa opinião sem corretivo como os tribunais supremos. O temível noticiário, redigido ao saber da justiça suspeita de professores, muita vez despedidos por violentos, ignorantes, odiosos, imorais, erigia-se em censura irremissível de reputações. O julgador podia ser posto fora por uma evidência conclusiva dos seus defeitos; a difamação estampada era irrevogável (POMPEIA, 2003, p. 88).

Pompeia chama a isso de as *bofetadas da opinião*. Nessa sociedade de pertencimento pelo merecimento, o julgamento está conectado a opinião alheia. Como diz o escritor d’*O Ateneu*, como exceção dos privilegiados, seja no contexto da obra ou no contexto maior da sociedade, todos precisam ser medidos e avaliados pela opinião do outro que, por sua vez, se roga no direito de traduzir uma dada noção de sociedade ideal. Pompeia mostra que a opinião, enquanto um adversário maldoso, faz com que muitos corram e se escondam do embate.

A opinião é um adversário infernal que conta com a cumplicidade, enfim, da própria vítima. Com exceção dos privilegiados, os vigilantes, os amigos do peito, os que dormiam à sombra de uma reputação habilmente arranjada por um justo conchavo de trabalho e cativante doçura, havia para todos uma expectativa de terror antes da leitura das notas. O livro era um mistério. À medida que se desenrolava a gazetilha, as ânsias iam serenando. Os vitimados fugiam, acabrunhados de vergonha, oprimidos sob o castigo incalculável de trezentas carinhas de ironia superior ou compaixão de ultraje. Passavam junto de Aristarco ao sair para a tarefa penal de escrita. O diretor, arrepiando uma das cóleras olímpicas que de um momento para outro sabia fabricar, descarregava com o livro às costas do condenado, agravante de injúria e escárnio à pena de difamação. O desgraçado sumia-se no corredor, cambaleando. Quando a coisa não dava para cóleras, Aristarco limitava-se a sublinhar com uma ponderação qualquer a sentença catedrática; ora uma exclamativa de espanto, ora uma ameaça, ora um insulto vivo e breve, ora um conselho amortalhado em fúnebre dó. Às vezes enlaçava com dois dedos o menino pela nuca e o voltava, fremente e submisso, para o colégio atento, oferecendo-o às bofetadas da opinião: ‘Vejam esta cara!...’ (POMPEIA, 2003, p. 89).

Porém, é exatamente em razão dessa circunstância, qual seja, a opinião julgadora, que se escancara a possibilidade de uma resistência. Na medida que o personagem Sérgio é atacado pela opinião do Ateneu, tentando defini-lo de acordo com as demandas do mundo que o espera, ele também é convidado a resistir, definindo sua postura diante do mundo. A dinâmica de Sérgio no Ateneu se traduz em constantemente absorver a opinião alheia e decidir o que vale a pena aderir e o que necessitava ser veementemente resistido.

O mundo que espera o garoto Sérgio do lado de fora do Ateneu parece ter a tendência de ignorar as suas experiências, e o Ateneu, por sua vez, ignora as experiências de Sérgio na intenção de prepará-lo para o mundo do lado de fora. Enquanto agente histórico da sua trajetória, Sérgio é o último soldado de resistência segurando a fronteira da sua vida, bem como a fronteira das suas experiências, que passam pela relação com a escola e o mundo, mas que não se reduzem a ela.

Na medida em que amarramos as teias de Raul Pompeia, d’*O Ateneu* e do recorte temporal que atravessa ambos, emerge a cidade como outra importante fonte de análise. Em todo este capítulo, referimo-nos à modernidade, com os contornos conceituais de urbanidade, indústria e capitalismo. Logo, cabe dizer, que nesse processo de europeização que o Brasil se envolve, o ambiente urbano se apresenta como um fomentador dessa nova racionalidade produtiva e econômica.

A urbanidade, com seus paradoxos, atrai e seduz as pessoas para a nova ordem moderna. É importante destacar que, em um primeiro momento, a cidade parece ser a encarnação perfeita de tudo aquilo que o mundo moderno, com o seu espírito de *belle époque*,

promete realizar e entregar. Porém, a cidade também tende a ser promotora de todas as incoerências da modernidade eurocêntrica.

No mundo moderno, a mesma cidade que tem suas portas abertas para todos entrarem é a que fecha as portas para ninguém sair. A cidade se apresenta como um sonho democrático, agregador e comunitário, mas não poucas vezes seus habitantes se percebem sozinhos e oprimidos. Esta roga para si o direito de ser a encarnação de tudo o que é moderno e avançado, mas deixa mostras de que abandona muitos nesse processo. Na cidade moderna, o indivíduo parece não definir mais o seu trabalho, nem o próprio tempo. Nela, o trabalhador, munido do seu tear e de sua capacidade manufatureira, fica sem saber o que fazer, pois perdeu a autonomia do seu trabalho e do seu tempo (THOMPSON, 1998).

A cidade moderna é o lugar dos mais profundos e inquietantes contrastes; se por um lado ela se apresenta como um *locus* sagrado do desenvolvimento, por outro pode ser um grande retrocesso na qualidade da vida humana. A cidade e seu movimento urbano de aglomeração promete aproximar a todos o tempo todo, mas termina por ter a capacidade de afastar todas as pessoas o tempo inteiro. A cidade, enquanto ambiente da celebração do mundo civilizado e moderno, se define perfeitamente como o lugar do contraditório.

O Rapper Criolo Doido²⁷ (1975) conseguiu descrever, com precisão, essa urbanidade moderna em sua canção mais famosa, intitulada: *Não existe amor em SP*. Na canção, Criolo canta a cidade de São Paulo, capital do estado mais rico do Brasil e conhecida como a locomotiva do país. O rapper denuncia, com acordes melancólicos, a tristeza e o desespero do ser paulistano, que embora viva em uma cidade rica, moderna e industrial; convive diariamente com a face mais pobre e segregadora da cidade mais rica e populosa. Devido à força que a canção do rapper Criolo Doido tem para descrever essa urbanidade cheia de contraste, que se faz fomento da modernidade, decidimos citar sua letra na íntegra.

Não existe amor em SP
Um labirinto místico
Onde os grafites gritam
Não dá pra descrever
Numa linda frase
De um postal tão doce
Cuidado com doce
São Paulo é um buquê
Buquês são flores mortas

²⁷ Kleber Cavalcante Gomes, também conhecido como Criolo Doido, é nascido na Zona Leste de São Paulo-SP. Criolo Doido se projetou na cena artística como rapper, cantor e compositor, defendendo os gêneros musicais Hip hop, rap e samba-rap. Criolo escreve e canta as questões mais profundas da periferia. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Criolo_\(cantor\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Criolo_(cantor))>. Acesso em: 20 jan. 2018.

Num lindo arranjo
Arranjo lindo feito pra você

Não existe amor em SP
Os bares estão cheios de almas tão vazias
A ganância vibra, a vaidade excita
Devolva minha vida e morra
Afogada em seu próprio mar de fel
Aqui ninguém vai pro céu

Não precisa morrer pra ver Deus
Não precisa sofrer pra saber o que é melhor pra você
Encontro duas nuvens
Em cada escombros, em cada esquina
Me dê um gole de vida
Não precisa morrer pra ver Deus²⁸

São Paulo parece ser o reflexo dessa urbanidade contemporânea com seus contornos modernos que, com seus contrastes, atrai as luzes do progresso, mas também expulsa, aos gritos, com a escuridão cinzenta dos grafites. São Paulo, como todas as outras urbes modernas, se apresenta como um lindo cartão postal e um florido buquê de flores, mas, no final, se mostra como uma cidade de céu escuro, esquinas cheias de escombros e flores mortas. A canção do rapper Criolo Doido oferece um cenário a partir da metrópole paulista, de uma cidade que está morta e, por isso, não dorme; a cidade da modernidade urbana, industrial e capitalista.

Nesse contexto, a urbanização brasileira aparece como fomento de um processo civilizatório que pretende fazer do Brasil um país liberto do seu suposto atraso, alinhando-o com o novo modelo de uma dada nação civilizada. A cidade passa a ser redesenhada de acordo com os padrões das cidades europeias, visando reproduzir o ambiente da tão desejada *belle époque*. Porém, essa dada noção de nação civilizada que o Brasil parece ter buscado com todo empenho, dá sinais de que não conseguiu apresentar um desenvolvimento igualitário que diluísse as diferenças, mas sim um movimento que selecionou, separou e segregou as pessoas em classes dentro da sociedade.

As largas avenidas das novas cidades brasileiras ficaram apertadas, pequenas, para a multidão de pessoas que não atendia ao novo cenário da modernidade eurocêntrica, e que começara a se espalhar no Brasil de Pompeia. A divisão de raça que, por sua vez, promovia

²⁸ A música *Não Existe Amor em SP*, do cantor Criolo Doido, faz parte do álbum *Nó na Orelha*, 2011. <Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/criolo/nao-existe-amor-em-sp.html>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

marcantes fronteiras sociais e econômicas emitia um berro calado, pois os excluídos não possuíam vez e nem voz. Com a recente abolição da escravatura, realidade que Raul Pompeia defendia e que, provavelmente, causou a sua saída da faculdade de direito do largo São Francisco, foram colocados nas novas e reformuladas cidades brasileiras, negros e mulatos que não contribuíam para a reprodução da *belle époque* europeia.

O espaço urbano colonial, fruto de uma experiência secular de adaptação da arquitetura portuguesa aos trópicos, cede lugar a projetos de reurbanização, orientados pela reabertura de largas avenidas e pela imitação de prédios europeus; decisão levada a cabo pelos poderes públicos e que implicava desalojar milhares de famílias pobres – a maior parte delas de negros e mulatos – expulsando-as de áreas centrais, onde estavam os cortiços, para locais de difícil edificação. Dessa maneira, a mesma cidade que se embelezava era também aquela que inventava a favela, termo que nasce na época, aliás, concomitante com a expressão pivette (erva daninha) – designação em francês, a língua da moda, para crianças de rua (PRIORE; VENANCIO, 2010, p. 223).

Enquanto fenômeno da modernidade, a cidade se realizou como um *locus* fomentador da ferramenta civilizatória, fazendo de suas aglomerações um espaço para os ideais de avanço e progresso. Charles Baudelaire (1996), ao trazer a expressão modernidade em seu artigo *Le peintre de la vie moderne* (O pintor da vida moderna), trata a cidade como expressão máxima do tempo moderno. Para Baudelaire, a modernidade se apresentou como um estado de rápidas transformações nos valores e práticas. Essas transformações ocorreram na medida em que a geração anterior se encontrou com os avanços tecnológicos dentro dos fenômenos urbanos de aglomerações.

No espetáculo da modernidade, a cidade se ergue como um olimpo do mundo moderno. O homem se encanta com o lugar das máquinas que aceleram o avanço, das luzes que iluminam o progresso do futuro, e da higiene que customiza a sociedade em uma dada noção de suposta civilidade. Porém, essa mesma cidade que enfeitiça com a sua promessa de uma vida melhor, também destrói esperanças com as máquinas que escravizam o tempo, com as luzes que não acendem para todos e com a customização da higiene que relega à margem todos aqueles que não se adequam.

A cidade promove mudanças intensas e rápidas, tanto nas crenças como nos costumes. Essas mudanças são resultantes desse fenômeno moderno chamado cidade, que ganha seus contornos em meio às aglomerações de pessoas em torno dos novos e acelerados aspectos tecnológicos. A cidade, reconhecida e desejada no ambiente da modernidade, aparece na

medida em que a população, afetada pelo ideal de um mundo moderno, se desloca dos espalhados ambientes rurais para os concentrados centros urbanos.

É na cidade que se tem a intenção de desenvolver o novo cidadão moderno, pois é ela que fica com o papel de educar o tempo, o corpo e o conhecimento, tratando cada indivíduo como um projeto de cidadão moderno (BAUDELAIRE, 1996). Na urbanidade controlada pela produção do acelerado processo de industrialização, marca da modernidade encarnada no contexto da cidade, produzir cidadãos modernos se torna um tema comum.

Diante disso, é importante salientar que os fatos narrados na obra de Pompeia, *O Ateneu*, acontecem nos limites da cidade e, conseqüentemente, sofrendo a influência direta do mundo que se manifesta na urbanidade. O cenário d'*O Ateneu* faz parte da cidade do Rio de Janeiro que, na ocasião do recorte temporal, possuía o status de capital do Brasil. Raul Pompeia, nascido em Angra dos Reis, ainda muito cedo muda com sua família para a capital do país. No Rio de Janeiro, Pompeia foi matriculado em um colégio de elite chamado Abílio, que mais tarde inspiraria suas representações sobre escola na composição d'*O Ateneu*.

Logo, podemos perceber que a cidade é uma agenda indispensável na análise d'*O Ateneu*, pois o mundo que o personagem Sérgio está sendo preparado para encontrar, se manifesta em todas as suas complexidades neste *locus*. Parece que a cidade percebida por Sérgio tenta fazer-lhe crer que ainda não está preparado para o mundo que o espera. Na verdade, Sérgio tem pouquíssimos encontros com a cidade durante as páginas d'*O Ateneu*. Em um desses raros encontros, por ocasião das férias, Sérgio descreve que se sente pequeno e inapropriado para aquele ambiente.

Desenvolvido à força e habilitado no torvelinho moral do internato, aproveitara os dois meses de feriado para espreitar a animação da vida exterior. [...] Comecei a penetrar a realidade exterior como palpava a verdade da existência no colégio. Desesperava-me então ver-me duplamente algemado à contingência de ser irremissivelmente pequeno ainda e colegial. Colegial, quase calceta! marcado com um número, escravo dos limites da casa e do despotismo da administração (POMPEIA, 2013, p. 187).

A cidade do fim século XIX e início do XX, habitada por Pompeia, parece ter o poder de causar esse profundo sentimento de total inadequação. Afinal, estamos falando de uma urbe que seduz ao prometer progresso, mas também mostra a realidade da exclusão, mostrando pessoas miseráveis, desempregadas e com fome. A cidade moderna tem a capacidade de produzir esse sentimento ambíguo, que foi primorosamente descrito por Baudelaire em seu poema *Os olhos dos pobres*.

À noite, já um pouco fatigada, você quis sentar-se em frente a um café novo, na esquina de um bulevar também novo, ainda cheio de cascalhos, mas já mostrando gloriosamente seus esplendores inacabados. O café brilhava. Mesmo as simples tochas de gás revelavam todo o ardor de uma estreia e iluminavam, com todas as suas forças, as paredes de uma brancura ofuscante, exibindo a sequência de espelhos, o ouro das molduras e dos frisos, mostrando pajens rechonchudos arrastados por cães nas coleiras, senhoras rindo com os falcões pousados em seus punhos, ninfas e deusas trazendo frutas em suas cabeças, patês e caças diversas, as Hebes e Ganimedes apresentando, com os braços estendidos, a pequena ânfora com creme bávaro ou o obelisco bicolor de sorvetes coloridos; enfim, toda a história e a mitologia postas a serviço da glotonaria. Bem em frente de nós, na calçada, estava plantado um homem de bem, de uns quarenta anos, de rosto cansado, barba grisalha, tendo numa das mãos um menino e sobre o outro braço um pequeno ser ainda muito frágil para andar. Ele cumpria o papel de uma babá e trazia seus filhos para tomar o ar da noite. Todos em farrapos. Esses três rostos estavam extremamente sérios e seus seis olhos contemplavam fixamente o novo café com igual admiração, mas, naturalmente, com as nuances devidas às idades. Os olhos do pai diziam: “Que beleza! Que beleza! Dir-se-ia que todo o ouro do pobre mundo fora posto nessas paredes.” Os olhos do menino: “Que beleza! Que beleza! Mas é uma casa onde só podem entrar pessoas que não são como nós!” Quanto aos olhos do menor, eles estavam fascinados demais para exprimirem outra coisa senão uma alegria estúpida e profunda. Os cancioneiros dizem que o prazer torna a alma boa e amolece o coração. A canção tinha razão nesta noite relativamente a mim. Não somente eu estava enternecido por esta família de olhos, como me sentia envergonhado por nossos copos e nossas garrafas, maiores que nossa sede. Virei meus olhos para os seus, querido amor, para ler neles o “meu pensamento”; mergulhei em seus olhos tão belos e tão bizarramente doces, nos seus olhos verdes, habitados pelo Capricho e inspirados pela Lua, quando você me disse: “Não suporto essa gente com seus olhos arregalados como as portas das cocheiras! Será que você poderia pedir ao *maître* do café para afastá-los daqui?” É tão difícil o entendimento, meu caro anjo, e tão incomunicável é o pensamento mesmo entre as pessoas que se amam (BAUDELAIRE, 1985, p. 84-85).

No poema, estão expressos os contrastes presenciados e vividos pelos moradores da cidade moderna. Essa é a cidade que vai da riqueza à pobreza, do luxo às instalações insalubres, do trabalho ao desemprego, das abundantes produções fabris à escassez doméstica, entre tantos outros contrastes que a cidade proporciona.

Porém, a suposta inadequação de Sérgio diante do mundo urbano, industrial e capitalista que, inevitavelmente, o espera do lado de fora do Ateneu, não impede que ele reaja a esse modelo que tenta defini-lo e colocá-lo em uma fôrma. Sérgio é agente construtor da sua história e dono de toda condição de julgar a quais relações ele deve aderir e a quais ele deve resistir.

No próximo tópico o texto vai discorrer sobre a escola do tempo que atravessa Raul Pompeia e, por sua vez, marca a sua representação, enquanto um homem do seu tempo. A

dissertação parte da hipótese de que esta escola, representada por Pompeia, se traduz como uma agência de conformação do indivíduo, na tarefa de adequá-lo ao tempo produtivo da modernidade urbana, industrial e capitalista do Brasil de sua época, produzindo a tendência do silenciar da experiência do menino no encontro com a escola.

2.3 A Escola nos Tempos d' *O Ateneu*

No presente tópico, o texto vai discorrer sobre a escola moderna. Espera-se demonstrar no seu transcorrer que o colégio Ateneu, representado por Pompeia, é a personificação da escola moderna que surge no Brasil atendendo à racionalidade de um mundo moderno. Este desenvolvimento vai na esteira dos objetivos da dissertação, que são: analisar como Raul Pompeia representa a infância e a escola; e se as experiências infantis são valorizadas ou não n' *O Ateneu*.

Considerando que a escola moderna é uma instituição social que não atende a uma característica inclusiva, mas que parece ser destinada a disciplinar e conformar o indivíduo a uma dada noção de suposta civilidade moderna, tivemos por hipótese inicial que, no transcorrer das nossas análises, poderíamos vir a flagrar a tendência do “silenciar” da experiência da infância no encontro com a escola

É importante considerar que essa escola, que parece ter a tendência de silenciar esse indivíduo infantil, não responde a uma racionalidade de exclusão meramente econômica, étnica, de gênero, muito embora também a faça. Mas a exclusão que a escola moderna produz é de um aspecto mais abrangente, pois o silenciar do indivíduo não passa somente por eliminar a voz do desfavorecido ou marginalizado, mas sim por propor uma voz uníssona que alcance a todos sem exceção. Na escola moderna, parece haver uma visão total da demanda, que promove a exclusão daqueles que não atendem ao ideal civilizatório. É nela que a voz da modernidade sugere uma tendência silenciadora de todas as outras vozes, bem como das suas experiências.

O silenciar da experiência do indivíduo acontece na medida que nenhuma voz mais tem efeito, pois a voz da modernidade dá a impressão de possuir um discurso já encerrado, dominante e impositivo. Logo, a escola moderna que atravessa as representações de Pompeia parece ter tudo que é necessário para que alguém alcance as virtudes necessárias para o

mundo moderno. Podemos ver essa percepção nas próprias palavras do autor (2013, p. 37): “Oh! que não seria o colégio, tradução concreta da alegoria, ronda angélica de corações à porta de um templo, dulia permanente das almas jovens no ritual austero da virtude!”. Suas palavras sugerem que o Ateneu é a manifestação onde habitam todas as virtudes necessárias para a formação do menino.

Porém, as perguntas que se levantam quando consideramos a escola moderna como esse ambiente que tende a produzir silenciamento da experiência são: que escola é essa que habita na modernidade? A escola moderna é uma consequência natural da escola anterior? A escola moderna é neutra ou carrega intencionalidades? Se a escola moderna não é neutra e carrega intencionalidade, quais são elas e como se mobilizam?

Neste ponto da construção, queremos propor que a escola que se apresenta na modernidade que, por sua vez, é a escola que estamos considerando no presente texto, não é uma consequência natural do sistema que veio anteriormente, mas sim uma instituição intencional e propositiva que visa atender uma racionalidade marcada pelos contornos da modernidade.

Segundo Hamilton (2001), a escola moderna não se traduz como uma mudança de sequências e consequências a partir da escola que veio anteriormente. Ela não é um desdobramento suave e natural de uma instituição anterior, que se serve de uma perspectiva evolucionista da história. Para ele, a escola moderna deve ser percebida a partir da gênese das instituições sociais, tendo como ponto de partida a história cultural, que nunca se vale de uma visão linear do tempo, mas sim de um constante diálogo entre o passado e o presente. Cabe dizer que é exatamente essa condição que possibilita à escola ser percebida como uma representação social dentro da presente dissertação.

Hamilton (2001), em seu texto *Notas de Lugar Nenhum*, nos leva a perceber a escola enquanto uma gênese social instituída, como uma realidade que tem historicidade, mas ao mesmo tempo nos instiga à compreensão de que a escola moderna, enquanto fenômeno do tempo moderno, tem uma realidade única que “veio de lugar nenhum”.

A escolarização moderna não teve ancestrais institucionais. Se, por um lado, é conscientemente desafiadora e desconfortante essa premissa de trabalho – de que a escolarização moderna veio de lugar nenhum – é também libertadora. Ela desatrela a investigação da escolarização moderna do curso da teorização linear, que coloca uma coisa após a outra (HAMILTON, 2001, p. 48).

Logo, não vamos considerar a escola moderna como uma evolução natural de uma história linear, mas a partir de uma gênese institucional que tem como premissa responder ao tempo em que está, bem como as suas intencionalidades. Nessa perspectiva, podemos apontar a escola em sua gênese moderna como uma instituição que está no seu tempo e para o seu tempo.

Podemos considerar que a escola do tempo de Raul Pompeia parece ter aderido à tendência de funcionar como um maquinário para fabricação de supostos homens modernos. Para tanto, a escola moderna, segundo Foucault (2010, p. 75), age como dispositivo do “poder disciplinar”, para colocar os homens em tais condições.

De acordo com Foucault (2009), a disciplina promovida pela escola, com a intenção de domesticar o homem moderno para as demandas da modernidade, já não visava mais as punições corporais presentes no século XVIII. De acordo com o filósofo francês, a partir do século XIX, o alvo das práticas punitivas já não eram mais os castigos corporais, mas sim privar o corpo da liberdade, tocando nele o mínimo possível.

Dentre tantas modificações, atendo-me a uma: o desaparecimento dos suplícios. [...] Punições menos diretamente físicas, uma certa discricção na arte de fazer sofrer, um arranjo de sofrimentos mais sutis, mais velados e despojados de ostentação.” (FOUCAULT, 2010, p. 13).

A disciplina, nas instituições de controle disciplinar, passou a ser, antagonicamente, uma insuportável realidade abstrata, pois passou a estar lá sem ser vista e a impedir sem ser ostensiva. De acordo com Foucault (2010, p. 14): “A punição [...] deixa o campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata [...] a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime [...]” Para ele, o carrasco que produzia os castigos corporais foi substituído por guardas, psiquiatras, psicólogos e até educadores:

De modo geral, as práticas punitivas se tornaram públicas. Não tocar mais no corpo ou o mínimo possível, e para atingir nele algo que não é o corpo propriamente. [...] O sofrimento físico, a dor do corpo não são mais os elementos constitutivos da pena. O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. [...] Um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco, anatomista imediato do sofrimento: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos os educadores” (FOUCAULT, 2010, p. 16).

A migração do modelo disciplinar de castigo corporal para uma violência simbólica representada em circunstâncias como uma proibição, reprovação exigência, entre outros, chegou aos contextos escolares da modernidade. A disciplina escolar pode ser percebida,

segundo o filósofo, como uma técnica que promove constante observação e ordem por meio dos espaços, métodos e conteúdos.

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. É assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção, do general chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles, etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente (FOUCAULT, 2010, p. 106).

Essa técnica disciplinar também foi representada por Raul Pompeia n’*O Ateneu*. Os alunos sofriam constante observação por meio da ordem do espaço, da rotina do internato e das pessoas que ostentavam a condição oficial de decurião ou vigilante. Podemos ver essa realidade acontecendo dentro do Ateneu quando o autor, descreve a maneira como os alunos eram ordenados, a forma que o diretor Aristarco escolhia os decuriões ou vigilantes, bem como todos se sentiam submetidos à constante disciplina:

No Ateneu formávamos a dois para tudo. Para os exercícios ginásticos, para a entrada na capela, no refeitório, nas aulas, para a saudação ao anjo da guarda, ao meio-dia, para a distribuição do pão seco depois do canto. Por amor da regularidade da organização militar, repartiam-se as três centenas de alunos em grupos de trinta, sob o direto comando de um decurião ou vigilante. Os vigilantes eram escolhidos por seleção de aristocracia, asseverava Aristarco. Vigilante era o Malheiro, o herói do trapézio; vigilante era o Ribas, a melhor vocalização do Orfeão; vigilante era o Mata, mirrado, corcundinha, de espinha quebrada, apelidado o mascate, melíflu no trato, nunca punido ninguém sabia por quê, reputação de excelente porque ninguém se lembrava de verificar, que, entretanto, Rebelo apontava como chefe da polícia secreta do diretor; vigilante o Saulo, que tinha três distinções na instrução pública; vigilante Rômulo, mestre cook, por alcunha, uma besta, grandalhão, último na ginástica pela corpulência bamba, último nas aulas, dispensado do Orfeão pela garganta rachada de requinta velha, mas exercendo no colégio, por exceção de saliência na largura chata da sua incapacidade, as complexas e delicadas funções de zabumba da banda. Não sei se este jeito particular para o bombo, fórmula musical do anúncio, não sei se uma célebre herança que Rômulo esperava de afortunados parentes, verdade é que entre todos fora Rômulo apurado por Aristarco para o invejável privilégio de seu futuro genro” (POMPEIA, 2013, p. 70).

Neste ponto, podemos considerar que a escola moderna se apresenta como ambiente de desenvolvimento desse remodelado instituto social de poder disciplinador. Segundo Foucault (2010, p. 75), a escola moderna, enquanto proponente desse modelo disciplinar que

restringe o corpo sem tocá-lo, tem a intenção de produzir corpos dóceis que se encaixem de maneira obediente e sem resistência aos contornos do mundo.

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que poder ser transformado e aperfeiçoado. [...] Nesses esquemas de docilidade, em que o século XVIII teve tanto interesse, o que há de tão novo? Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”

Conforme desenvolve Foucault (2010) no seu texto *Vigiar e Punir*, os corpos dóceis são corpos adestrados e objetificados, podendo ser mobilizados conforme o interesse de quem o mobiliza por meio da disciplina. Para Foucault (2009, p. 164) existem três instrumentos responsáveis pela eficácia do poder disciplinar que vigia sem ser visto, são eles:

- 1) **O olhar hierárquico** – quando consideramos o ambiente escolar podemos trazer como uma imagem mental aquele diretor com o seu cetro de autoridade e justiça na sala que fica no final do corredor. O menino Sérgio, desde o seu primeiro contato com o Ateneu, adquire essa condição de perceber o diretor Aristarco como a figura de um semideus, tomando sobre si um olhar hierárquico que o disciplinaria por toda a sua trajetória no Ateneu.
- 2) **Sensação normalizadora** – a escola é o espaço da norma estabelecida *a priori* do diálogo com quem se relaciona com ela. A normatização é um artifício do poder disciplinar, pois ela nomina a realidade para dominar sobre as pessoas que dela participam.
- 3) **Exame** – é a combinação dos dois instrumentos anteriores formando um procedimento que funciona como ferramenta de poder disciplinar. O funcionamento se dá na medida em que o superior da hierarquia, valendo-se da norma que ele mesmo nominou, estão em posição de vigiados.

Sendo assim, a escola moderna se utiliza desses instrumentos de poder disciplinar para manter os corpos dóceis e obedientes, uma vez que ela não é neutra nas suas intencionalidades. Além disso, tem a crença de que, por meio de restrições e encaminhamentos, o indivíduo pode ser devidamente moldado para o trabalho produtivo da

sociedade moderna, cumprindo docilmente sua jornada de oito horas, contribuindo para o desenvolvimento e progresso da modernidade urbana industrial e capitalista.

Foucault (2010, p. 28 e 29) ressalta que o corpo só se torna útil se for submisso, logo, é nessa racionalidade que a escola moderna parece atuar:

Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem [atacam], o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas à sua utilização econômica [...] [A constituição do corpo] como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição; o corpo só se torna útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência e da ideologia; [...] pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e, no entanto, continuar a ser de ordem física.

Tal submissão, identificada por Foucault como necessária para o funcionamento e sobrevivência na ordem produtiva da modernidade, pode ser percebida como uma espécie de escravidão. Essa, por sua vez, não é regulamentada, mas uma escravidão tácita, que responde à mesma lógica de uma vigilância punitiva e impositiva sobre a consciência abstrata

A relação entre os vários regimes punitivos e os sistemas de produção em que se efetuam: assim, numa economia servil, os mecanismos punitivos teriam como papel trazer mão de obra suplementar – e constituir uma escravidão “civil” ao lado da que é fornecida pelas guerras ou pelo comércio (FOUCAULT, 2010, p. 28).”

Essa escola moderna, cuja disciplina visa obter corpos dóceis e obedientes para uma realidade produtiva, é vista por Foucault (2010), somando-se hospitais e prisões, como “instituições de sequestro”. Para o pensador francês, essas instituições retiram compulsoriamente os indivíduos do ambiente familiar ou social, por longos períodos, para disciplinar as condutas e comportamentos que lhes servirão para o pertencimento.

Para Foucault (2010), a disciplina da escola moderna, que funciona a partir dessa racionalidade dos instrumentos de “poder disciplinar”, tem efeito na constituição do homem como um todo. A formatação deste, suas intencionalidades, bem como seus movimentos na história, são resultantes do uso de tais instrumentos.

Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície [e] no interior do corpo, pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos – de

uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. Realidade histórica dessa alma que, diferentemente da alma representada pela teologia cristã, não nasce faltosa e merecedora de castigo, mas nasce antes de procedimentos de punição, de vigilância, de castigo e de coação FOUCAULT (2010, p. 31-32).

Diante do exposto neste tópico, não parece equivocado considerar que a docilização do corpo, bem como sua submissão ao sistema produtivo por meio dos instrumentos de “poder disciplinar”, são a causa do silenciamento da experiência do indivíduo no ambiente escolar. A escola moderna tem um discurso encerrado em si e impositivo que não convida o indivíduo ao diálogo. O conhecimento dos saberes disciplinares faz da escola um ambiente em que a norma examinada pela hierarquia (instrumentos de poder disciplinar) define um ambiente unilateral e que rejeita o esse diálogo.

Foucault (2010) descreve com precisão o sentimento de quem tem a voz tolhida, a participação no diálogo impedida, ou seja, a experiência silenciada. Ele representa o desejo, enquanto um sujeito de ação, como alguém que anseia pela possibilidade de entrar na ordem do discurso sem pressupostos e nem amarras, mas apenas e tão somente com transparência. Porém, a instituição, por meio dos seus instrumentos de “poder disciplinar”, demonstra já ter tomado conta, autoritariamente, da ordem do discurso, bem como não estar disposta a abrir mão desse domínio sob nenhum pretexto. Segundo a instituição, ao desejo só cabe reconhecer e aceitar que todo o poder é dela e que ele apenas recebe:

O desejo diz: “Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz”; E a instituição responde: “Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém” (FOUCAULT, 2012, p. 7).

Porém, essa escola que toma para si a primazia da ordem do discurso, silenciando todas as outras vozes e, com elas, todas as demais experiências, não precisa vencer sem a resistência dos silenciados. Afinal, ao passo que a escola moderna tem os instrumentos de poder disciplinar que garantem o domínio da ordem do discurso, os silenciados possuem o poder da resistência por meio da arte.

A arte pode ser a manifestação que detém toda a potencialidade da resistência contra os discursos encerrados, dominados e impositivos. O indivíduo silenciado na sua experiência tem a arte a seu favor para gritar e se fazer ouvir. Embora o poder disciplinar também tente manter as manifestações artísticas dentro de um discurso dominado, a arte enquanto arte não se deixa render à estética das utilidades. A arte é espontânea e não se sujeita a manipulações externas.

Raul Pompeia (2003, p. 156), em um dado momento, enquanto descreve a vida do menino Sérgio no Ateneu, fala de maneira sublime sobre a arte como meio para resistência:

Qual a missão da arte? Originária da propensão erótica fora do amor, a arte é inútil, — inútil como o esplendor corado das pétalas sobre a fecundidade do ovário. Qual a missão das pétalas coradas? De que nos serve a primavera ser verde? As aves cantam. Que se aproveita do cantar das aves? A arte é uma consequência e não um preparativo. Nasce do entusiasmo da vida, do vigor do sentimento, e o atesta. Agrada sempre, porque o entusiasmo é contagioso como o incêndio. A alma do poeta invade-nos. A poesia é a interpretação de sentimentos nossos. Não tem por fim agradar. E, depois, reclamar títulos de utilidade às divagações graciosas de uma energia da alma, que significa em primeira manifestação a própria perpetuidade da espécie?! Além de inútil, a arte é imoral. A moral é o sistema artístico da harmonia transplantado para as relações de coletividade. *Arte sui generis*. Se é possível eficazmente o regime social das simetrias da justiça e da fraternidade, o futuro há de provar. Em todo caso é arte diferente e as artes não se combinam senão em produtos falsos, de convenção. Poema intencionalmente moral é o mesmo que estátua polícroma ou pintura em relevo. Apenas uma coisa possível, nada mais; há também quem faça flores, com asas de barata e pernas. A verdadeira arte, a arte natural, não conhece moralidade. Existe para o indivíduo sem atender à existência de outro indivíduo. Pode ser obscena na opinião da moralidade: Leda; pode ser cruel: Roma em chamas, que espetáculo! Basta que seja artística.

Em um Ateneu marcado pelos instrumentos de poder disciplinar, por um discurso previamente ordenado e, conseqüentemente, pela tendência do silenciar de todas as demais experiências, é necessário salientar que a arte ainda se faz presente. A arte que é inútil, pois não se vende à utilidade da estética. A arte que não exige explicação, pois basta ser arte. A arte que é causa, efeito e convergência. A arte que não está aprisionada ao instrumento de poder da normatização, pois é natural e não reconhece moralidade. A arte que não respeita a lógica de poder do olhar hierárquico, pois coloca todos no mesmo lugar. A arte que convida a todos para o mesmo discurso que, por sua vez, passa a ser ordenado pelo diálogo. A arte que resiste ao silenciamento da experiência e dá voz a todos, até mesmo no ambiente de uma escola moderna que intenciona formar corpos dóceis e obedientes para atender à demanda de uma modernidade de produção industrial e de tempo produtivo.

Partindo desses referenciais, o próximo tópico vai mergulhar profundamente na narrativa d'*O Ateneu*, por meio das representações sociais mobilizadas pelo seu autor. A intenção do próximo capítulo é perseguir os objetivos específicos da presente dissertação, que são: a análise detida de como Raul Pompeia representa a infância e a escola, partindo da influência do tempo presente, já que consideramos ser ele um homem do seu tempo; bem como a compreensão das experiências do menino no encontro com a escola, se estas são valorizadas ou não no *Ateneu*

A ideia é recolher, no próprio texto de *O Ateneu*, citações que mostrem essas representações de infância e de escola feitas por Pompeia. Para que o leitor possa percebê-las com mais clareza, queremos sistematizá-las, uma e outra, nas palavras do escritor.

3 A TRÍADE DAS REPRESENTAÇÕES DE POMPEIA: O MENINO, O MUNDO E A ESCOLA (INFÂNCIA E ESCOLA)

*“Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai,
à porta do Ateneu. Coragem para a luta.”
Raul Pompeia. **O Ateneu***

Neste tópico, temos a intenção de propor uma tríade de representações, que consideramos a partir da leitura da obra de Raul Pompeia, e que entendemos costurar todo o enredo proposto pelo autor no romance *O Ateneu*, indo ao encontro da hipótese levantada pela presente dissertação. Essa tríade começa a tomar forma na interpretação que fazemos já da frase verbalizada pelo pai de Sérgio na porta do Ateneu. Quando Sérgio é levado até a instituição para começar a sua aventura como aluno interno, ele parece receber do seu pai, em pouquíssimas e marcantes palavras, essa tríade de representações que aqui vamos comunicar com as palavras: menino, mundo e Ateneu.

O pai de Sérgio nos traz essas categorias de menino, mundo e Ateneu, com a incontestável força da posição paternal. A impressão é que ele apresenta um menino que precisa a todo custo ser forte, um mundo que exige a força como meio de sobrevivência e um Ateneu que é o ventre fértil para o nascer da força necessária.

Queremos propor, por meio das palavras do pai de Sérgio, que Pompeia, consciente ou inconscientemente, mobiliza esses dois encontros do menino – com o mundo e com a escola –, que acabam por desenhar as suas representações de infância e de escola.

O movimento que será feito no decorrer do presente capítulo colocará em curso os objetivos específicos da pesquisa, ou seja, analisar como Raul Pompeia representa a infância e a escola, enquanto um homem que é atravessado e marcado pelo seu tempo, bem como flagrar se as experiências infantis são valorizadas ou não no Ateneu. No rastro das análises desses objetivos, adotamos como hipótese que, no transcorrer da dissertação, poderíamos flagrar a tendência do silenciar da experiência infantil nessa obra de Pompeia.

Passamos agora a considerar os encontros propostos, trazendo à luz as representações de infância e de escola mobilizadas por Raul Pompeia. Tomando como base as palavras que descrevemos acima (menino, mundo e Ateneu), propomos que o primeiro encontro acontece entre o menino e o mundo e o segundo entre o menino e o Ateneu.

3. 1 O Encontro do Menino com o Mundo

Neste tópico, vamos analisar o encontro do menino Sérgio com o mundo, que parece ser apresentado por seu pai em frente do Ateneu. A frase do pai de Sérgio que abre o romance de Pompeia será a raiz da reflexão que se seguirá. Nela, o pai do protagonista o encaminha até a porta do Ateneu e impulsiona-o a encontrar o mundo que, ao que tudo indica, passa pelo Ateneu e é bastante desafiador. As perguntas que ficam diante deste desafio são: Que mundo é esse que encontra quem atravessa a porta do Ateneu? Que mundo hostil é esse que necessita de uma atitude de luta no momento do encontro?

A frase dita pelo pai de Sérgio, à porta do Ateneu, parece dar conta de denunciar três representações sociais sobre o mundo que o cerca e que ajudam a responder às perguntas feitas acima. A primeira representação parece ser a de um mundo perigoso e que exige uma postura forte de quem se aproxima dele. A segunda traz a consideração de uma infância que precisa responder desde cedo, no caso de Sérgio, aos onze anos de idade, às demandas de um mundo com caráter adulto. A terceira representação é de uma suposta escola que se apresenta como ambiente legítimo na formação de uma infância forte, para a conformação de um adulto que responda às exigências desse mundo posto.

Nesta parte, vamos nos concentrar nas primeiras duas representações, bem como no encontro entre elas. Obviamente que, ao tratarmos do encontro entre o menino e o mundo, o Ateneu fará parte constante do diálogo, pois, tomando como base a hipótese da dissertação, é ele, enquanto ambiente escolar, que parece preparar o menino para o encontro com o mundo.

Diante dessas representações feitas pelo pai de Sérgio na frente do Ateneu, e tomando como base o recorte temporal de Pompeia, podemos arriscar as respostas das duas perguntas feitas no início do tópico. Primeiro, podemos considerar que o mundo que se localiza do outro lado da porta do Ateneu é o mundo que o escritor Pompeia está vivendo, o mundo da modernidade urbana, industrial e capitalista do fim do século XIX e início do século XX, descrito no segundo capítulo da presente dissertação. Depois, somos capazes de pensar que a hostilidade desse mundo, exigente de uma corajosa luta, é fruto da competitividade e meritocracia dessa modernidade que parece ter a intenção de desumanizar o humano.

Nesse início de leitura do romance de Pompeia, entendemos que o escritor localiza o protagonista Sérgio no ponto exato do mundo que o cerca, ou seja, diante de um colégio interno elitista, e localizado na cidade do Rio de Janeiro que, na ocasião, ocupa a condição

de capital do Brasil. Ou seja, à porta do Ateneu, podemos supor que o pai de Sérgio está colocando o menino em face do mundo social que o espera.

Nesse período em que Raul Pompeia está vivendo e pelo qual está sendo marcado, o país está mergulhado na efervescência das tensões, disputas e conflitos daquele momento histórico. Momento este marcado por profundas transformações no Brasil, como: o fim do período imperial e a inauguração da república; o fim da escravidão; a chegada das ideias da modernidade eurocêntrica; a acelerada urbanização e industrialização, que muda para sempre o caráter das relações sociais; as mudanças nas ideias de instrução pública, entre outras coisas (PRIORE; VENANCIO, 2010).

Obviamente que todo esse cenário social estabelecido está servindo como um pano de fundo para Raul Pompeia na construção da sua narrativa, enquanto um homem atravessado pelo seu tempo. De acordo com a questão temporal da representação social, o escritor está representando socialmente o seu olhar de infância e escola a partir do seu mundo presente. Diante disso, cabe dizer que Pompeia faz representações de infância e escola que, provavelmente, convergem para os interesses vigentes da modernidade urbana, industrial e capitalista que chegam da Europa.

Partindo da hipótese da dissertação, o texto de Pompeia parece nos mostrar, o tempo todo, que a vida no Ateneu acontece para formar e conformar indivíduos que atendam aos pré-requisitos da sociedade brasileira do período em questão. As representações sociais do escritor parecem dar conta de representar uma dada noção de infância e escola que estão totalmente conectadas com uma dada noção de sociedade brasileira, com sua recente empreitada de modernidade urbana, industrial e capitalista.

Quando analisamos o início da narrativa de Pompeia, podemos supor que o garoto Sérgio, inicialmente, acreditava piamente na necessidade de vencer para pertencer ao mundo que seu pai representa socialmente. No princípio, o menino não apenas demonstra acreditar na importância de viver a infância se preparando para a vida adulta, como também aceita a ideia de que o internato é o melhor caminho para se chegar a tal condição de vida. É nesse ponto que ele começa a realizar, tal qual aprendeu com seu pai, as suas representações de infância e escola.

Podemos ver as representações tomando forma à medida em que o protagonista demonstra toda a sua crença no Ateneu durante as oportunidades que tem para visitar o colégio antes do início das aulas. Nestas visitas, Sérgio se depara com toda a suntuosidade do famoso colégio, que ocupa a preferência na opinião da elite brasileira urbana e letrada.

Duas vezes fora visitar o Ateneu antes da minha instalação. Ateneu era o grande colégio da época. Afamado por um sistema de nutrido reclame, mantido por um diretor que de tempos a tempos reformava o estabelecimento, pintando-o jeitosamente de novidade, como os negociantes que liquidam para recomeçar com artigos de última remessa; o Ateneu desde muito tinha consolidado crédito na preferência dos pais, sem levar em conta a simpatia da meninada, a cercar de aclamações o bombo vistoso dos anúncios (POMPEIA, 2013, p. 31).

Em uma das visitas ao Ateneu, Sérgio é tomado por fortes emoções ao presenciar todo o poderio do famoso estabelecimento. Na ocasião da festa da educação física, ele e seu pai se deparam com a presença da própria princesa do Brasil, revelando toda a importância da instituição no cenário nacional da educação. Para o futuro aluno, mais emocionante que a presença de Sua Alteza, foi o desfile dos alunos do colégio. O protagonista foi tomado por uma avalanche de emoções, provavelmente por se perceber representado, enquanto futuro aluno, naquelas centenas de jovens de aparência vencedora. No texto, podemos presenciar o pai de Sérgio apresentando para o filho uma suposta infância e uma suposta escola que produzem uma vida vitoriosa, que toma, de forma avassaladora, o coração do menino.

“Aí vêm! disse-me meu pai; vão desfilar por diante da princesa.” A princesa imperial, Regente nessa época, achava-se à direita em gracioso palanque de sarrafos. Momentos depois, adiantavam-se por mim os alunos do Ateneu. Cerca de trezentos; produziam-me a impressão do inumerável. [...] Não posso dar ideia do deslumbramento que me ficou desta parte. [...] O coração pulava-me no peito com um alvoroço novo, que me arrastava para o meio dos alunos, numa leva ardente de fraternidade. Eu batia palmas; gritos escapavam-me, de que me arrependia quando alguém me olhava (POMPEIA, 2013, p. 37).

Todos os impactos pareciam fazer aumentar a fé de Sérgio no Ateneu, como lugar capaz de transformá-lo em alguém preparado, útil²⁹ e em condições de desfilar seguro diante da própria princesa do Império. Como se tudo o que foi presenciado não fosse suficiente, ainda tinha o poderoso Aristarco, proprietário do Ateneu, que era um pedagogo renomado em todo território brasileiro e escritor de famosos livros elementares, inclusive utilizados pelo menino para aprender as primeiras letras. Aristarco era percebido por Sérgio como a

²⁹ Segundo Santo Agostinho, as coisas úteis existem como ferramentas que possibilitam a conquista de outras coisas. Já as coisas inúteis existem como realidades que podem ser amadas em si mesmas. Quando a vida é traduzida na perspectiva das coisas úteis, o sentido dela está nas próprias coisas, porém, quando a vida está alicerçada na inutilidade, o seu sentido pode ser encontrado nela mesma. Essa discussão travada pelo doutor da igreja pode ser percebida na obra: AGOSTINHO. *A Doutrina Cristã – Manual de Exegese e Formação Cristã*. São Paulo: Editora Paulus, 2002.

encarnação do poder do Ateneu. Pompeia o descreve mostrando toda a sua fama, sua influência educacional e reservando a ele toda a pompa e circunstância.

O Dr. Aristarco Argolo de Ramos, da conhecida família do Visconde de Ramos, do Norte, enchia o Império com o seu nome de pedagogo. Eram boletins de propaga pelas províncias, conferências em diversos pontos da cidade, a pedidos, à sustância, atochando a imprensa dos lugarejos, caixões, sobretudo, de livros elementares, fabricados às pressas com o ofegante e esbaforido concurso de professores prudentemente anônimos, caixões e mais caixões de volumes cartonados em Leipzig, inundando as escolas públicas de toda parte com a invasão de capas azuis, róseas, amarelas, em que o nome de Aristarco, inteiro e sonoro, oferecia-se ao pasmo venerador dos esfaimados de alfabetos dos confins da pátria (POMPEIA, 2013, p. 32).

Sérgio chega ao Ateneu desejando aquela escola e acreditando que tudo o que ele precisava ela poderia oferecer. Como vimos, Pompeia relata todos os inúmeros momentos de êxtase vivenciados pelo menino nas oportunidades que tem para conhecer o Ateneu, antes do início das aulas. Tomado por estes primeiros momentos, o garoto estava realmente crente na mensagem de que aquela instituição era a salvação para quem quisesse progredir. Portanto, naquele ponto da relação com o colégio, tudo parecia surgir com contornos de perfeição. Os mestres, com a sua louvável dedicação, e o conteúdo, com a necessária perfeição, contribuíam para a formação que o menino Sérgio entendia ser necessário alcançar. Nesse momento, fica a impressão de que o protagonista passa da profunda admiração, que nutriu nas visitas como futuro aluno, para uma profunda decisão de fazer do Ateneu sua ferramenta de esforço e merecimento.

Entre os quadros, muitos relativos ao Mestre – os mais numerosos; e se esforçavam todos por arvorar o mestre em entidade incorpórea, argamassada de pura essência de amor e suspiros cortantes de sacrifício, ensinando-me a didascalolatria que eu, de mim para mim, devotamente, jurava desempenhar à risca (POMPEIA, 2013, p. 51).

Passadas as visitas, chegou o tempo de Sérgio se matricular e fazer parte do corpo de alunos do Ateneu. Estava resolvido, o Ateneu era o melhor lugar para o desenvolvimento de alguém que atendesse às demandas do mundo que seu pai lhe apresentara. Chegou o momento de encarar sozinho aquele mundo, tempo de lutar e vencer. O pai foi embora e ele ficou só, para lutar com o mundo do outro lado da porta, e demonstrar fraqueza não era uma opção: “Quando meu pai saiu, vieram-me lágrimas, que eu tolhi a tempo de ser forte” (POMPEIA, 2013, p. 51).

Confiando nas representações sobre a infância e a escola que seu pai lhe propusera à porta do Ateneu, Sérgio avança com a coragem de um lutador que não foge da batalha. Ele então a atravessa e, sozinho, se embrenha pelos corredores da sua luta. Porém, não foi necessário muito tempo para perceber que as palavras do seu pai, ditas momentos antes, continuariam a ecoar como ondas de verdades cortantes.

A narrativa vai demonstrando que o encontro com o Ateneu que, por sua vez, prepara para o encontro com o mundo, cobrou um preço mais caro do que Sérgio tinha planejado pagar. Afinal, o mundo para o qual ele foi se preparar parecia ter o poder de recontar e redefinir tudo que o menino conhecia. Aquele mundo fazia com que todas as representações de infância que o garoto havia recolhido até aquele momento virassem poeira, bem como todas as representações de escola que ele tivera até chegar ali se tornassem nada. Enfim, o protagonista experimentava o novo mundo apresentado pelo pai a priori, mas agora com tons um pouco mais cinzas.

Bastante experimentei depois a verdade deste aviso, que me despia, num gesto, das ilusões de criança educada exoticamente na estufa de carinho que é o regime do amor doméstico, diferente do que se encontra fora, tão diferente, que parece o poema dos cuidados maternos um artifício sentimental, com a vantagem única de fazer mais sensível a criatura à impressão rude do primeiro ensinamento, têmpera brusca da vitalidade na influência de um novo clima rigoroso (POMPEIA, 2013, p. 29).

Tomado pelo presente que o atravessa, Pompeia parece alertar para a pesada realidade do convite que o pai fizera a Sérgio, mesmo antes deste viver as experiências no colégio. A saudade hipócrita que o escritor relata no início do texto, e que já foi tratada nesta dissertação, parece dar conta exatamente desse sentimento expresso na citação acima. Embora o autor queira contar com os ideais outrora construídos, nesse momento, ele entende que cada um deles é atravessado por esse mundo de luta que o pai de Sérgio apresenta logo na primeira frase d'*O Ateneu*. Parece existir uma profunda conexão com o que está acontecendo com o menino dentro do colégio e o mundo que atravessa o romancista. Logo, qualquer tentativa de cristalizar tal movimento, destituído das tensões, disputas e conflitos com o tempo, não passa, segundo ele, de hipocrisia.

Quando analisamos a frase do pai de Sérgio como motor para a compreensão do romance, parece existir uma relação entre o menino do lado de fora do Ateneu e o suposto mundo que é ensinado do lado de dentro. É entre o menino e esse mundo que parece se estabelecer uma relação de dependência, deixando para o famoso estabelecimento de ensino

a função de promotor dessa relação. Afinal, o protagonista precisa se encaixar no mundo hostil e este parece ansiar por este encaixe.

Conforme anunciado pelo pai de Sérgio, esse mundo se apresenta como uma arena de luta para o menino. Na representação realizada à porta do colégio, parece que o menino não era convidado para uma relação de colaboração com o mundo, mas sim de submissão. O mundo que está atrás da porta aberta pelo pai parece já estar definido e acabado quando o filho chega. Era sua a tarefa de decidir se queria se submeter ou resistir ao mundo que lhe fora apresentado. Em um primeiro momento, como observado anteriormente, Sérgio parece replicar as representações de seu pai e decide encarar o Ateneu com um maravilhhar subserviente, na esperança de ser preparado para o mundo. Com isso, à porta do Ateneu são lançadas as cartas do jogo entre o menino e o mundo, que parece dar o tom para a narrativa.

Quando pensamos nessa relação entre o menino e o mundo, que nos parece ser apresentada por Pompeia no início do romance, logo nos vem à mente outra canção do rapper Emicida. Intitulada *Aos Olhos de uma Criança*, a composição foi tema do filme brasileiro *O Menino e o Mundo*, do diretor Alê Abreu. O longa brasileiro causou tanto impacto que foi indicado ao Oscar de melhor animação no ano de 2016. Sua letra fala exatamente do encontro de um menino comum com um mundo cruel e violento. Na cena descrita por Emicida, o menino é um microcosmo tentando se achar e em um macrocosmo dominante sobre todos, em que o menino carrega o mundo nas costas, tentando se apoiar nas necessárias utopias que ainda produzem esperança.

Encontramos um profundo paralelo desta canção com o enredo de Raul Pompeia no romance *O Ateneu*, pois nas duas expressões artísticas o menino se encontra em posição de desigualdade na luta com o mundo. Em nenhum momento, o menino parece ser convidado para dialogar sobre a construção desse mundo, pois este já se encontra encerrado, tanto nos muros do Ateneu como na selva de pedra descrita por Emicida. O menino se adapta o tempo todo para ser aceito pelo mundo e luta com todas as forças para não ser rejeitado por ele. Diante da relevância para temática da dissertação e da total aproximação do itinerário de Sérgio no Ateneu com o conteúdo da canção, decidimos trazer sua letra na íntegra.

Menino, mundo, mundo, menino
 Menino, mundo, mundo, menino
 Menino, mundo, mundo, menino
 Menino, mundo, mundo, menino (2x)

Selva de pedra, menino microscópico
 O peito gela onde o bem é utópico

É o novo tópico, meu bem
 A vida nos trópicos
 Não tá fácil pra ninguém

É o mundo nas costas e a dor nas custas
 Trilhas opostas, la plata ofusca
 Fumaça, buzinas e a busca
 Faíscas na fogueira bem de rua, chamusca

Sono tipo slow blow, onde vou, vou
 Leio vou, vô, e até esqueço quem sou, sou
 Calçada, barracos e o bonde
 A voz ecoa sós mas ninguém responde

Miséria soa como pilhéria
 Pra quem tem a barriga cheia, piada séria
 Fadiga pra nós, pra eles férias
 Morre a esperança
 E tudo isso aos olhos de uma criança

Gente, carro, vento, arma, roupa, poste
 Aos olhos de uma criança

Quente, barro, tempo, carma, roupa, nós
 Aos olhos de uma criança

Mente, sarro, alento, calma, moça, sorte
 Aos olhos de uma criança

Sente o pigarro, atento, alma, louça, morte
 Aos olhos de uma criança

Airgela adiv aigrene açrof
 Roma zap edadrebil zov edatnov

É café, algodão, é teto, vendo o chão é certo
 É direção afeta, é solidão, é nada (é nada)

É certo, é coração, é causa, é danação, é sonho, é ilusão
 É mão na contramão, é mancada

É jeito, é o caminho, é nós, é eu sozinho
 É feito, é desalinho, perfeito carinho, é cilada

É fome, é fé, é os home, é medo
 É fúria, é ser da noite, é segredo, é choro de boca calada

Saudades de pá, pai, quanto tempo faz, a esmo
 Não é que esse mundo é grande mesmo
 A melodia dela, no coração, tema
 Não perdi seu retrato
 Tipo Adoniran em Iracema

São lágrimas no escuro e solidão
 Quando o vazio é mais do que devia ser
 Lembro da minha mão na sua mão
 E os olhos enchem de água sem querer
 Aos olhos de uma criança

Gente, carro, vento, arma, roupa, poste
 Aos olhos de uma criança

Quente, barro, tempo, carma, roupa, nós
 Aos olhos de uma criança

Mente, sarro, alento, calma, moça, sorte
 Aos olhos de uma criança

Sente o pigarro, atento, alma, louça, morte
 Aos olhos de uma criança

Airgela adiv aigrene açrof
 Roma zap edadrebil zov edatnov

Menino, mundo, mundo, menino
 Menino, mundo, mundo, menino
 Menino, mundo, mundo, menino
 Menino, mundo, mundo, menino (2x)³⁰

O mundo parece se impor de tal forma sobre os meninos criados por Pompeia e Emicida, que os comportamentos mais simples de uma criança vão sendo tolhidos nas suas expressões. Afinal, a criança tem que crescer se preparando para um mundo que não perdoa aos despreparados. Em uma parte da canção *Aos Olhos de uma Criança*, Emicida declara que o choro, uma dessas expressões mais comuns na infância, está sendo tolhido no encontro violento do menino com o mundo. Emicida diz: “é choro de boca calada”. Da mesma forma o menino Sérgio também precisa encarar as lágrimas como um sinal de fraqueza diante de um mundo que cobra a força de um adulto no corpo de uma criança. Em uma ocasião onde

³⁰ A canção *Aos Olhos de Uma Criança* (menino e o mundo), do cantor Emicida, faz parte do álbum *O glorioso retorno de que nunca esteve aqui*, 2013. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/emicida/aos-olhos-de-uma-crianca.html>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

Sérgio é humilhado publicamente por Aristarco, por conta de uma nota baixa, ele se esconde no dormitório para chorar longe dos olhos dos outros: “Chorava à noite, em segredo, no dormitório; mas colhia as lágrimas numa taça, como fazem os mártires das estampas bentas, e oferecia ao céu, em remissão dos meus pobres pecados, com as notas más boiando” (POMPEIA, 2013, p. 90).

Diante do dissertado até o momento podemos considerar que existe uma impossibilidade de interpretar o texto de Raul Pompeia sem levar em consideração os elementos apresentados pelo pai do protagonista Sérgio, no primeiro parágrafo d’*O Ateneu*. Tais elementos compõem a tríade que é representada pelo menino em frente ao Ateneu, por um determinado suposto mundo que é ensinado dentro do colégio e, por fim, por este parecer se apresentar como construtor da relação entre o menino e o mundo.

Essa relação parece clarear um pouco mais quando Pompeia coloca na voz do seu protagonista o relato das preleções que o Dr. Cláudio passou a realizar no Ateneu aos sábados. Em uma delas, o professor se ocupou em falar sobre educação e defender o modelo do internato como relevante para a sociedade, buscando definir a realidade do famoso colégio interno como um reflexo direto dos anseios desta. Logo, a impressão que passa é a de que não é o Ateneu que forma os movimentos sociais, mas são estes que definem como ele atua na formação o menino. Dr. Cláudio fala com clareza que a formação no Ateneu é como uma peneira que separa os que servem dos que não servem para essa sociedade. Nesse ponto, o conceito de sociedade parece ser nada além do que as representações sociais realizadas por aqueles que dominam. Portanto, podemos considerar que o internato onde Sérgio vive está apenas funcionando como uma espécie de refletor que representa a sociedade brasileira elitista, letrada e urbana.

O internato é útil; a existência agita-se como a peneira do garimpeiro: o que vale mais e o que vale menos, separam-se. Cada mocidade representa uma direção. [...] Não é o internato que faz a sociedade; o internato a reflete. A corrupção que ali viceja, vai de fora (POMPEIA, 2013, p. 238-239).

O discurso do Dr. Cláudio mostra que a narrativa de Raul Pompeia está profundamente conectada com o tempo presente que atravessa e mobiliza o autor nas suas representações. A impressão é que a narrativa surge como uma representação direta da sociedade brasileira da época. Como o próprio Dr. Cláudio salientou em outra parte do seu discurso: “Tanto melhor: é a escola da sociedade” (POMPEIA, 2013, p. 238). Todos os outros *locus* de formação, bem como suas racionalidades, parecem ser colocados em uma condição de segundo escalão, diante do poder transformador que o Ateneu tem para conectar os

meninos com as demandas do mundo. A própria instância familiar que, a princípio, deveria ser responsável pela formação dos seus é relegada a uma condição de incompetência na arte de preparar os meninos para o mundo. No discurso do Dr. Cláudio parece que o único e suficiente papel da família é escolher a melhor casa de educação, ou seja, aquela que prepara os seus filhos para as demandas representadas na sociedade brasileira.

É preciso que chegue um dia a desilusão do carinho doméstico. Toda a vantagem em que se realize o mais cedo. A educação não faz almas: exercita-as. E o exercício moral não vem das belas palavras de virtude, mas do atrito com as circunstâncias (POMPEIA, 2103, p. 237).

Para o Dr. Cláudio, está lançada a tarefa redentora do Ateneu. Não mais a família, tampouco o itinerário de todas as experiências recolhidas por Sérgio na infância, mas sim a capacidade do Ateneu em promover indivíduos preparados para o que é necessário. Parece que, na empreitada da vida no colégio, não é importante o que se é e o que se traz, mas sim o que será e o que se levará. Como pontuou o dito doutor em seu discurso, não é o espírito, mas o caráter: “Ilustrar o espírito é pouco; temperar o caráter é tudo” (POMPEIA, 2013, p. 237). Na verdade, não é uma ação proponente diante da vida, mas uma reação submissa à vida posta.

Neste ponto, podemos considerar que, ao longo da experiência que Sérgio viveu no Ateneu, não faltaram conflitos entre as suas representações e as representações que vinham de fora. O instituto parecia querer prepará-lo como o menino necessitado diante de um mundo necessário, mas essa ação tinha o potencial de anular as experiências do jovem garoto. Por isso mesmo, o protagonista flutua o tempo todo entre a adesão às representações impostas – como o caminho para ser aceito – e a resistência às mesmas, na busca por autonomia na criação das suas próprias representações sociais. Afinal, são estas que causam exatamente esse pêndulo, ou seja, o intenso desejo de aceitar e a necessidade vital de resistir.

Ao longo da narrativa, podemos perceber o protagonista vivendo esse natural e necessário movimento de resistência. Sérgio enxerga o ensino e o espaço do colégio interno quase como uma realidade sacralizada. Promete a si mesmo ser fiel devoto dessa sagrada arte de ensinar, empenhada pelos quase sacerdotes da missão divina do Ateneu. Porém, em outros momentos da narrativa, percebe-se que ele deseja um itinerário de vida diferente daquele previamente estabelecido na sociedade e refletido no espaço da instituição. Ele entende a necessidade de resistir, de criar e de viver suas próprias representações.

Com a vida já estabelecida no Ateneu e entendendo que toda aquela imagem sacralizada, antes percebida, tinha rachaduras reais e visíveis, o protagonista começa a resistir

às representações que se impunham sobre ele. Em certo momento, ele tem que se explicar para o diretor Aristarco sobre uma briga que travou com o aluno Bento Alves. Na ocasião, Sérgio decide reagir ao comando severo e controlador do dono do Ateneu, chegando ao ponto de ferir o superior.

Aristarco veio sobre mim. Que explicasse a briga! Eu estava como o adversário, empoeirado e sujo como de rolar sobre escarros. Respondi-lhe com violência. “Insolente!” rugiu o diretor. Com uma das mãos prendendo-me a blusa, a estalar os botões, com a outra pela nuca, ergueu-me ao ar e sacudiu. “Desgraçado! desgraçado, torço-te o pescoço! Bandalhozinho impudente! Confessa-me tudo ou mato-te.” Em vez de confessar, segurei-lhe o vigoroso bigode. Fervia-me ainda a excitação do primeiro combate; não podia olhar conveniências de respeito. Esperneei, contorci-me no espaço como um escorpião pisado. O diretor arremessou-me ao chão. E, modificando o tom, falou: “Sérgio! ousaste tocar-me!” — Fui primeiro tocado! repliquei fortemente. — Criança! feriste um velho! Reparei que havia no chão fios brancos de bigode. — Fui vilmente injuriado, disse. Ah! meu filho, ferir a um mestre é como ferir ao próprio pai, e os parricidas serão malditos. O tom comovido deste final inesperado impressionou-me até o íntimo da alma. Estava vencido. Fiquei por um minuto horrorizado de mim mesmo. De volta do atordoamento, achei-me só no corredor. A saída dramática do diretor aumentou-me ainda remorsos. Houve uma reação de esforço moral e desatei nervosamente em pranto, chorei a valer, amparando-me ao peitoril de uma janela (POMPEIA, 2013, p. 200).

Contudo, pode-se observar nessa cena que, mesmo no empenho da resistência, Sérgio se acha acometido de remorso, pois a imagem do Ateneu ainda causa uma devoção, mesmo que, por vezes, inconsciente. Esse é o conflito vivenciado na prática das representações sociais, pois elas parecem colocar sobre o indivíduo uma verdade a priori, que se estabelece quase que como um dogma religioso. Logo, para aqueles que não entendem a necessidade visceral da resistência, resistir, muitas vezes, é o mesmo que cometer sacrilégio e romper com as relações que o garante. Esse terrível sentimento, que acomete muitos indivíduos, causa uma postura que os impede de se entenderem como parte integrante na transformação da realidade.

Diante de todo o exposto até aqui, parece correto considerar que Pompeia está relatando o seu mundo presente que, conforme dito anteriormente, é o Brasil do final do século XIX e início do XX. Um mundo de representações sociais que traz a impressão de tentar impor-se de forma civilizatória, na intenção de afogar a capacidade de resistir.

Portanto, o Brasil de Raul Pompeia era tido como um país de pessoas supostamente atrasadas e não civilizadas, realidade que atravancava o avanço da modernidade trazida dos países dito desenvolvidos. Nesse momento, fazia-se necessária a formação ou aquisição de

peçoas que pudessem dominar os conhecimentos da nova e acelerada industrialização, bem como de peçoas que pudessem reproduzir comportamentos de um país moderno e civilizado. Afinal, não se podia construir um país moderno e civilizado sem a mão de obra necessária e sem o comportamento adequado. Esse movimento que o país passou a viver é conhecido como processo civilizatório, ou seja, uma dada noção de civilidade sendo imposta a toda uma nação. No texto *A escola contra a família*, Cunha (2011, p. 459) considera:

O movimento da modernização do país, conduzido pelos processos de urbanização, industrialização e democratização, ocupou a mentalidade dos educadores durante décadas, atingindo um de seus pontos mais significativos nos anos 50. O grande deslocamento populacional em direção às cidades; o avanço cada vez maior da indústria, em oposição a uma economia fundamentada no trabalho agrícola; o novo estilo de vida que se impunha às peçoas nos centros urbanos; as novas relações políticas opostas ao “voto de cabresto” – esses foram temas marcantes no período que vai da ascensão de Vargas ao governo Kubitschek. Em benefício ao desenvolvimento do Brasil, cabia à escola efetivar a aculturação de todos os que iam sendo deixados à margem da nova realidade e produzir mudanças culturais que atingissem toda a população. Nesse empenho, ocuparam posição de destaque as famílias pobres, as famílias do campo, os desocupados e os favelados urbanos, enfim, todos aqueles que fossem identificados como desintegrados, excluídos da vaga modernizante, representantes do país velho e subdesenvolvido que devia ser ultrapassado.

As palavras de Cunha parecem fazer especial conexão com as palavras proferidas pelo pai de Sérgio à porta do Ateneu, pois encontrar o mundo traz a impressão da necessidade de reconhecer a existência deste já realizado e permitir que o mesmo transforme a mente e aculture o comportamento de Sérgio. Obviamente que esse encontro não é ameno e tampouco cordial, e sim marcado por disputas e conflitos; por isso, a postura corajosa para resistir quando necessário é imprescindível.

É exatamente nesse ponto, conforme apontado por Cunha, que a escola parece ganhar total importância na configuração desse encontro do menino com o mundo. A escola, representada pelo Ateneu, parece ter a função de encaminhar e organizar esse encontro inevitável; por isso, o encontro do menino com o mundo demanda necessariamente de um encontro do menino com o Ateneu.

A impressão que fica até este ponto é que Pompeia, por meio da vivência de Sérgio, produz as representações de infância e escola como categorias que respondem às demandas do mundo moderno, visando à construção de uma sociedade brasileira civilizada. Diante disso, no próximo tópico, vamos nos ocupar em tratar da relação do menino com o Ateneu.

3.2 O Encontro do Menino com o Ateneu

Tentamos demonstrar, até este ponto do capítulo, que Raul Pompeia desenvolveu uma tríade por meio da frase do pai de Sérgio pronunciada à porta do Ateneu. A tríade é formada pelas representações que resumimos nas palavras: menino, mundo e Ateneu. O menino é o jovem Sérgio, que traz a representação de uma infância que precisa de civilidade. O mundo é o Brasil do final do século XIX e início do XX, cuja representação é a sociedade que busca de ser civilizada. O Ateneu é o espaço do internato de Sérgio, que carrega a representação de uma escola que parece ter a tendência de promover o processo civilizatório.

Anteriormente, consideramos a relação do menino com mundo; a partir deste ponto, vamos refletir sobre a relação do menino com o Ateneu. Obviamente que a representação de mundo ainda ocupará o diálogo, pois a dissertação parte da hipótese de que é a serviço do mundo, que busca ser civilizado, que o colégio age no processo civilizatório sobre o menino, silenciando as experiências infantis.

Na narrativa, o colégio interno Ateneu parece surgir como construtor de uma ponte entre os meninos que ali chegam e o mundo que ali é representado. É neste ponto que parece se estabelecer a estreita relação entre o menino Sérgio e a ação formativa do próprio colégio interno. O menino é o indivíduo que necessita ser civilizado para o encaixe perfeito no mundo e o Ateneu é a ferramenta adequada a serviço da civilidade.

Diante desse mundo, a impressão é a de que a infância é representada como uma espécie de embrião de vida adulta, que precisa ser constantemente gestado, ao passo que a escola se assemelha a um ventre adequado para esse desenvolvimento. Tais representações aparentam ocupar a mente e as práticas de Sérgio ao longo de sua estada no Ateneu.

No diálogo de Raul Pompeia com o seu tempo, a escola parece surgir como um valioso recurso para atender ao anseio brasileiro de abandonar o velho mundo e aportar no novo mundo, moderno. Logo, sua escola, que no romance é representada pelo Ateneu, traduz-se como aquela que tem a tendência de promover o processo civilizatório do menino, com isso, podendo silenciar a experiência infantil.

No período tratado na dissertação, o Brasil se apresenta como um mundo que tem o desejo de brilhar pelas luzes da modernidade europeia que, por sua vez, projeta cada vez mais suas sombras em terras tupiniquins. Porém, para que essas luzes, que dão contorno ao velho mundo, acendam no país, antes é necessário que se produza uma nova população que atenda

às demandas dessa nova representação social que, aos moldes do ambiente eurocêntrico, está se urbanizando e industrializando cada vez mais depressa.

Esse acelerado modelo moderno que urbaniza e industrializa o Brasil parece mudar completamente as estruturas das relações humanas. Nesse momento, a população brasileira precisa abandonar o campo e encarar as luzes da cidade; afinal, o meio de produção e subsistência está deixando de ser autônomo e passando a ser fabril. O brasileiro tromba violentamente com esse mundo moderno que o país está abraçando, tendo que adquirir novas capacidades para se adaptar e pertencer.

A dissertação defende que, no romance de Pompeia, o desenvolvimento desse homem brasileiro parece ser percebido no menino Sérgio, que precisa adquirir as ferramentas necessárias para se adaptar e sobreviver no mundo que seu pai lhe apresenta. É exatamente neste ponto que podemos considerar a relação do menino com o Ateneu, pois este, na suposta prática do processo civilizatório, parece prometer gerar tais capacidades ao menino.

Podemos ver a natureza dessas capacidades sendo denunciada nas palavras do menino, no momento em que ele tem a oportunidade de ouvir o discurso do professor Venâncio em uma das visitas preliminares que faz ao Ateneu. A impressão da conclusão de Sérgio sobre discurso é a de que o Ateneu, na relação consigo, tem a tarefa de promover as “conquistas do saber e da moralidade” (POMPEIA, 2103, p. 35). Aqui, descrevemos essas duas categorias que o instituto busca formar no menino, pelas palavras: competência e comportamento.

As novas competências se tornaram necessárias para que o novo meio de produção industrial pudesse se desenvolver. As fábricas que se instalaram no Brasil precisavam de uma mão de obra com qualificações totalmente distintas daquelas que imperavam na produção artesanal. Também era necessário um novo comportamento da população brasileira, pois uma nação que desejava ser desenvolvida e moderna não podia mais se confundir com comportamentos supostamente bárbaros. O conjunto de competências e comportamentos que a modernidade brasileira buscava formar em sua população parecia ser o escopo da definição de uma nação civilizada. Logo, essa formação produzida no Ateneu é a pauta vigente na relação do menino com o mesmo.

Na esteira de compreender essa relação de dependência de Sérgio com o Ateneu, podemos nos valer do pensamento de Luciano Mendes de Faria Filho, em seu texto *Instrução elementar no século XIX*, que apresenta essa escola moderna como uma espécie de “Templo do Saber”, que parece ter uma tarefa, quase divina, de formar indivíduos que possam progredir para desenvolver um paraíso na terra, chamado modernidade. Tal processo de

salvação, produzido na relação do menino com o colégio, dá a impressão que somente poderá ser finalizado e evidenciado pela concepção do indivíduo civilizado. Por isso, a escola, enquanto “Templo do Saber”, tende a ser ferramenta do processo civilizatório de uma dada noção de civilidade, podendo silenciar a experiência do menino. Essa noção de civilidade responde ao ideal de nação, pensada e sistematizada pela classe dominante, que faz da relação entre os dois o canal de reprodução desse sistema.

Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros templos do saber, encarnavam, a um só tempo, todo um conjunto de saberes, de projetos políticos-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas. Apresentadas como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, os grupos escolares projetavam um futuro em que, na República, o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressiva (FARIA FILHO, 2011, p. 147).

Cabe considerar que essas competências e comportamentos que o Ateneu quer formar na relação com o menino, em um primeiro momento, parece ser excelente tanto para a sociedade, que quer evoluir e civilizar, como para o menino, que quer evoluir e pertencer. Sérgio identifica isso quando descreve o colégio, por ocasião da primeira visita que faz, como um local redentor e que promove o bem. O desfile dos alunos na festa causa a impressão de que as pessoas que constroem uma relação com a escola são competentemente formadas e lideradas para a mais moderna e civilizada sociedade.

A bela farda negra dos alunos, de botões dourados, infundia-me a consideração tímida de um militarismo brilhante, aparelhado para as campanhas da *ciência e do bem*. A letra dos cantos, em coro dos falsetes indisciplinados da puberdade; os discursos, visados pelo diretor, pançudos de sisudez, na boca irreverente da primeira idade, como um Cendrillon malfeito da burguesia conservadora, recitados em monotonia de realejo e gestos rodantes de manivela, ou exagerados, de voz cava e caretas de tragédia fora de tempo, eu recebia tudo convictamente, como o texto da bíblia do dever; e as banalidades profundamente lançadas como as sábias máximas do *ensino redentor* (POMPEIA, 2013, p. 35, grifos nossos).

Na relação do menino com o internato, a “ciência do bem” é o alvo a ser alcançado com toda a dedicação. A porta do Ateneu parece ser a entrada de um mundo novo, com novas e melhores competências e comportamentos. Em consequência disso, Sérgio aparenta ter entendido, nas palavras de seu pai, que atrás daquela porta existia um “ensino redentor” que poderia transformá-lo no homem forte, que mesmo ele sendo ainda criança, seu pai lembrou-lhe que precisava ser.

Posto isso, queremos propor que Pompeia parece representar a infância como uma espécie de fase adulta em desenvolvimento, ao passo que ele busca representar a escola como um ambiente para o desenvolvimento desse adulto forjado no corpo da criança. Também desejamos demonstrar, no desenvolvimento do presente tópico, que a possibilidade desse movimento civilizatório, ou seja, de uma infância sendo civilizada e uma escola civilizando, tem o poder de produzir um profundo silenciamento da experiência na formação do menino, ideia que sustenta a hipótese da presente dissertação.

O problema é que esse silenciamento da experiência não é causado da noite para o dia, nem com alardes de anúncios. Tal violência tende a acontecer na caminhada da relação do menino com o Ateneu. No princípio, tal como foi com Sérgio, as promessas de formar um cidadão que atenda às demandas sociais funcionam como o canto sedutor de uma sereia. Porém, esta que canta a civilização moderna se assemelha muito mais com as sereias devoradoras da mitologia grega do que com aquelas que ocupam o nosso imaginário romântico.

A *Odisseia*³¹ conta que as sereias devoradoras tinham o canto mais belo que o homem já tinha ouvido. Quando elas cantavam, os marinheiros eram atraídos com suas embarcações para perto das rochas; quando a embarcação se chocava com as rochas, os marinheiros caíam na água e as sereias devoradoras matavam cada um deles. Tomando a narrativa atribuída a Homero como ilustração, podemos considerar que o encontro do menino com o Ateneu pode causar o mesmo impacto, atraindo com a promessa de libertar, mas acabando por aprisionar.

Diante disso, passaremos, no seguinte tópico, a identificar e analisar as representações sociais que Raul Pompeia faz sobre a infância e a escola. Vamos nos ocupar em fazer essa reflexão separadamente; porém, sem nunca desconectar da relação do menino (infância) com o Ateneu (escola).

³¹ Trata-se de um dos principais poemas épicos da Grécia Antiga, atribuído a Homero, que relata o retorno de Odisseu (herói da guerra de Tróia) à Ítaca, à custa do enfrentamento de inúmeros perigos e ameaças ao longo da jornada.

3.3 O Menino: Representação de Infância

“Quando guri, eu tinha de me calar, à mesa; só as pessoas grandes falavam. Agora, depois de adulto tenho que ficar calado para as crianças falarem.”
Mario Quintana³². O tempo

A frase de Mario Quintana denuncia que o conceito de infância parece ter sofrido profundas mutações no decorrer da história da humanidade. Em nossos dias, a infância é encarada com extrema importância, e o interesse de conhecer mais para cuidar melhor das crianças só aumenta. A infância é vista como uma fase que precisa ser protegida e preparada, visando a um crescimento que atenda às expectativas do mundo que a espera. O fenômeno do profundo interesse pela infância só tende a crescer, dado ao fato de que cada vez mais teorias de conhecimento e mais profissionais atuam para compreendê-la.

Entretanto, o conceito de infância que conhecemos e reproduzimos nos dias atuais nem sempre foi o de uma fase etária de características e cuidados específicos, da mesma forma que o infante não era percebido como um agente histórico de participação e transformação social. Quando olhamos para a história, sobretudo em seu recorte ocidental, temos a percepção de uma total inexistência da concepção de um conceito de infância. A criança parece crescer ao lado do adulto sem nenhuma distinção que ofereça a ela uma identidade e um mundo infantil com valores em si mesmo. Logo, como podemos perceber na história, a criança sempre está servindo a interesses da identidade e do mundo adulto.

Quando olhamos para a criança na Antiguidade clássica, temos informações que não parecia existir um mundo infantil com marcas e valores específicos. Percebemos isso na conceituação platônica de infância, que acredita que esta não possuía nenhuma característica própria e não passava de um momento inferior ao da fase adulta.

[...] entre todas as criaturas selvagens, a criança é a mais intratável; pelo próprio fato dessa fonte de razão que nela existe ainda ser indisciplinada, a criança é uma criatura traiçoeira, astuciosa e sumamente insolente, diante do que tem que ser atada, por assim dizer, por múltiplas rédeas [...] (PLATÃO, 2010, p. 302).

³² Mario Quintana foi considerado “o poeta das coisas simples”, por conta do estilo irônico, profundo e de técnica perfeita. Natural da cidade de Nata-RN, mudou-se para Porto Alegre-RS, em 1919, indo estudar no colégio militar. Quintana trabalhou na editora Globo, no jornal Correio do Povo e traduziu mais de cento e trinta obras da literatura universal. Em 1980, recebeu o prêmio Machado de Assis, da Academia Brasileira de Letras, pelo conjunto da sua obra. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A1rio_Quintana>.

Para Platão, a criança não era, no presente, nada além de um potencial adulto que precisava ser desenvolvido na medida em que ela era contida na sua irracionalidade e indisciplina. A única função desta era se desenvolver até a fase adulta para assumir responsabilidades na vida política. Platão entendia que esse desenvolvimento, que passava pela prática de impor à criança racionalidade e disciplina adulta, é que faria dela uma cidadã necessária.

Avançando um pouco mais e olhando para a Era medieval (V-XV), podemos perceber que a criança também não possuía uma marca etária de valores e implicações específicas para a infância. Segundo Ariés (2006), historiador francês e pioneiro do estudo histórico da infância, a criança, no mundo medieval, era considerada um “mini adulto”; isso significava que, no momento em que esta não precisasse mais de alguém para alimentá-la, ela seria inserida no mundo adulto. Quando esse tempo chegava, a criança passava a vestir as mesmas roupas que os adultos vestiam, trabalhar nas mesmas atividades que os adultos trabalhavam e frequentar os mesmos lugares que os adultos frequentavam. Como o universo da criança era limitado ao mundo adulto, eram-lhe desconhecidas todas as práticas da vida infantil tão valorizada pela contemporaneidade, como: brincar, não trabalhar etc.

Becker (2017)³³ aponta que na contemporaneidade

Nós vivemos uma cultura de excessiva valorização da aprendizagem com adultos. [...] Como se o desenvolvimento da criança só se desse na sua interação com adultos, em aulas, supervisões, atividades programadas e estruturas.

Já no final do século XIX, a perspectiva da formação de um mini adulto no encontro do menino com a escola, questão tratada no presente capítulo, é percebida por Cunha (2011, p. 450): “há muito se fala na escola como espaço de formação da personalidade do futuro adulto”.

³³ Daniel Becker é um médico pediatra, pesquisador do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro e um dos criadores do programa de saúde da família. A citação é parte de uma entrevista concedida a *Revista EXAME*, durante o VII Simpósio Internacional de Desenvolvimento da Primeira Infância, em Fortaleza. Na entrevista, o pediatra fala do prejuízo que as crianças sofrem cada vez mais por terem que dar conta de agendas lotadas, preenchidas com as mais variadas atividades como: aulas de música, esporte, idioma etc. O médico defende que a prioridade da criança deve ser brincar com liberdade, pois essa fase da infância não pode ser retomada em outra parte da vida. Para ele, a brincadeira na infância pode gerar competências que não podem ser ensinadas em nenhuma atividade formal de sala de aula. A entrevista está disponível em: <exame.abril.com.br>. Acesso em: 17 dez. 2018.

Um pouco mais à frente, no advento da Revolução Industrial, surge a chamada família moderna. Esta começa a produzir sentimentos de carinho e cuidado com as crianças, realidade que marca uma ruptura com a maneira de perceber a infância até aquele momento. A família deste período começa a se preocupar com a educação das crianças, entendendo que era importante prepará-las para esse novo modelo de relações sociais que a revolução produziu no mundo. Nesse momento, surgem instituições educacionais, e os pais se afastam das crianças, entregando-as para a educação institucionalizada; porém, ainda bem distante do modelo de escolarização que conhecemos hoje. Sobre isso, Andrade (2010, p. 128) afirma que o fato

[...] relaciona-se com o surgimento da escola e do pensamento moderno [...]. Responde, também, às novas exigências educativas resultantes das relações produtivas advindas da sociedade industrial. O contexto histórico do surgimento dessas instituições é ainda marcado por mudanças no interior da organização familiar, que assume o modelo nuclear, e ao desenvolvimento de teorias voltadas para a compreensão da natureza da criança marcada pela inocência e pela inclinação às más condutas.

Porém, a grande guinada na representação da infância pode ser colocada na conta do pensador Jean Jacques Rousseau (XVII), que passou a defender o conceito de infância como uma fase etária de marcas e valores específicos. O filósofo produziu um texto que ficou muito famoso, chamado “Emílio”. Nele, Rousseau defende que o homem não pode ser simplesmente lançado à sociedade, mas antes precisa do penhor da educação que o prepara enquanto “homem natural”, para a vida do “homem social”. O pensador suíço defendeu que a criança não é um mini adulto, tampouco um adulto em potencial, mas sim uma criança que precisa viver como tal enquanto se prepara para o mundo adulto. Rousseau não negou a existência do mundo adulto e nem o fato de que a criança está se preparando para ele, mas defendeu a educação como meio de marcar e proteger a infância ao passo que prepara o infante para o que vem depois. O famoso filósofo iluminista marcou as fases etárias e suas características como valores imprescindíveis para o desenvolvimento humano.

A natureza – quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos prematuros que não terão nem madureza nem sabor, e não tardarão a se corromper; teremos doutores infantis e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias (ROUSSEAU, 2004, p. 76).

Rousseau foi o pensador responsável pela mudança na maneira de ver a infância na modernidade. Até esse ponto, esta não passava de um período inferior, de quem não podia

falar nem produzir, mas tão logo o conseguisse, já ingressava na dinâmica e nas responsabilidades da vida adulta. A partir das considerações deste filósofo, a infância ganha contornos de categoria que pode ser percebida, estudada e criticada. Os pensamentos e escritos de Rousseau vão se constituir como base para grande parte das revoluções educacionais do século XIX, que vão produzir profundas e irreversíveis transformações sociais.

Obviamente que a intenção desta dissertação não é discorrer sobre a representação infantil na história, mas sim sobre a representação infantil de Pompeia na obra *O Ateneu*. Logo, essa panorâmica das representações sociais de infância na história tem como objetivo demonstrar que a visão de proteção e preparo que ocupa a mente do homem moderno foi forjada até chegar nos dias do romancista brasileiro.

É diante dessa perspectiva que queremos considerar que Pompeia representa a infância como uma fase que pode ser silenciada em suas experiências, preparando a criança para a vida adulta. Logo, a mesma infância que todos dizem querer valorizar e proteger também é a infância da qual o menino parece ser silenciado. Percebemos que, neste ponto, nasce um profundo conflito na vida do garoto, pois, ao mesmo tempo em que toda experiência infantil parece colaborar para potencializar a infância, ela também pode ser percebida, na perspectiva que vem sendo considerada, como um empecilho que castra as potencialidades de produzir um homem forte que consiga merecer para pertencer no encontro com o mundo.

Essa realidade conflituosa é perceptível no primeiro encontro que Sérgio tem, face a face, com Aristarco. No referido encontro, o famoso diretor não promete libertá-lo para a plenitude da infância, mas sim libertá-lo da infância. O diretor não parece identificar a infância como uma coisa boa que precisa ser valorizada e marcada, mas como uma realidade que necessita ser vigiada e, se necessário, extirpada sem pedir perdão. O discurso de Aristarco é sempre moderar, prevenir, fiscalizar, desconfiar, amordaçar; afinal, segundo ele, essa infância é corrupta e duplamente imoral.

Durante o tempo da visita, não falou Aristarco senão das suas lutas, suores que lhe custava a mocidade e que não eram justamente apreciados. “Um trabalho insano! Moderar, animar, corrigir esta massa de caracteres, onde começa a ferver o fermento das inclinações; encontrar e encaminhar a natureza na época dos violentos ímpetos; amordaçar excessivos ardores; retemperar o ânimo dos que se dão por vencidos precocemente; espreitar, adivinhar os temperamentos; prevenir a corrupção; desiludir as aparências sedutoras do mal; aproveitar os alvoroços do sangue para os nobres ensinamentos; prevenir a depravação dos inocentes; espiar os sítios obscuros; fiscalizar as amizades; desconfiar das hipocrisias; ser amoroso, ser violento, ser firme; triunfar dos sentimentos de compaixão para ser correto; proceder com segurança, para depois duvidar; punir para pedir perdão depois... Um labor ingrato, titânico, que extenua a alma, que nos

deixa acabrunhados ao anoitecer de hoje, para recomeçar com o dia de amanhã... Ah! meus amigos, conclui ofegante, não é o espírito que me custa, não é o estudo dos rapazes a minha preocupação... É o caráter! Não é a preguiça o inimigo, é a imoralidade!” Aristarco tinha para esta palavra uma entonação especial, comprimida e terrível, que nunca mais esquece quem a ouviu dos seus lábios. “A imoralidade!” E recuava tragicamente, crispando as mãos. “Ah! mas eu sou tremendo quando esta desgraça nos escandaliza. Não! Estejam tranquilos os pais! No Ateneu, a imoralidade não existe! Velo pela candura das crianças, como se fossem, não digo meus filhos: minhas próprias filhas! O Ateneu é um colégio moralizado! E eu aviso muito a tempo... Eu tenho um código...”. Neste ponto o diretor levantou-se de salto e mostrou um grande quadro à parede. “Aqui está o nosso código. Leiam! Todas as culpas são prevenidas, uma pena para cada hipótese: o caso da imoralidade não está lá. O parricídio não figurava na lei grega. Aqui não está a imoralidade. Se a desgraça ocorre, a justiça é o meu terror e a lei é o meu arbítrio! Briguem depois os senhores pais!...” Afiançolhes que o meu tremeu por mim. Eu, encolhido, fazia em superlativo a metáfora sabida das varas verdes. Notando a minha perturbação, o diretor desvaneceu-se em afagos. “Mas para os rapazes dignos eu sou um pai!... os maus eu conheço: não são as crianças, principalmente como você, o prazer da família, e que há de ser, estou certo, uma das glórias do Ateneu. Deixem estar...” Eu tomei a sério a profecia e fiquei mais calmo (POMPEIA, 2013, p. 51).

A dubiedade das intenções está estabelecida, pois, no princípio, os sinais que todos querem passar para o menino Sérgio é de uma profunda preocupação com a sua infância, por isso a escolha de um colégio tão renomado e caro, onde só estudava “a fina flor da mocidade brasileira”. Todos os reclames do Ateneu, bem como a sua frequência notável, gritam que não existe melhor lugar para passar a infância; porém, se valendo das representações sociais de Pompeia, Sérgio parece perceber que caiu em uma armadilha bem montada pelo seu pai à porta do Ateneu.

Quase ninguém julgaria Sérgio por estar impactado com tudo que viu e viveu nas visitas ao Ateneu. Poucas pessoas questionariam a admiração que o menino demonstrou diante do poderoso diretor. Até o mais santo dos homens perdoaria o pecado capital da vaidade que o menino assume ter cometido. Contudo, ele próprio se julga, fazendo questão de considerar que toda a sedução do Ateneu pode ter causado nele um “engano honrado”, ou seja, embora honroso, ainda se fazia engano.

É fácil conceber a atração que me chamava para aquele mundo tão altamente interessante, no conceito das minhas impressões. Avaliem o prazer que tive, quando me disse meu pai que eu ia ser apresentado ao diretor do Ateneu e à matrícula. O movimento não era mais a vaidade, antes o legítimo instinto da responsabilidade ativa; era uma consequência apaixonada da sedução do espetáculo, o arroubo de solidariedade que me parecia prender à comunhão fraternal da escola. Honrado engano, esse ardor franco por uma empresa ideal de energia e de dedicação premeditada

confusamente, no cálculo pobre de uma experiência de dez anos (POMPEIA, 2013, p. 43).

É isso que faz tão empolgante, para nós, as representações sociais de Pompeia, marcadas pela temporalidade. Afinal, o menino assume a rédea da narrativa e decide julgar a sua experiência de infância na primeira pessoa do singular: “*EU*”. Sérgio parece começar a exercer verdadeiramente a força que seu pai lhe cobrou à porta do Ateneu, mas não para se conformar com a representação que o mundo faz da infância e sim para ser sujeito da própria representação.

Pompeia está julgando a experiência e fazendo de Sérgio um menino mais sábio do que muitos homens grandes. O protagonista parece ter entendido que o itinerário da representação de infância que seu pai tinha programado para ele, que era o de cultivar um adulto no corpo de uma criança, cobrava um preço alto. Ele chegou ao Ateneu acreditando que seria transformado no homem forte que precisava ser. Estava disposto a seguir o itinerário das seguras avenidas escolares, mas, com o passar do tempo, a impressão é a de que ele decidiu fazer sua própria história. O menino abriu mão do comportamento que produzia merecimento e não quis viver na rota que trazia prêmios dentro do colégio. Decidiu fazer sozinho a sua própria trajetória, e assim demonstrou força e ganhou respeito por vias diferentes daquelas que seu pai lhe propôs.

O menino Sérgio, já integrado no internato, decidiu representar uma infância que tivesse a digital dele na sua construção. O diferencial desse caminho, na concepção das representações sociais, é que quem produziu todos os movimentos foi o próprio Sérgio, fossem eles certos ou errados, bons ou ruins; os movimentos eram do menino. Obviamente que isso não significa que todos os seus comportamentos eram louváveis, mas certamente eram dele. Ele podia errar e muitas vezes errou, mas foi ele quem o fez. O menino passou por todas as fases tentando representar a infância que colocaram para ele, mas, em algum momento, ele desistiu de viver a representação de infância da criança exemplar, do aluno perfeito, e decidiu viver a maior aventura, que era simplesmente viver por ele mesmo.

Habitado à vida do internato, nutria a certeza de conseguir sozinho quanto não pudera com o amparo de um amigo, nem com a ajuda de Deus. No firme propósito de me não fazer exemplar nem me aplicar ao cobrejamento de habilidade a que o papel de modelo obrigava, estabeleci, contudo, a razoável mediocridade sem compromissos, de um novo programa. Poucos prêmios ganhava dos papeluchos amarelos; em contrapeso facilitava aos poucos que me vinham a emancipação boêmia do cisco (POMPEIA, 2013, p. 118).

Nas representações sociais de Pompeia, enquanto homem do seu tempo, parece que o menino Sérgio lida com esse risco iminente de não produzir algo que pudesse chamar de seu. O menino precisa, o tempo todo, julgar se a individualidade que ele tanto buscava podia ser conquista pelas representações que seu pai lhe entregou à porta do colégio. Na medida em que o pai lhe apontou esta porta como entrada para a liberdade e para a individualidade, Sérgio passou a enxergar o Ateneu diferente de todos os outros lugares desinteressantes que ele já tinha estudado, pois este, naquele momento, seria a porta de entrada para um mundo novo e encantador. A representação que ele recebeu do seu pai coloca o Ateneu como um lugar que pode produzir a individualidade da vida adulta que tanto diziam que ele necessitava na sua realidade infantil. O protagonista aprendeu a crer que essa identidade individual chegava pelo merecimento dos meninos que, abandonando os carinhos domésticos, abraçavam o Ateneu.

Frequentara como externo, durante alguns meses, uma escola familiar do Caminho Novo, onde algumas senhoras inglesas, sob a direção do pai, distribuíam educação à infância como melhor lhes parecia. Entrava às nove horas, timidamente, ignorando as lições com a maior regularidade, e bocejava até às duas, torcendo-me de insipidez sobre os carcomidos bancos que o colégio comprara, de pinho e usados, lustrosos do contato da malandragem de não sei quantas gerações de pequenos. Ao meio-dia, davam-nos pão com manteiga. Esta recordação gulosa é o que mais pronunciadamente me ficou dos meses de externato; com a lembrança de alguns companheiros — um que gostava de fazer rir à aula, espécie interessante de mono louro, arrepiado, vivendo a morder, nas costas da mão esquerda, uma protuberância calosa que tinha; outro adamado, elegante, sempre retirado, que vinha à escola de branco, engomadinho e radioso, fechada a blusa em diagonal do ombro à cinta por botões de madreperla. Mais ainda: a primeira vez que ouvi certa injúria crespá, um palavão cercado de terror no estabelecimento, que os artistas denunciavam às mestras por duas iniciais como em monograma. Lecionou-me depois um professor em domicílio. Apesar deste ensaio da vida escolar a que me sujeitou a família, antes da verdadeira provação, eu estava perfeitamente virgem para as sensações novas da nova fase. O internato! Destacada do conchego placentário da dieta caseira, vinha próximo o momento de se definir a minha individualidade. Amarguei por antecipação o adeus às primeiras alegrias; olhei triste os meus brinquedos, antigos já! os meus queridos pelotões de chumbo. Mas um movimento animou-me, primeiro estímulo sério da vaidade: distanciava-me da comunhão da família, como um homem! Ia por minha conta empenhar a luta dos merecimentos; e a confiança nas próprias forças sobrava. Quando me disseram que estava a escolha feita da casa de educação que me devia receber, a notícia veio achar-me em armas para a conquista audaciosa do desconhecido (POMPEIA, 2013, p. 30-31).

Podemos perceber nas palavras do menino, que existe um preço caro, que o prazer da conquista não permite que ele enxergue no momento. Em nome de uma individualidade que

promete pertencimento, deixa seus brinquedos, ícones que representam com singeleza tocante, a infância. O Ateneu parece fazer Sérgio acreditar que seus queridos pelotões de chumbo, ainda muito próprios para um garoto de apenas onze anos de idade, já são antigos.

A representação de infância que o pai de Sérgio lhe ofereceu fez com que ele acreditasse que os sentimentos, que naturalmente roubam a atenção das crianças, são sinônimos de fragilidade e empecilho para alcançar os alvos formativos que preparam para a peleja da vida adulta. A impressão que as palavras de Sérgio nos passa é que os sentimentos, desejos e percepções mais comuns da vida infantil – imaginação, sonho, inconsequência, diversão, ilusão, entre outros – surgem como monstros que devoram a concentração na prioridade de ser adulto.

Essa reflexão me fez lembrar do dia em que fui conhecer a escola que minha filha do meio ingressaria para iniciar o ensino fundamental. Caminhava com a coordenadora pedagógica enquanto ela explicava todos os métodos modernos e revolucionários que prometiam transformar a minha menininha, dali a alguns anos, em algo que nem eu reconheceria mais. Mas o que me chamou a atenção é que enquanto conversávamos, minha filha viu um parque de diversões e, correndo até mim falou: “Papai, olha que parque lindo, quero estudar aqui”; ao que a coordenadora, com seus mil métodos mágicos respondeu: “Esse parque é apenas para as crianças do infantil, você já cresceu, mocinha, e vai para o primeiro ano”.

Não posso dizer que naquele dia me desiludi ou deixei de acreditar naquela escola em que minha filha iria estudar, pelo simples fato de que a minha crença nunca esteve naquela instituição, e, por isso, nunca tinha nutrido ilusões sobre ela. O que posso dizer é que aumentou a minha impressão de que as representações de menino (criança) no encontro com o Ateneu (escola) continua sendo visitar as crianças com o mundo adulto, para que mais tarde elas possam frequentá-lo com competências e comportamentos corretos. Também não desisti de colocar a minha filha naquela escola, pois acredito que essa atitude causaria um prejuízo para mim e outro para ela; a mim porque eu me renderia ao discurso de que a escola é tudo que minha filha precisa; e para a ela porque perderia a possibilidade de resistir a esse discurso e configuraria uma prática reducionista da vida. Minha postura diante da situação precisou ser fincada na convicção de que minha filha é única e precisa ser percebida como tal. Obviamente que o encontro da minha menina com o seu Ateneu vai cobrar necessárias atitudes de adaptações e resiliências, mas o encontro de qualquer Ateneu com qualquer menina(o) também vai precisar respeitar os diferentes desenvolvimentos, que cada pessoa absorve em uma arena de aprendizados, ou seja, conflitos, ganhos, perdas etc.

Afinal, o desenvolvimento humano é subjetivo, pois atende às tensões, disputas e conflitos de cada momento da existência. Essas tensões, disputas e conflitos se dão pelo fato de que o sujeito tem que ordenar o sentido e o valor no andamento do seu desenvolvimento. Afinal, a sociedade contemporânea parece se movimentar pela máxima da desregulação e instabilidade das instituições. Para Bauman (1998), a contemporaneidade traz desafios diferentes da modernidade vivida no final do século XIX e início do XX. Na modernidade, os homens eram guiados por projetos ideológicos sólidos, já em nossos dias vive-se uma profunda desconexão com as estruturas sólidas. A esse movimento que se desloca da modernidade para a contemporaneidade, Bauman (1998) chama de modernidade líquida ou fluida. Podemos perceber, nas novas concepções do tecido social contemporâneo, uma sociedade que deseja resistir às estruturas reguladoras, que determinam regras a priori da relação com o indivíduo. Essa sociedade contemporânea tem a tendência de resistir ao modelo de sociedade disciplinar descrita por Foucault (2009)³⁴. O referido teórico, já citado anteriormente neste trabalho, descreve a formação do homem moderno, guiada pela tutela das instituições sociais, como algo que atende ao método de racionalização e normatização. Já na contemporaneidade, conforme considerado anteriormente, as relações do sujeito humano com as instituições postas não atendem mais ao padrão regulatório. Segundo Oliveira, Rego e Aquino (2006, p. 131),

Se, antes, os ritos institucionais designavam modos de subjetivação mais ou menos lineares, lastreados temporalmente e espacialmente nos processos de institucionalização, teríamos agora subjetividades essencialmente descentradas.

Os modelos institucionais e regulatórios da sociedade, como escola, não podem configurar e reconfigurar o tempo todo as crianças, sem levar em conta quem elas são e o que recolheram da vida até aquele ponto. Afinal, a vida não funciona como uma cartola do mágico, em que para cada questão é possível tirar um coelho que resolve tudo. A vida não é estática, mas cheia de ineditismos que nos assaltam e nos deixam sem respostas. Logo, o encontro do menino com o Ateneu não pode matar a experiência da criança, impondo uma dada noção de mundo que precisa ser respeitada e obedecida sem questionamento e resistência.

³⁴ Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo, historiador e crítico literário francês que se debruçou no estudo das ideias teórico-sociais. Foucault foi professor da cátedra de História dos Sistemas do Pensamento, no célebre *Collège de France*, chegando lá em 1970 e ficando até o ano da sua morte, 1984. As teorias de Michel Foucault trabalham com a relação entre o poder e o conhecimento, e como eles são utilizados como uma maneira de controle social, tendo como canal as instituições sociais como presídios, escolas etc.

Diante disso, o menino Sérgio parece começar a perceber os malefícios da representação de criança que recebeu à porta do Ateneu. Então, ele se sente obrigado a realizar a vida a partir das expectativas do mundo adulto, formado e compartilhado no encontro com o colégio. Por ocasião da saída para as férias, Sérgio é pressionado a viver do lado de fora do Ateneu com as mesmas imposições da representação de infância que o encontro com aquele estabelecimento de ensino produzia. Ele busca se perceber como um homem forte e de merecimentos, ou seja, reproduzir no tempo de férias todas as características que estavam sustentando o encontro do menino com a instituição. Porém, percebe, amargamente, que aquele homem forte e de merecimentos não era ele, que aquilo era apenas uma escravidão que as imposições limitadoras daquele encontro lhe impuseram. O menino se vê desesperado ao se identificar, fora do Ateneu, como pequeno e colegial. Certamente, esse desespero se deu porque a representação de infância fragilizada que o assaltou não coadunava com todas as expectativas da representação de infância que o esperava quando do reencontro com o Ateneu.

Comecei a penetrar a realidade exterior como palpava a verdade da existência no colégio. Desesperava-me então ver-me duplamente algemado à contingência de ser irremissivelmente pequeno ainda e colegial. Colegial, quase calceta! marcado com um número, escravo dos limites da casa e do despotismo da administração (POMPEIA, 2013, p. 187).

Podemos ver que a infância que Sérgio flagra fora do encontro com o Ateneu não é a mesma infância que ele absorve no momento do encontro. Tal realidade faz com que o menino perca a capacidade de experimentar a infância que ele mesmo poderia representar. O menino parece perder o poder da experiência e começa a reproduzir uma identidade infantil que tem intenções que se encontram fora dele mesmo.

Diante disso, podemos considerar, como apontamos na introdução deste tópico, que essa infância que foge do menino, por não fazer parte do itinerário previamente programado para ele, mata a experiência do que acontece no menino, com o menino e para o menino. Tal morte produz a tendência de fazer surgir um Sérgio que atenda à demanda de um novo tempo que, mesmo sendo ausente, já define o seu presente. A impressão é a de que ele precisa dar conta de uma luta pela possibilidade de simplesmente ser uma criança, representando a infância a partir do que é próprio do ser criança, tendo a mesma atitude que Benjamin (1992, p. 110) ressalta como intrínseca ao que deveria ser a representação da infância: “crianças se alegram com a transformação das cores na sua vivaz passagem de nuances (bola de sabão), ou então na distinta e expressa gradação qualitativa das cores”.

Conforme apontado acima, esse tempo ausente – mas que já define o menino – faz sucumbir a riqueza da experiência, levando Sérgio ao risco de ignorar a autêntica renovação do desenvolvimento humano, que somente pode acontecer pela experiência do indivíduo. Desde que o menino chega no Ateneu, todos os conselhos que ele recebe incentivam a uma renovação das experiências que ele carregou até ali. Quando Rabelo diz para ele, tal qual seu pai, que seria importante ser forte e não contar com protetores, Sérgio vê seus ideais sumirem diante de uma realidade que lhe foi imposta. O colégio tinha um código que parecia produzir toda a representação de infância que o garoto precisava para viver e sobreviver dentro dos seus muros, ou seja, tudo o que havia aprendido com a sua criação familiar, com as outras escolas pelas quais tinha passado, com as suas amizades aliançadas antes do Ateneu, não poderiam mais definir as regras que o guiariam naquela caminhada. O protagonista parece adquirir uma consciência de que se ele se entregasse cegamente à representação de infância que a instituição tinha programado para ele, poderia ocorrer uma anulação das suas experiências e conseqüentemente da sua própria identidade.

Onde meter a máquina dos meus ideais naquele mundo de brutalidade, que me intimidava com os obscuros detalhes e as perspectivas informes, escapando à investigação da minha inexperiência? Qual o meu destino, naquela sociedade que o Rebelo descrevera horrorizado, com as meias frases de mistério, suscitando temores indefinidos, recomendando energia, como se coleguismo fosse hostilidade? [...] Nada de protetor, dissera Rebelo. Era o ermo. E, na solidão, conspiradas, as adversidades de toda a espécie, falsidade traiçoeira dos afetos, perseguição da malevolência, espionagem da vigilância; por cima de tudo, céu de trovões sobre os desalentos, a fúria tonante de Júpiter diretor, o tremendo Aristarco dos momentos graves (POMPEIA, 2013, p. 64).

A impressão que fica é a de que Sérgio teve que meter as máquinas de seus ideais em uma caixa do esquecimento e viver uma nova representação de infância. Nada de passado, nada de cuidado e proteção familiar, nada de antigas ideias; afinal, todas essas coisas poderiam tirá-lo do foco necessário, que era ser uma criança em constate preparo para as competências e comportamentos exigidos no mundo adulto. Podemos considerar que nenhuma proposta de representação de infância que tende a anular a experiência pode ser boa, pois todas as pessoas, para serem autênticas e completas, precisam considerar todo o seu itinerário de vida, que vem carregado de todas as informações que recebeu, de todas as pessoas que conheceu etc.

Walter Benjamin, em seu texto *Experiência da Pobreza* (1987), conta a parábola de um velho que, no final da vida, revela para os seus filhos um tesouro escondido em seus

vinhedos. Os filhos procuram intensamente, mas não encontram o tesouro; porém, descobrem que, no tempo oportuno, a vinha produz mais do que qualquer outra da região. O texto de Benjamin demonstra que a vida é empobrecida quando dela se obtém olhares apenas utilitaristas. A riqueza inerente à vida demanda dos vestígios deixados pela experiência. Para o filósofo alemão, essa experiência é passada das gerações mais velhas para as mais novas e nos contextos mais comuns, ocupados por cada integrante da experiência de viver.

No mesmo texto, o autor também fala que esse empobrecimento da experiência não é uma realidade privada, mas coletiva. Ele mostra que a não experiência nos levou a uma desconexão com toda a realidade posta, construída pela humanidade ao longo da história. Também designa que essa realidade da não experiência entrega ao mundo um novo conceito positivo para “*barbárie*”, pois o homem que perdeu todos os vestígios da experiência precisa construí-la a partir do nada. Conforme Benjamin (1987, p. 115), “Ela o impele a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. [...] operam a partir de uma tábula rasa”. Diante disso, ainda propõe que a pobreza da experiência lançou o homem em uma “*cultura de vidro*”, uma realidade em que nada se fixa ou permanece como patrimônio para a vida.

Nessa cultura onde nada se fixa, o indivíduo pode libertar-se dos vestígios das experiências e conviver com a pobreza interna. O sujeito que representa a infância com vistas à vida adulta pode ser levado a correr atrás da incessante busca pelo novo, abdicando assim das experiências passadas, das memórias e dos vestígios que o constituíram até aquele ponto. Segundo Benjamin (1987, p. 116), estamos enredados pela cultura do vidro que é fugaz e efêmera, onde nada se fixa ou permanece. “Não é por acaso que o vidro é um material duro e liso, no qual nada se fixa. É também um material frio e sóbrio. As coisas de vidro não têm aura. O vidro é em geral o inimigo do mistério. E também o inimigo da propriedade”.

Dessa forma, a representação de infância que lega à criança um pensamento de que ela precisa viver sempre o novo, sendo constantemente convidada para apagar os rastros, não deixar vestígios, ignorar o ignorante homem da experiência, faz com que ela seja silenciada nas suas experiências. Assim, a criança é desvinculada de todo e qualquer passado ou patrimônio humano, sendo lançada na profunda pobreza da experiência. Para Benjamin (1987, p. 117), “não se deve imaginar que os homens aspirem a nova experiência. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso”.

Brecht³⁵ (1898), no estribilho do seu poema “*apaguem os rastros*”, localizado na *Cartilha dos cidadãos*³⁶, aponta para os comportamentos de uma cultura que não valoriza a experiência. Na composição do poema, Bertolt Brecht mostra a realidade de alguém que não abre a porta para os amigos da vida, que ignora a relação com os seus, que não guarda para depois, que nunca repete a ação e que nem quer ser encontrado quando se for. Tudo que tal sujeito deseja é apagar os rastros e não permitir que a experiência permaneça.

Separe-se de seus amigos na estação
De manhã vá à cidade com o casaco abotoado
Procure alojamento, e quando seu camarada bater:
Não, oh, não abra a porta
Mas sim
Apague os rastros!

Se encontrar seus pais na cidade de Hamburgo ou em outro lugar
Passe por eles como um estranho, vire na esquina, não os reconheça
Abaixe sobre o rosto o chapéu que eles lhe deram
Não, oh, não mostre seu rosto
Mas sim
Apague os rastros!

Coma a carne que aí está. Não poupe.
Entre em qualquer casa quando chover, sente em qualquer cadeira
Mas não permaneça sentado. E não esqueça seu chapéu.
Estou lhe dizendo:
Apague os rastros!

O que você disser, não diga duas vezes.
Encontrando o seu pensamento em outra pessoa: negue-o.
Quem não escreveu sua assinatura, quem não deixou retrato
Quem não estava presente, quem nada falou
Como poderão apanhá-lo?
Apague os rastros!

Cuide, quando pensar em morrer
Para que não haja sepultura revelando onde jaz
Com uma clara inscrição a lhe denunciar
E o ano de sua morte a lhe entregar

³⁵ O alemão Eugen Bertholt Friedrich Brecht nasceu em fevereiro de 1898 na cidade de Augsburg, e morreu em agosto de 1956 na cidade de Berlim. Foi um conhecido dramaturgo e poeta do século XX, tendo influenciado profundamente o teatro contemporâneo. Sua companhia, o Berlim Ensemble, ficou mundialmente famosa após as apresentações feitas na cidade de Paris durante os anos de 1954 e 1955. Brecht se tornou um adepto e defensor do marxismo, concentrando seu trabalho artístico na crítica ao desenvolvimento das relações humanas dentro do sistema capitalista. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bertolt_Brecht>.

³⁶ “Cartilha dos cidadãos” é um poema do dramaturgo alemão Bertolt Brecht, onde está localizado o trecho “apague os rastros”, citado e comentado no texto desta dissertação. BRECHT, Eugen Bertholt Friedrich. *Apaguem os rastros*. In. *Cartilha para os cidadãos*. Disponível em: <<http://www.narcisosemedusas.blogspot.com/2013/03/apague-os-rastros.html>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

Mais uma vez:
Apague os rastros!

(Assim me foi ensinado.)

O menino, no encontro com o Ateneu, deixa a impressão de ter sido roubado em seu potencial de cultivar a experiência. Novos e diferentes conhecimentos se sobrepuseram ao dele. Assim, a miséria se fez com o esquecimento da experiência. Nas letras de Pompeia, fica a impressão de vermos a todo tempo, o menino Sérgio sendo levado a ignorar a sua própria experiência, na relação com um Ateneu que aparentemente não parece valorizá-las. O protagonista precisa se encontrar com um mundo que, até então, não era o seu lugar; ele é chamado a travar uma luta que, até aquele momento, não era sua; o menino é levado para fora do ambiente doméstico, tendo que abandonar seus brinquedos; e precisa enfrentar as perseguições sem um aparente socorro e sem proteção.

Sérgio parece ter sido chamado para viver em um local em que a experiência não pode permanecer; afinal, o objetivo parece ser o progresso em direção ao ideal da vida adulta. Como pontuou o pai do menino, toda a experiência necessária é aquela que pode ser vivida hoje e esquecida amanhã: “Salvar o momento presente” (POMPEIA, 2013, p. 267). Logo, só é aceitável o que pode ser convidado e rejeitado, vestido e despido, montado e quebrado, desejado e esquecido. O interior é decorado com passagens que não ficam, para que as experiências da interioridade sejam sufocadas até a morte (BENJAMIN, 1987).

Retomando o texto “Experiência da Pobreza”, Benjamin traz à tona o fato de que o projeto industrial da modernidade que, como já explicitado, forma um sujeito humano coisificado. O homem passa a reproduzir mecanicamente, perdendo todo o potencial de experimentar o mundo como ele se apresenta. No texto, o filósofo se apropria do cenário do retorno da Primeira Guerra Mundial para identificar um indivíduo silenciado pela dor e pelo desejo de esquecer as experiências ao invés de cultivá-las. Nasce um homem que deseja priorizar o novo, visionar o futuro e não ficar enredado no passado e em suas experiências.

Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento de técnica, sobrepondo-se ao homem. A angustiante riqueza de ideias que se difundiu entre, ou melhor, sobre as pessoas, como renovação da astrologia e da ioga, da Christian Science e da quiromancia, do vegetarianismo e da gnose, da escolástica e do espiritismo, é o reverso da miséria (BENJAMIN, 1987, p. 114).

Novamente, percebemos que a prisão do novo parece se estabelecer, pois a identidade está sempre em reconstrução a partir de elementos que estão fora do sujeito da representação.

Sempre algo novo está se impondo sobre a velha experiência. Essa identidade que não é construída pelo que está no sujeito, mas sim pelo que está fora dele, é flagrada pelo menino Sérgio na ocasião das provas finais. Nessa passagem, ele se encontra com meninos de outra escola que, ao identificarem os alunos uniformizados do Ateneu, passam a olhar com total devoção. “O Ateneu era invejado. Vítimas do uniforme, os discípulos de Aristarco passeavam entre os grupos dos colégios rivais, sofrendo dichotes, com uma paciência recomendada de boa educação” (POMPEIA, 2013, p. 224).

Percebemos que a reputação dos alunos do Ateneu está alicerçada na imagem do próprio colégio e não na imagem dos alunos que nele estudam. O olhar para o novo, para o futuro, para a ideia de formar os melhores para a melhor sociedade, parece impulsionar a representação de infância. A impressão é que O Ateneu é colocado como porta de entrada para toda a formação necessária de um indivíduo civilizado. O internato promete dar competência e moral necessárias para uma sociedade moderna e de pessoas evoluídas. Na relação do menino com o mundo tudo está intimamente ligado ao internato e ao que ele pode, no tempo futuro e novo, fazer.

Com tudo isso, podemos perceber que o encontro do menino com o Ateneu causa uma representação de infância cheia de intencionalidades e que foge da experiência de vida da própria criança, fazendo com que ela chegue à fase adulta com habilidades para produzir na vida, mas, provavelmente, sem conseguir produzir vida. Como Olavo Bilac nomina em um dos seus contos, esse tipo de representação de infância forma crianças que se tornaram uma “*gente macambúzia*”: “fomos criados para ser gente macambúzia, e não para gente alegre. Nunca nos deixaram gozar essas duas quadras deliciosas da vida em que o existir é um favor divino” (BILAC, 2015, p. 38).

Esse tipo de representação social de infância pode formar gente sem capacidade de revisitar a criança a partir da sua vida adulta, pois ela se perdeu, na medida em que essa gente teve que ser adulto enquanto era criança. Essa é uma gente sem arte, sem condições de olhar a vida por meio das coisas mais simples. A representação social de infância que parece ter visitado Sérgio desde as palavras de seu pai à porta do Ateneu, colocou o menino tão perto das ferramentas da vida adulta, que esta, dentro da instituição, pode ter impedido o menino de enxergar as da vida de criança. Nesse sentido, as palavras de Benjamin novamente nos chamam a atenção, pois quando ele trata da questão lúdica, algo tão próximo da criança, el aponta para o risco de a criança usar a sua criatividade imaginativa para representar socialmente a vida adulta para qual está sendo empurrada. O filósofo defende que quanto

mais perto da vida adulta a brincadeira da criança está, mais longe de ter uma vida íntegra ela fica.

[...] bola, arco, roda de penas, papagaio, verdadeiros brinquedos, tanto mais verdadeiros quanto menos dizem aos adultos. Pois quanto mais atraentes são os brinquedos, no sentido usual, mais se afastam dos instrumentos de brincar; quanto mais eles imitam, mais longe estão da brincadeira viva (BENJAMIN, 1992, p. 247).

Benjamin parece estar propondo que a criança precisa receber, sem restrições, a capacidade de simplesmente viver. Ela precisa abraçar a vida a partir de uma representação social de infância que esteja temporalmente ligada à sua época e não a uma circunscrição que ainda, enquanto tempo, é absoluta ausência. O adulto, com suas representações sociais, não pode catapultar as crianças para uma identidade que ainda não lhes é conferida como realidade³⁷. A representação da infância que tem no Ateneu o caminho para adquirir competências e conseguir pertencimento dá mostras de formatar uma infância que já não tem mais a condição da vida infantil. Mais uma vez, recorremos a Olavo Bilac, que denuncia, no encontro da infância com a escola, a criança que pode ser feita homem prematuramente: “é preciso estar quieto! é preciso ser sério, é preciso ser homem! Tanto nos recomendaram isso, que ficamos homens antes do tempo. E que homens! Céticos, tristes, de um romantismo doentio” (BILAC, 2015, p. 39).

É necessário apontar e considerar essa maneira de representar a infância. As crianças não devem ser matérias primas de um mundo que exige comportamentos previamente programados por uma dada noção de civilidade. Elas precisam viver ao máximo a fase da infância atendendo às demandas dessa infância com as ferramentas desta. Precisam ter coragem de indagar com espanto a vida, desconfiar e desafiar o que está posto, rir com ânimo do que não faz sentido, rebelar-se com ousadia contra o que não pode ser tolerado; enfim, se

³⁷ Uma criança não precisa ser adulta e ne se comportar como adulto para aprender o que é necessário. A vida da infância tem um gigantesco potencial de ensinar a uma criança tudo o que ela precisa no seu tempo, sem que ela deixe de ser quem é naquele momento. Sobre essa realidade, o médico pediatra Becker 2018 diz: “Ela [a criança] tem que cair e ralar o joelho. Porque a vida dói, a realidade dói. Mas passa. E, no dia seguinte, o machucado ganhou uma casquinha, o corpo está reagindo e fazendo alguma coisa. Daqui a pouco, aquela marquinha sumiu e o joelho voltou ao normal. Olha tudo que ela aprendeu ali sobre enfrentar a dor, sobre saber que essa dor passa e que o corpo funciona e se regenera. Que aula vai oferecer a ela essa experiência?”. A citação é parte de uma entrevista concedida a *Revista EXAME*, durante o VII Simpósio Internacional de Desenvolvimento da Primeira Infância, em Fortaleza. A entrevista está disponível em: <exame.abril.com.br>. Acesso em: 17 dez. 2018.

valer-se do favor de serem apenas crianças. Olavo Bilac, no mesmo conto citado acima, pinta um quadro vivo dessa natureza jovem que, desde a infância, precisa ser cultivado.

Como é bom rir e fazer rir daquele modo, e ter a coragem precisa para escandalizar com aquela veemência de bom humor impetuoso toda a forçada elegância de uma sociedade que obriga a torturadas batatas e verniz a pés que só anseiam pela comodidade dos chinelos de tranca! Passada a mocidade, já ninguém se rebela contra os ridículos da época: depois dos trinta anos, os homens submetem-se a tudo, e acham que tudo vai bem, e que tudo é sério. Para ter a força de dizer: “Isto é cômico”, e para ter a força de rir do que a maioria respeita, é preciso ter vinte anos, idade em que se para a pancada, para o barulho e para a morte sem palidez na face e sem susto na alma” (BILAC, 2015, p. 37).

Isso sim é uma representação de infância que pode ser levada a sério e que certamente libertaria o menino no encontro com o Ateneu para, mais tarde, ter um encontro autônomo com o mundo. Uma representação que localiza a criança em um lugar que é dela e que ninguém tem o direito de subtrair. É o adulto no encontro com o seu mundo, que precisa de tudo isso, pois perdeu o jeito de brincar, perdeu a visão artística da vida e fez representações sociais de infância que tentam prender as crianças no mesmo calabouço chamado vida de adulto. Nesse ponto, parece que os adultos estão mais carentes da ajuda das crianças do que estas da ajuda deles.

3.4 O Ateneu: Representação de Escola

Ainda tomando como base a frase dita pelo pai de Sérgio à frente do Ateneu, passamos, agora, a considerar a representação de escola que Pompeia faz no seu romance. Quando o pai apresenta ao menino o mundo que ele precisa encarar, o Ateneu é oferecido com uma grande e útil ferramenta para essa empreitada. No seu encontro com o Ateneu, a palavra “útil” parece se apresentar com um grau definidor da relação. A impressão que fica é a de que Sérgio precisa ser útil para o mundo que ele vai encontrar e a instituição necessita formar, no menino, todas as utilidades necessárias.

Na sociedade de racionalidade produtiva, utilidade parece ser um valor agregado extremamente alto, pois quem não é útil para o funcionamento do mundo, como ele se apresenta, é “carta fora do baralho”. É por conta disso que a educação escolar parece ter se

transformado, em nossa sociedade, num negócio tão rentável, pois a impressão é que todos enxergam o Ateneu (escola) como o lugar necessário para construir uma vida de pertencimento pelo merecimento.

Muitos querem estudar nas escolas que possuem o maior índice de aprovação no vestibular. A maioria quer ingressar nos melhores e mais famosos cursos universitários do país. Quase todos buscam uma formação continuada para melhorar o posicionamento da carreira. A pergunta é: o que existe de errado nessa busca? A princípio, nada, pois buscar conhecimento é sempre bom, crescer na carreira é sempre um desafio louvável, mas essas buscas perdem todo o sentido quando são realizadas apenas para ser útil na sociedade. Afinal, a busca que tem como único fim ser útil, parece colocar o valor do que se busca fora da própria pessoa que busca. Por exemplo: comer para matar a fome, ter um carro para chegar mais rápido, estudar para me formar, formar-se para trabalhar e assim por diante. Percebamos que todas as vezes que o valor da coisa está fora da pessoa a relação é apenas de utilidade. As coisas viram ferramentas para se alcançar um desejo individual. Segundo Alves (2010, p. 30): “usar uma coisa é utilizá-la para se obter uma outra coisa”. Na vida da simples utilidade, tudo parece existir para aumentar o poder, para atender aos interesses e alcançar objetivos. Não existe mais uma relação que se valha pela própria relação. Inexiste um sentimento que se compense pelo próprio sentimento. No utilitarismo, perde-se a capacidade de gozar a vida na sua total inutilidade, ou seja, apenas pelo fato de ser vida. Exatamente como Alves (2010, p. 30) considera: “elas [as coisas] não são úteis; são inúteis. Porque não são para serem usadas, mas para ser gozadas.”

Nas palavras do pai de Sérgio, podemos considerar a relação do menino com o Ateneu sendo costurada por um suposto utilitarismo. Considerando as representações de Raul Pompeia discutidas até aqui, o menino parece precisar do Ateneu para chegar pronto no mundo, e o Ateneu, das necessidades do menino para continuar existindo. Essa relação de suposto utilitarismo permite que o colégio assuma uma postura de aparente imposição, pois na relação de utilidade o valor não está no menino, mas fora dele.

Essa representação de escola parece colocar o Ateneu com legitimidade para impor todo um itinerário de competências e comportamentos para o menino, uma vez que a instituição parece ser a ferramenta de formação que vai entregá-lo pronto para o tão esperado encontro com mundo. Dessa maneira, o conteúdo do Ateneu não é aparentemente construído e compartilhado a partir de um diálogo com o protagonista. Por ocasião das provas, Sérgio parece se deparar com toda essa agressividade do mundo adulto, que tende a impor um conteúdo que é deste e está a seu serviço. O menino denuncia que são muitos homens e com

muito conhecimento sufocando um garoto que ainda não tem armas para lutar contra todo aquele aparato.

Que barbaridade aquela conspiração toda contra mim, contra um, de todos aqueles perfis rebarbativos, contínuos, o Matoso, o Neves Leão, as comissões, qual mais poderosa e carrancuda; o Conselho da Instrução no fundo, coisa desconhecida, mitológica, entrevista como as pinturas religiosas das abóbadas sombrias, onde as vozes da nave engrossam de ressonância, emprestando a força moral à justiça das comissões, com o prestígio da elevação e do inacessível; mais alto que tudo, o Ministro do Império, o Executivo, o Estado, a Ordem Social, aparato enorme contra uma criança (POMPEIA, 2013, p. 221).

As provas assustavam, pois todos tratavam as crianças como mini adultos e colocavam sobre elas uma violenta abordagem. E tudo isso era plenamente justificável; afinal, de acordo com as representações de Pompeia, hipotecada na dissertação, o menino precisava da competência para ser útil no encontro com o mundo; logo, o Ateneu tinha todo o direito de ser definidor no encontro com o menino.

A representação de escola que o pai de Sérgio aponta para o menino à porta do Ateneu parece colocar o fluxo formativo do menino, passando necessariamente pela sua inserção na educação escolar, recebendo competências e comportamentos que colaborem de maneira útil para o todo, exercitando assim a sua futura cidadania para que ele encontre o seu lugar de ação na vida em sociedade.

Tal utilidade, como vem sendo pontuado, parece ser colocada por Pompeia no discurso do Dr. Claudio, quando este trata da questão da arte. O professor diz que a arte não pode responder à postura da utilidade, pois a mesma não tem a função de ser útil. A arte não é porque serve a alguém ou funciona para algo. No nosso olhar como leitor d'*O Ateneu*, o O personagem está fazendo uma crítica à maneira como se percebe o conteúdo, pois o mesmo precisa ser olhado a partir dessa percepção artística que não se rende às utilidades funcionais da estética.

Qual a missão da arte? Originária da propensão erótica fora do amor, a arte é inútil, — inútil como o esplendor corado das pétalas sobre a fecundidade do ovário. [...] A arte é uma consequência e não um preparativo. Nasce do entusiasmo da vida, do vigor do sentimento, e o atesta. Agrada sempre, porque o entusiasmo é contagioso como o incêndio. A alma do poeta invade-nos. A poesia é a interpretação de sentimentos nossos. Não tem por fim agradar. E, depois, reclamar títulos de utilidade às divagações graciosas de uma energia da alma, que significa, em primeira manifestação, a própria perpetuidade da espécie?! Além de inútil, a arte é imoral. A moral é o sistema artístico da harmonia transplantado para as relações de coletividade. Arte *sui generis*. Se é possível eficazmente o regime social

das simetrias da justiça e da fraternidade, o futuro há de provar. Em todo caso é arte diferente e as artes não se combinam senão em produtos falsos, de convenção. Poema intencionalmente moral é o mesmo que estátua policroma ou pintura em relevo. Apenas uma coisa possível, nada mais; há também quem faça flores, com asas de barata e pernas. A verdadeira arte, a arte natural, não conhece moralidade. Existe para o indivíduo sem atender à existência de outro indivíduo. Pode ser obscena na opinião da moralidade: Leda; pode ser cruel: Roma em chamas, que espetáculo! Basta que seja artística (POMPEIA, 2013, p. 156).

Retomando a ideia de que, no encontro do menino com o Ateneu, o processo civilizatório parece ser um alvo prioritário, segue-se que o conteúdo precisa ser civilizador, propondo competências e comportamentos que estão para antes e para além do menino, como uma verdade a priori e encerrada. Porém, consideramos ser necessária resistência contra essa representação escolar, pois o conteúdo precisa responder à arte que não se rende à mera estética. Uma representação escolar que respeita a arte também respeita a criança; afinal, esta é essencialmente artística e não estética. Pensemos em uma criança de pele branca na relação com alguém de pele negra; a criança abraça porque tem olhos artísticos, mas quando cresce e ganha a estética da civilização, a negritude vira uma questão de relação a ser considerada. Por isso, os conteúdos escolares não podem responder a uma intencionalidade civilizatória, produzindo conhecimentos úteis para algo ou alguém, mas precisa libertar para a arte.

Aqui parece estar a grande batalha entre a ação escolar em face da ação que educa na vida e para a vida. A escola, embora tenha seu valor e importância, tem interesse de formar o menino através da aquisição de competências e comportamentos que o transforme em um agente social útil. Porém, educação parece ser muito mais do que isso; educação precisa tomar o educando pelas mãos e levá-lo até o mundo desconhecido, e lançá-lo na aventura de conhecê-lo, julgá-lo e vivê-lo por meio da experiência.

Pensando no educador, dentro do diálogo de representação da escola, podemos considerar que este tem a função de convidar o educando a trair seus instintos, transcender a ordem imediata da ação e ir além do potencial animal. É necessário que o mesmo consiga abstrair o mundo por meio da apropriação da linguagem, criando símbolos que nomeiem o mundo circundante no qual ele vive como construtor. Conforme Rodrigues (2001, p. 246): “o ser humano é ser livre em relação ao mundo circundante, na medida em que o mundo é produto de sua linguagem”.

O problema dessa representação escolar no encontro do menino com o Ateneu é que ela parece voltar para uma máxima utilitarista e alheia à experiência. Entretanto, é preciso considerar que o menino não atende a um padrão linear e absoluto, pois pessoas são

diferentes, provenientes de lugares diferentes, passam por experiências diferentes e processam tudo isso de modo diferente. Não é possível olhar o sujeito educando, na sua trajetória de vida, sem considerar que ele atravessa ciclos de vida nesse trajeto. Essa jornada de vida, alicerçada pelos múltiplos ciclos de existência, é observada pelo vivente levando em conta o seu lugar de momento, o estado em que chegou até ali e as suas conclusões tiradas de tudo isso. Assim, cabe dizer que a formação do menino não poder ser encarada sem a variável da subjetividade, pois o que foi sofrimento no estado em que se experimentou a vida pode se consolidar em vitória no ciclo em que se encontra. Essa subjetividade, somada na formação do menino, é considerada da seguinte forma. “[...] o sujeito imprime um olhar externo às situações vividas e relatadas, incluindo aí uma avaliação de si mesmo, dos outros, do modo de fazer as coisas num determinado tempo e lugar” (OLIVEIRA; REGO; AQUINO, 2006, p. 126).

Diante disso, a escola deve privilegiar a experiência como mote para a formação do educando. A criança em formação não deve se entregar à velocidade da ação moderna sem questionar. As experiências não podem nos passar e nada nos acontecer. O educador precisa ir ao campo da experiência para levar a cabo a sua missão de educar, pois somente a experiência absorvida na relação com o meio é capaz de catapultar o indivíduo para um outro estágio. O não privilegiar e não trabalhar a experiência – o que, na maioria das vezes, pode ser praticado e promovido pela educação escolar – não pode desenvolver o educando em todo o seu potencial. Afinal, no processo de formação, ele carece da experiência com o meio, assim como um bebê necessita dos cuidados de sua mãe.

No diálogo com os referenciais teóricos mobilizados na presente dissertação, tentamos considerar, enquanto hipótese, que o menino no encontro com o Ateneu pode ser silenciado pela dor e pelo sofrimento de um novo mundo que o atrai. A isso, daremos o nome de “cultura da náusea”. O cansaço da vida diária, dentro do seu ideal moderno, não permite mais que as pessoas sintam a vida e suas experiências. O simples não espanta mais e o complexo cansa, essa é a cultura nauseada.

Em uma passagem d’*O Ateneu*, o menino Sérgio parece perceber isso enquanto anda no pátio do internato. Cercado pelos muros do colégio e tomado pelo cansaço da rotina que lhe parece ser imposta, o menino olha para o céu e o retrata com um visão de liberdade. “Perdido o ideal cenográfico de trabalho e fraternidade, que eu quisera que fosse a escola, tinha que soltar para outras bandas os pombos da imaginação. Viveiro seguro era o céu. Ficava-me a vendagem da eterna felicidade, que se não contava” (POMPEIA, 2013, p. 87).

Ali, o menino realizou uma construção onde a imaginação pode voar com liberdade e as imposições não encontram espaço para silenciar a experiência. Agora, Sérgio parece desconfiar da escola como essa ferramenta de civilidade redentora. Ele dá sinais de que começa a perceber que existe muito mais para além das paredes do Ateneu do que a vã filosofia pode considerar. O menino percebe, olhando para o céu, que os limites do Ateneu pode ser uma venda que o impede de enxergar a liberdade.

Dito isso, podemos considerar que a escola, com o seu projeto de conhecimento através do acúmulo de informações que civiliza, não resolve os problemas. Afinal, estes não se limitam à falta de conhecimento, pois somos indivíduos dotados de muitos e diversificados conhecimentos. As maiores maldades da modernidade foram praticadas por homens que os detinham, os mais avançados e atualizados. O problema é que todo esse conhecimento, visto como conteúdo redentor na formação do sujeito humano, deixou o homem exausto. O homem saciou-se de toda cultura e de todo conhecimento, mas terminou cansado e fatigado em um mundo moderno que não pergunta mais quem ele é, mas parece projetar, sem pedir licença, e segundo os seus interesses, quem ele pode ser. Essa é a foto de um homem que está exaurido e, por isso, vive o empobrecimento da experiência. Segundo Benjamin (1987, p. 17),

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes podemos afirmar o oposto: eles “devoram” tudo, a “cultura” e os “homens”, e ficam saciados e exaustos (BENJAMIN, 1987, p. 17).

Esse tal projeto educador, formatado no ambiente escolar, parece evidenciar a negação da experiência, a rejeição da subjetividade no desenvolvimento humano e a massificação da educação capitaneada pela escolarização. Essa realidade constrói um cenário pobre, nauseado pelo sofrimento, cansado pela imposição linear do itinerário da vida e perdido na composição de seus próprios valores em uma sociedade fragmentada.

Fica a impressão de que os atores sociais e seus respectivos instrumentos, que se entrelaçam no movimento da escola, emitem um alerta que ecoa em alto e bom som e que nos impulsiona a admitir que o homem é mais do que um recipiente de competências e comportamentos. É necessário entender que menino é mais do que um agente de ação utilitarista, promovendo o bem social, perceber que existe uma realidade que está para além do concreto, e que é fruto de sua criação. Enfim, o menino não pode ser confinado ao mundo posto, mas deve se encontrar com ele, se apropriar dele, construí-lo e transformá-lo pela

realidade da experiência. Não é razoável que a ação da educação escolar abdique de formar um sujeito humano ético, que dê luz à potencialidade de participar da sua realização formativa.

No contexto da representação de Pompeia sobre a escola, que, seguindo a hipótese da dissertação, tende a silenciar a experiência infantil no encontro do menino com a escola, é preciso construir cenários em que o menino possa sonhar novamente. Esse exercício permite que a pobreza da experiência não domine; que o patrimônio experiencial do passado não desapareça; e que o menino tenha utopias para resistir e continuar. Benjamin (1987, p. 17), ao passo que fala da pobreza da experiência, também estabelece uma relação com o sonho, que parece promover resistência e continuidade: “ao cansaço segue-se o sonho, e não é raro que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças”.

A prática do educador deve dar vazão ao sonho do educando e a uma necessária insubmissão diante da verdade acabada. Ele deve produzir uma prática metodológica rigorosa para que o educando se aproxime do objeto a ser conhecido com uma postura crítica que, por sua vez, produz sonhos. Afinal, tal objeto não se esgota na transferência do seu perfil ou conteúdo, mas é necessária uma abordagem crítica e sonhadora. Sobre isso, Freire (2014, p. 28), considera: “[...] ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”.

Obviamente que, diante desse cenário do encontro do menino com o Ateneu, não podemos ignorar o educador como agente primordial que leva o menino até a liberdade de sonhar e viver suas experiências. Sérgio sempre demonstra que uma das dificuldades no encontro com o Ateneu estava relacionada aos professores da casa. Eles se apresentavam como arautos da redenção que o colégio parecia promover, até mesmo acima dos pais. O que dizer, então, do diretor Aristarco em relação a essa atitude de educador redentor? Sérgio diz.

Devemos ao pai a existência do corpo; o mestre cria-nos o espírito [...] A família é o amor no lar, o estado é a segurança civil; o mestre, com amor forte que ensina e corrige, prepara-nos para a segurança íntima inapreciável da vontade. Acima de Aristarco — Deus! Deus tão-somente; abaixo de Deus — Aristarco (POMPEIA, 2013, p. 35).

Porém, para não ser esse o autocrata que recebe e transfere conhecimento que liberta, o educador precisa dar vazão à curiosidade e participação do educando. Segundo Paulo

Freire, o conhecimento não pode ter um aspecto bancário, ou seja, o educador professando verdades e o educando à parte delas. Para Freire (2014), na relação de aprendizagem, os educandos vão transformando o saber e construindo novos conteúdos de ensino. Eles vão desenvolvendo condições para que, educadores e educandos, tanto ensinem quanto aprendam. Sobre essas condições que criam ambientes de autonomia nas relações educador-educando e educando-educador, Freire afirma (2014, p. 28):

E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Para Freire (2014), o papel do educador é ensinar a pensar certo. Para tanto, faz-se necessário um professor que não se entrega à tentação de ser um mero memorizador e repetidor de conteúdo. São necessários um educador e uma escola crítica, que desenvolvam a capacidade de ler criticamente; caso contrário, não será possível ensinar um pensar certo.

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando, cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 2014, p. 31).

O educador, para ensinar a pensar certo, necessita ler o mundo de forma crítica e se perceber participante do processo de construção de novos conhecimentos e transformação por meio deles. Assim, o pensar certo fará com que o educando pense o mundo, com o mundo e para o mundo. O pensar certo fará do educando um sujeito histórico e de construção de novos conhecimentos, que supera o antes posto e recoloca-se em seu lugar, por meio da ação histórica e transformadora dele. Dessa forma, ele produzirá e entregará os conhecimentos produzidos, sem, em nenhum momento, acreditar que estes sejam fim em si mesmos.

Tomando como ponto de partida o pensar certo, que parece ter o sujeito como agente crítico da história, faz-se necessária uma ação de ensino que mobilize a pesquisa. Sobre isso, Freire (2014, p. 30-31) salienta:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade.

Afinal, o ensino parece ser fruto de uma busca, uma pesquisa, que indaga a história e, conseqüentemente, indaga o agente dela. Se o educador quiser levar o educando a pensar certo será necessário lançá-lo em uma postura de pesquisador que transita da ingenuidade fatalista para o que Freire (2014) chama de “curiosidade epistemológica”.

O educador e filósofo brasileiro discute a ideia de que os educadores e a educação escolar deveriam levar em conta os saberes que cada educando traz das suas realidades que causam encontros e desencontros com a vida. As escolas, bem como seus agentes educadores, não deveriam se ocupar apenas da mera transferência de conteúdo.

Para Freire (2014), a autonomia está na liberdade do educando poder trazer suas discussões a partir das entranhas do seu ambiente social. Discutir o porquê a vida não funciona de igual modo para todos, por qual razão existe descaso do poder público com algumas áreas da cidade e outras não etc. É necessário que o aluno seja um curioso investigador da sua própria realidade, um habilidoso mobilizador dela e um promotor de discussões a partir de tal realidade. Podemos ver a importância desse mundo que é cultivado como *locus* do educando e ambiente onde o diálogo dele começa, em uma passagem de Monteiro Lobato, quando D. Benta reconhece a singularidade e a importância do mundo que Emília e Pedrinho construíram para eles.

D. Benta foi se acostumando e, dali a pouco, já não estranhava coisa nenhuma. Começou até a achar uma graça enorme em tudo aquilo.
- Você tem razão Emília, minha filha – disse ela, por fim. – Esse mundo em que você e Pedrinho vivem é muito mais interessante que o nosso (LOBATO, 1931, p. 118).

A pedagogia da autonomia, defendida por Paulo Freire, não aceita o discurso de que a escola não tem que tocar ou discutir a realidade social dos educandos, pois ela não é partido político. Tal discurso se apresenta como uma falácia, afinal, é impossível desenvolver uma relação de aprendizagem sem partidarismo ou embates ideológicos. Todas as vezes que o educando é conformado pelo discurso de conteúdo para depois discutir a realidade, ele parece ser tolhido na sua análise crítica e comprometido na sua função de sujeito histórico. Este discurso, que parece se apresentar com caráter obscurantista, impõe primícias que mancham

a ação autônoma de pensar e transformar o mundo. Mario Quintana nos lembra, em seu poema *O Tempo*, que a vida é uma tarefa que nos foi dada e temos que levar a cabo, não podemos abdicar, transferir e nem sermos reprovados.

A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa.
 Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...
 Quando se vê, já é 6ª feira...
 Quando se vê, passaram 60 anos...
 Agora, é tarde demais para ser reprovado...
 E se me dessem - um dia - uma outra oportunidade,
 eu nem olhava o relógio
 seguia sempre, sempre em frente...
 E iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas.³⁸

A escola produz autonomia, ensina pajeando o aluno em uma dupla experiência, conservar a ingenuidade de sua eterna criança e desenvolver uma rigorosa criticidade diante da curiosidade. O educando precisa se aproximar do objeto desconhecido por meio de uma postura de espanto alinhada com um poderoso método de criticizar³⁹. É importante salientar que curiosidade primária não é algoz da produção de conhecimento científico. Como diz Conforme Paulo Freire (2014, p. 32), “a superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica”.

Uma escola que pretende promover a autonomia do educando, reconhecendo-o como agente histórico que critica, propõe e transforma, precisa dialogar com e a partir de um referencial ético. Educar para a projeção de um agente histórico de transformação, significa preparar o indivíduo para um processo de fazer escolhas entre caminhos. Diante disso, é necessário guiar a relação de aprendizagem pautada nesse referencial ético.

Paulo Freire (2014, p. 34) diz que a beleza de agir na vida está intimamente ligada à ética pela qual se age. Usando suas palavras: “decência e boniteza de mãos dadas”. Aqui, parece se construir a crítica de Freire sobre transformar o processo educativo em uma experiência meramente técnica e de conteúdo, pois o agente educando é um ser humano e sua formação técnica não pode ser realizada à parte de sua formação moral. Obviamente que a técnica e a ciência têm seu lugar na arena do processo de formação do humano, mas é

³⁸ QUINTANA, Mario. *O tempo*. In: Conto Brasileiro. Disponível em: <<http://www.contobrasileiro.com.br/o-tempo-poema-de-mario-quintana/>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

³⁹ “Criticizar” é uma expressão utilizada por Paulo Freire em sua obra que remonta ao exercício de construir conhecimento autônomo, por meio da saudável arte de criticar enquanto dialoga, e dialogar enquanto crítica. Para Freire, apenas a crítica dialógica pode promover autonomia e apenas a autonomia pode produzir conhecimento.

necessário encontrar os seus limites, uma vez que a formação é humana, pois se dirige ao humano. Freire (2014) aponta para a necessidade de encontrar um equilíbrio que possibilite formar o humano sem se render somente para o conteúdo, mas também não ignorar o conteúdo que serve ao humano. Para Freire (2014, p. 34-35), o conteúdo tem valor, pois está lá para ser questionado e mudado.

Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar aos alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, um rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, da apreciação, mas o direito de fazê-lo.

A escola e o educador precisam encarnar seus discursos por meio da ação e o educando experimentar a coerência entre discursos e práticas. A educação para a autonomia não admite um educador que pulveriza um discurso solitário e continua a transferir conhecimento por meio de uma educação bancária⁴⁰. O educador precisa levar a criança até o aprendizado a partir de outras realidades que não estão circunscritas apenas a um discurso de conhecimentos previamente depositados no mesmo. Sobre isso Becker (2018) considera:

Essa educação bancária – em que um domina o conhecimento e outro está ali para receber – é cada vez mais reconhecida como um modelo que tem muitas limitações. [...] Brincando a criança aprende coisas que ninguém mais pode ensinar a ela. Uma criança que brinca no parque com amigos vai aprender a negociar, interagir, ter empatia, ouvir o outro, se fazer ouvir, avaliar riscos, resolver problemas, desenvolver coragem, autorregulação, auto estímulo, criatividade, imaginação... Uma série de habilidades que nenhuma aula vai oferecer para ela.

O educador, na relação com o educando, precisa encontrar outros caminhos para a construção do conhecimento, permitindo que o educando se aventure em cada um deles. Para tanto, faz-se necessário adotar uma postura que esteja pronta para dizer novamente, e de outra forma, o que já foi dito muitas vezes de uma forma única. Como apontado por Paulo Freire (2014, p. 36), “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de

⁴⁰ “Educação Bancária” é uma expressão utilizada pelo educador Paulo Freire em sua obra para se referir a uma metodologia de ensino que enxerga o professor como aquele que tem todo o conhecimento, diante de um aluno que está destituído do mesmo. Para Freire a Educação bancária acontece na medida que o professor deposita conhecimento nos alunos, como se ele fosse uma conta vazia, para depois tirar um extrato e perceber se o saldo é positivo ou negativo.

desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo, mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se ‘sabe com quem está falando’”.

A postura crítica dentro do processo de aprendizagem celebra o novo quando vem acompanhada de esperança, ao passo que também conserva o velho na medida que a crítica demonstra sua validade no tempo. A arte de pensar certo está no risco de conviver com a constante crítica de instrumentos que são superados pelo novo ou confirmados no tempo.

O papel da escola parece ser a promoção desse dialogismo entre o seu conhecimento e o conhecimento que a frequenta, trazendo luz a uma terceira via de conhecimento, ou seja, o novo. O novo que é fruto de um educador que decidiu pensar certo e fazer certo, considerando o seu conhecimento como a alavanca do processo, e o conhecimento do educando como a mão que impulsiona a alavanca.

Retomando *O Ateneu*, já em sua parte final, vemos um Sérgio que identifica Aristarco como o oposto desse educador, e o Ateneu como o distanciamento dessa escola que privilegia a autonomia e o valor do diálogo; afinal, o encontro do menino com a escola não parece ser para libertar a criança, mas para formatá-la para uma realidade configurada antecipadamente. Antes do Ateneu terminar em chamas, Aristarco recebe um último pai levando seu filho, que, na verdade, quer a mesma coisa que o pai de Sérgio queria: preparo para o encontro com o mundo. Já Aristarco oferece a mesma coisa que ofereceu para o menino Sérgio no início, impedir os instintos da infância de se exteriorizarem e projetar as competências para a vida adulta.

O pai pediu contra ele toda a severidade. Aristarco, que tinha veleidades de amansador, gloriando-se de saber combinar irresistivelmente a energia com o modo amoroso, tranquilizou o fazendeiro: “Tenho visto piores”. Carregando a vista com toda a intensidade da força moral, segurou o discípulo rijamente pelo braço e fê-lo sentar-se. “Tu ficarás, meu filho!” O moço limitou-se a responder, cabisbaixo, possuído de repentina complacência: “Eu fico”. Dizem que o pai o tratava terrivelmente, vendo-o apresentar-se em casa, evadido (POMPEIA, 2013, p. 270).

Logo, parece possível considerar que a representação de infância mobilizada por Pompeia pode ser essa, uma fase que precisa ser controlada e alimentada com todas as competências e comportamentos exigidos no encontro com o mundo. Da mesma forma, parece razoável apontar que a representação de escola, também mobilizada pelo *autot*, pode ser um lugar que tem tudo que o menino precisa para o encontro com o mundo. Partindo das representações feitas da infância e da escola, bem como do olhar aguçado para descobrir se

as experiências infantis são ou não valorizadas pelo Ateneu, parece possível considerar, ao final, que a hipótese inicial tem fundamento.

Afinal, fica a impressão que tudo termina como começou nas representações de infância e de escola mobilizadas por Raul Pompeia, ou seja, no encontro do menino com o Ateneu. De um lado, da parte de Aristarco, repete-se uma demonstração final da mesma postura moralizadora do início; de outro lado, por parte de outro pai, repete-se uma postura de terceirização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos esta dissertação apresentando algumas considerações, e para isso relembremos o caminho que traçamos até este ponto. Quando iniciamos o mestrado, tudo que possuíamos era uma profunda inquietação sobre a infância na relação com a escola. Porém, pouco conseguíamos formular sobre as nossas inquietações e muito menos sabíamos onde procurar subsídios para iniciar o diálogo. Foi quando nos encontramos com *O Ateneu* e com a frase do pai do protagonista Sérgio à porta da famosa escola: “Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta” (POMPEIA, 2013, p. 29). Essa frase, como pôde ser percebido ao longo da presente dissertação, foi o que começou a organizar as análises que aqui apresentamos.

O encontro com *O Ateneu* nos fez perceber que Raul Pompeia, por meio da frase do pai do personagem Sérgio, parecia estar propondo um encontro necessário do menino com uma dada noção de mundo e suas demandas adultas. A frase também nos despertou para o fato de que o encontro do menino com o mundo exige um necessário encontro do menino com a escola, no caso, o Ateneu. Neste ponto, o nosso interesse sobre a infância na relação com a escola passou a encontrar campo para o diálogo.

Diante disso, passamos a perseguir como objeto as representações de infância e de escola mobilizadas pelo escritor Raul Pompeia na obra *O Ateneu*. Logo, os objetivos específicos passaram a ser: analisar como a infância e a escola são representadas por Pompeia, bem como descobrir se as experiências infantis são valorizadas ou não no Ateneu. No tratamento do objeto da dissertação levantou-se como hipótese que, no transcorrer das referidas análises, poderíamos vir a flagrar a tendência do silenciar da experiência do menino no encontro com a escola.

Para demonstrar a mobilização da obra *O Ateneu* sobre a representação de infância e escola, desenvolvemos uma tríade formada pelas palavras menino, mundo e escola, que apareceu na dissertação para analisar os encontros do menino com o mundo, do menino com a escola e, por fim, sugerir que o encontro do menino com o mundo tende a passar e se consolidar no encontro do menino com a escola.

O livro de Raul Pompeia, *O Ateneu*, foi tomado como fonte privilegiada na presente dissertação e colocado em franco diálogo com outros referenciais teóricos, conforme apresentados na parte introdutória do presente texto. Obviamente que, no transcorrer do

processo, foi necessário encarar todos os limites que se apresentam no tratamento de uma obra de ficção como fonte. Porém, o enredo composto por Raul Pompeia possibilitou flagrar as representações sociais de infância e de escola mobilizadas pelo autor, bem como se valer da construção do protagonista Sérgio como o menino dos encontros com a escola e o mundo. Também foi nesse personagem que o possível silenciar da experiência infantil, produzido pelos encontros aqui discutidos, pôde ser considerado em seu potencial.

Obviamente que não terminamos afirmando que todas as crianças são silenciadas na sua experiência escolar, visando o encontro com um mundo pré-configurado. Entendemos que cada criança é única, assim como entendemos que nem todas as escolas são iguais. Da mesma forma, compreendemos que a criança, na sua relação com a escola, tem a total condição de resistir ao itinerário de conformação definido nos encontros com a mesma e com o mundo. Logo, tivemos o interesse de levantar essa hipótese e dialogar com ela, pois realmente acreditamos que, na relação de resistência praticada pela criança frente aos encontros com a escola e o mundo, muitas questões são vencidas e silenciadas na sua experiência infantil.

Chego ao final com a certeza de que não foi simples e nem fácil construir o diálogo apresentado. Tive que lidar com os meus limites, com o constante revisitar das minhas experiências escolares que me atravessam e, por fim, ultrapassar a distância temporal que acomete as memórias da minha infância escolar. Porém, vou chegando a fase final dessa dissertação com a convicção de que produzi uma discussão que, embora tenha caráter introdutório, pode contribuir como ponto de partida para o início de novas análises.

Nesta reta de chegada, sou dono da crença de que aprendi muito durante a escrita do texto que apresento aqui. Assimilei que não há nada mais rico do que aprender com as coisas que são caras para cada um de nós. Aprendi e cresci com a lição de que as experiências da infância precisam ser vividas e que ninguém tem o direito de impedi-las, mesmo mediante a projetos de encontros com a escola e com o mundo que prometem um futuro maravilhoso.

Ao longo desta dissertação, desenvolvi muito mais do que habilidades de um pesquisador. Posso dizer que me tornei uma pessoa melhor, um marido melhor e, sobretudo, um pai que valoriza mais as experiências dos meus três filhos. Adquiri todo esse conhecimento das maneiras mais inusitadas e até engraçadas.

Lembro-me de um dia em que estava sob muita tensão com a escrita da dissertação. Estava lendo, fichando, escrevendo, porém, nada parecia fluir. Naquele dia, minha filha do meio veio até mim e reclamou que eu não estava mais brincando com ela. Então, expliquei que eu estava e estaria muito ocupado com a escrita do texto nos próximos meses. Diante

disso, eu e minha filha Isabel travamos um diálogo que muito me ajudou na tarefa de continuar essa produção do texto.

O diálogo começou com a minha filha perguntando: “Papai, sobre o que o senhor está escrevendo? Eu, com toda dedicação, tentei explicar a ideia para a minha menininha de apenas sete anos. No final da minha exposição, ela falou: “Que coisa chata, porque você não escreve sobre algo mais legal?”. Eu, tentando dar um pouco de atenção para a pequena, perguntei: “Mas sobre o que você acha que eu deveria escrever?” Ela imediatamente respondeu: “Escreve sobre princesas”. Para a Isabel, falar sobre infância, escola, modernidade, representação social, temporalidade, experiência etc., obviamente, não é tão importante e relevante como falar sobre princesas de contos de fada.

Naquele dia, decidi escrever sobre princesas, claro que não passei a analisar a Branca de Neve, a Bela Adormecida e nem a Rapunzel, mas passei a escrever como se tudo o que estava fazendo fosse como falar de princesas. Comecei a valorizar a minha experiência passada e presente em todas as análises, fazendo com que o texto que agora apresento se tornasse mais do que um diálogo de fontes e informações, mas um diálogo comigo mesmo.

A minha pequena menina me deu uma excelente orientação para que eu destravasse a minha escrita. Ela me ensinou, por meio da experiência que ela valoriza, a falar de experiência atravessado pelas minhas próprias experiências. Sou grato a minha Isabel que me ensinou a resistir aos olhos postos, na busca por um olhar que é único e pessoal. Naquela infantil conversa, ela me ensinou que a infância tem a capacidade ver o que o adulto não consegue enxergar com nitidez. Ela me ensinou que na experiência da infância, tal qual um poeta, podemos ver pela primeira vez o que já foi visto exhaustivamente. Por isso, quero em minha última citação registrar as palavras de Otto Lara Resende, quando diz:

Se eu morrer, morre comigo um certo modo de ver, disse o poeta. Um poeta é só isto: o modo de ver. O diabo é que de tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não-vendo. Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver. Parece fácil, mas não é. O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade. O campo visual da nossa rotina é como um vazio. (...) Uma criança vê o que um adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo. O poeta é capaz de ver pela primeira vez o que, de tão visto, o que ninguém vê (RESENDE, 1992, p. 19)⁴¹.

⁴¹ RESENDE, Otto Lara. Vista Cansada. In: *Conto brasileiro*, 14 nov. 2015. Disponível em: <<http://www.contobrasileiro.com.br/vista-cansada-cronica-de-otto-lara-resende/>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

Chego ao final deste texto com a sensação de que realizei um revisitar da minha própria trajetória. Quando iniciei, tudo que tinha era uma forte sensação de que o encontro da infância com a escola e com o mundo tendia a produzir um silenciar da experiência. Agora, depois da análise d'*O Ateneu* e de todo diálogo feito, penso que pude lidar com questões que sempre foram caras para mim, e, ao mesmo tempo, contribuir para novas e diferentes leituras, que certamente chegarão em tempo oportuno.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- ALVES, Ruben. **Do universo à jabuticaba**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ASSIS, Machado de. Conto da escola. In: **Tempos de escola**: contos, crônicas e memórias. São Paulo: Boa Companhia, 2015. 153 p. (Coletânea). p. 11-21.
- BAUDELAIRE, Charles. **O spleen de Paris**: pequenos poemas em prosa. Rio de Janeiro: Imago, 1985.
- _____. **Sobre a modernidade**: o pintor da vida moderna. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BECKER, Daniel. Infância não é fase de construir currículo. **Exame**: 15 nov. 2017. Entrevista concedida a Camila Almeida. Disponível em: <exame.abril.com.br>. Acesso em: 17 dez. 2018.
- BENJAMIN, W. Paris, a capital do século XIX, in: **Sociologia**. Tradução Kothe. São Paulo: Ática, 1985.
- _____. Experiência da pobreza. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**: Obras Escolhida, v. 1, p. 114-119. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. **Rua de sentido único e infância em Berlim por volta de 1900**. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água, 1992.
- BILAC, Olavo. Infância macambuzia. In: **Tempos de escola**: contos, crônicas e memórias. 1. ed. São Paulo: Boa Companhia, 2015. 153 p. (Coletânea). p. 36-40.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998, p. 9.

BORGES, Valdeci Rezende. História e Literatura: Algumas Considerações. Goiás: **Revista de Teoria da História**, Ano 1, n. 3, jun. 2010.

BRECHT, Eugen Bertholt Friedrich. Apaguem os rastros. In: **Cartilha para os cidadãos**. Disponível em: <<http://www.narcisosemedusas.blogspot.com/2013/03/apague-os-rastros.html>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

CAMPOS, Kleber Garcia. **O Ateneu de Charles Dickens**: Sociedade e educação em duas obras literárias do século XIX. Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco, 2001.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COSTA, Angela Marques da; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **1890-1914**: no tempo das certezas. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender** - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Ano II, n. 2, p. 105-114, 2004.

CUNHA, Euclides. **Os sertões**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 447-468.

DOIDO, Criolo. Não existe amor em SP. In: **Nó na orelha**. São Paulo: O loko Records, 2011. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/criolo/nao-existe-amor-em-sp.html>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e filosofia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1970.

_____. **As regras do método sociológico**. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2008.

EMICIDA. Aos Olhos de Uma Criança (menino e o mundo). In: **O glorioso retorno de que nunca esteve aqui**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2013. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/emicida/aos-olhos-de-uma-crianca.html>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

_____. **Milionário do Sonho**. In: **O glorioso retorno de que nunca esteve aqui**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2013. <<https://www.vagalume.com.br/emicida/milionario-do-sonho.html>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive

(Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 135-150.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edição Graal, 2010.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2012. (Leituras filosóficas). Título original: L'ordre du discours: Leçon inaugurale au collège de France.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HAMILTON, David. Nota de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 45-73, jan./jun. 2001.

HOBBSBAWM, E. J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão. Campinas-SP: Editora Unicamp, 1990.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de narizinho**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Bomtempo, 2004.

_____. **O Capital**. São Paulo: Centauro Editora, 2005.

MENESES, Ulpiano T. 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. 09-23, 1992.

MONTEIRO, Pedro Meira. Introdução. In: POMPEIA, Raul. **O Ateneu**. 1. ed. São Paulo: Pinguim Classics Companhia das Letras, 2013, p. 7-26.

MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: abr. 1998.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NASCIMENTO, Danilo de Oliveira. **Representação de infância, da adolescência e da juventude nas crônicas e na prosa ficcional de Raul Pompeia**. Orientador: Mário Luiz Frungillo. 2011. 233 f. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da

Linguagem, Campinas-SP: UNICAMP, 2011. Disponível em:
<<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269578>>. Acesso em 23 jan. 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina; AQUINO, Julio Groppa. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. In: **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50), maio/ago. 2006.

OLIVIERI, Antonio Carlos. Positivismo: Ordem, progresso e a ciência como religião da humanidade. **Da Página 3 Pedagogia & Comunicação**. 2006. Disponível em:
<<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/positivismo-ordem-progresso-e-a-ciencia-comoreligiao-da-humanidade.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O Mundo Como Texto: leituras da História e da Literatura. **História da Educação**. Pelotas, p. 31 - 45, 01 set. 2003.

_____. **História & História Cultural**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Cultura e representações, uma trajetória. In: **Anos 90**. Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p. 45-58, jan./dez. 2006.

_____. **História & literatura**: uma velha-nova história, Nuevo Mundo, Mundos Nuevos, Debates, 2006. Disponível em: <<http://nuevomundo.revues.org/index1560.html>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

PLATÃO. **As leis, ou da legislação e *epinomis***. 2. ed. Tradução Edson Bini. Bauru-SP: Edipro, 2010.

POMPEIA, Raul. **O Ateneu**. 1. ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.

PRIORE, Mary Del; VENANCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

QUINTANA, Mario. O tempo. In: **Conto Brasileiro**. Disponível em:
<<http://www.contobrasileiro.com.br/o-tempo-poema-de-mario-quintana/>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

RESENDE, Otto Lara. Vista Cansada. In: **Conto brasileiro**, 14 nov. 2015. Disponível em:
<<http://www.contobrasileiro.com.br/vista-cansada-cronica-de-otto-lara-resende/>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

RIBEIRO, Luis Filipe. **Geometrias do Imaginário**. Santiago de Compostela: Edicións Laiovento, 2000.

RODRIGUES, Neidson. Da formação humana à construção do sujeito ético. In: **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 76, p. 232-257, out. 2001.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Ensaio Pedagógico**. Bragança Paulista: Comenius, 2004.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SALLES, Iraci Galvão. **Trabalho, progresso e a sociedade civilizada**. São Paulo: Hucitec, 1986.

SEVCENKO, N. **A era dos impérios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SEVCENKO, Nicolau. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. In: SEVCENKO, Nicolau; NOVAIS, Fernando A. (Org.). **História da vida privada no Brasil (volume 3)** República: da *Belle Époque* à era do rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 7-48.

_____. **Literatura como Missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In: **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 267-304.