



1290004657



FE

TCC/UNICAMP M319e

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMI
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

PATRICIA MANTOVANI

**A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA DO SÉCULO XIX:
REPRESENTAÇÕES EM MACHADO DE ASSIS**

**CAMPINAS
2009**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

20100516

PATRICIA MANTOVANI

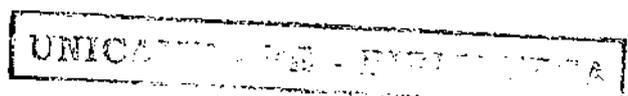
**A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA DO SÉCULO XIX:
REPRESENTAÇÕES EM MACHADO DE ASSIS**

Trabalho apresentado como exigência para
obtenção do certificado de conclusão de curso
de licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. José Claudinei Lombardi

CAMPINAS (SP)

Novembro de 2009





1290004657



FE

TCC/UNICAMP M319e

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMI
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

PATRICIA MANTOVANI

**A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA DO SÉCULO XIX:
REPRESENTAÇÕES EM MACHADO DE ASSIS**

**CAMPINAS
2009**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

20100516

PATRICIA MANTOVANI

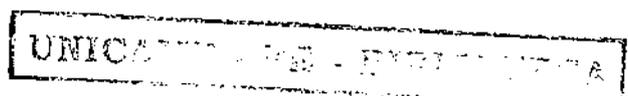
**A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA DO SÉCULO XIX:
REPRESENTAÇÕES EM MACHADO DE ASSIS**

Trabalho apresentado como exigência para
obtenção do certificado de conclusão de curso
de licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. José Claudinei Lombardi

CAMPINAS (SP)

Novembro de 2009



by Patricia Mantovani, 2009.

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA	ICC/Unicamp
	M319e
V:	EX:
Tombo:	4657
PROC.:	134130
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	09/04/10
COD TITULO:	474709

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8º/5751

M319e	Mantovani, Patricia A educação na sociedade brasileira do século XIX: representações em Machado de Assis / Patricia Mantovani. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.
	Orientador : José Claudinei Lombardi. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
	1. Assis, Machado de, 1839-1908. 2. História da educação. 3. Educação brasileira. 4. Literatura brasileira. 5. Sociedade brasileira – Século XIX. I. Lombardi, José Claudinei. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	09-016-BFE



TERMO DE APROVAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**Curso de licenciatura em
PEDAGOGIA**

**A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA DO SÉCULO XIX:
REPRESENTAÇÕES EM MACHADO DE ASSIS**

**Monografia para obtenção do certificado de conclusão do curso
de graduação**

Aluna: Patrícia Mantovani

Orientador: Prof. Doutor José Claudinei Lombardi

Segundo leitor: Prof. José Luís Sanfelice

Campinas, Novembro de 2009

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força e por ter permitido que eu chegasse até aqui, superando inúmeros obstáculos e realizando meus sonhos com muita alegria e determinação.

Aos meus pais, Valdemar Mantovani e Maria Nascimento Mantovani pela minha formação moral e intelectual que me tornaram tão humana, e, sobretudo, pelo carinho, amparo e dedicação essenciais para que eu concluísse mais essa etapa da minha vida e força para realizar todos meus sonhos e objetivos.

As minhas amigas e amigos da Faculdade de Educação da UNICAMP, entre eles, Aline, Bárbara, Cristina, Juliana, Marcelo e Sheila, pelo apoio e compreensão pelas faltas e ausências.

Enfim, aos amigos verdadeiros que encontrei e que me acompanharam sempre em todos os momentos da minha vida, desde a infância e até os dias de hoje, entre eles, Nirlei Luciana, Juliana David, Elton dos Santos e Leandro Mattos Arantes.

Aos amigos e colegas de trabalho que colaboraram para o meu crescimento e aprendizado constantes.

E em especial, a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e para a conclusão da Graduação em Pedagogia, meu muito obrigada.

EPÍGRAFE

"A mais bela estrela do céu nada vale desde que aparece o sol".

Machado de Assis em O capitão Mendonça.

"Vida é luta. Vida sem luta é um mar morto no centro do organismo universal."

Machado de Assis em Memórias Póstumas de Brás Cubas

RESUMO

Fim da escravidão, industrialização, início da imigração, modernização e urbanização dos centros urbanos são fatos marcantes ocorridos no Brasil no final do século XIX e pano de fundo para romances, crônicas e contos produzidos por Machado de Assis, o mais célebre escritor brasileiro. No Brasil, o século XIX é marcado como um período de transição, no qual valores ligados ao mercado passam a conviver com valores mais tradicionais. Antigos costumes de uma sociedade patriarcal, agrário e escravista passam a conviver com outros valores e costumes oriundos da nova ordem urbano-industrial. Em virtude das mudanças econômicas, culturais e políticas ocorridas no período, os intelectuais e políticos perceberam a necessidade da difusão da escola e o combate ao analfabetismo. A bandeira da universalização da escola, empunhada por diferentes segmentos da sociedade, endossou a ideologia liberal da escola como instituição responsável pela redenção da sociedade.

Neste trabalho apresentaremos aspectos e características das práticas educacionais desse período, procurando destacar suas representações, os interesses a que servia a universalização da educação, o ideal de sociedade e cidadão que se buscava construir, às expectativas sociais em relação à escolaridade, a prática de ensino nos diferentes níveis e modalidades, as concepções e o papel social atribuídos à educação e como fonte de pesquisa utilizamos a produção literária de Machado de Assis porque oferece à investigação histórica, dada a sua preocupação extrema com a verossimilhança e com a crônica

social, os subsídios necessários para compreendermos as práticas educacionais brasileiras, tendo em vista, a farta descrição de hábitos e costumes da sociedade presentes nas obras machadianas.

Na compreensão geral das relações entre literatura, história e educação, utilizaremos considerações de Marx (1984) e Engels (1986) sobre a produção literária e seus vínculos com a sociedade e sua história, assim como, Ginsburg (1987) e Sevcenko (1989) que relacionam o texto ao contexto sócio-histórico que o forma.

O trabalho contribui com os estudos em História da educação, buscando na literatura a ampliação e, conseqüente, compreensão das práticas educacionais vigentes no final do século XIX. Assim, este texto é uma leitura indicada para todos os interessados na área de educação e sociedade, sobretudo, professores, pedagogos e estudantes dos cursos de licenciatura e Pedagogia que têm interesse em desvendar e conhecer aspectos da educação brasileira que estão presentes na literatura de Machado de Assis.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	4
EPIGRAFE.....	5
RESUMO.....	6
INTRODUÇÃO.....	9
Literatura e realidade social.....	14
Novas fontes históricas, novas descobertas.....	18
História, Marxismo e educação.....	22
Estruturação e relevância da pesquisa.....	30
CAPÍTULO 1 – O MITO DA ESCOLARIDADE.....	33
Educação para poucos.....	34
Ensino Médio: preparatório para o nível superior.....	40
Nível Superior: batalha árdua.....	40
Monopolização do saber.....	41
CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO FEMININA.....	44
Gênero e educação: a formação da boa mãe e esposa.....	52
Machado de Assis e a emancipação feminina.....	55
CAPÍTULO 3 – A PRÁTICA DO ENSINO E O MAGISTÉRIO.....	57
Mestres, regentes e professores.....	57
Escola: características e descrições.....	58
Função Docente: atividade subalterna.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	70

INTRODUÇÃO

A escolha da produção literária machadiana como fonte de pesquisa deve-se às possibilidades que oferece à investigação histórica, em decorrência do seu potencial singular para o estudo da nossa educação porque tanto Machado de Assis quanto os outros literatos da época preocupavam-se com a verossimilhança e com a crônica social, deste modo, encontramos nas obras desses escritores uma farta descrição de práticas, hábitos e costumes da sociedade e a tentativa de expressão, direta e indireta, da cultura ou da mentalidade da época, tanto das elites econômicas e políticas como do povo, segundo a elite culta que as retratava. De acordo com Candido (1985:111), a verossimilhança foi “o eixo do romance oitocentista é pois o respeito inicial pela realidade, manifesto principalmente na verossimilhança que procura imprimir à narrativa”.

Rodrigues (2008:225), na conclusão do livro “Machado de Assis: personagens e destinos”, mostra-nos o painel que o escritor compôs da sociedade fluminense do século XIX, descortinando uma urbe tão humana e contraditória quanto as personagens.

“Machado fez de seu trabalho literário objeto de profundo estudo a respeito da sociedade de seu tempo e dos diferentes caracteres que a compunham. Foi contemporâneo de uma literatura que, para se firmar brasileira, imortalizou tipos como o índio e o escravo e, ainda, deu vida a personagens cujo mundo era a selva ou a senzala (...) ele reconheceu que urgia fazer uma reforma literária que desse voz a outros elementos sociais presentes nos centros urbanos brasileiros.”

Machado de Assis era um homem da cidade, da cidade que era capital da Corte, um porto internacional de grande relevância mundial, de modo que seu horizonte nada tem a ver com o mundo rural, muito menos indígena. Deste modo, naturalmente houve uma recusa do escritor a temática, conhecida como nacional-popular, comum até então entre os literatos da época, em favor de uma literatura preocupada com temas locais, porque, para Machado, uma literatura nascente como a brasileira deveria se alimentar de assuntos que a sociedade urbana lhe confere. Havia a necessidade da ficção avançar, explorando novas possibilidades, visando ao reconhecimento público e à consagração de uma arte verdadeiramente nacional. Machado de Assis (2004c: 804) afirma:

Não há dúvida que uma literatura, sobretudo uma literatura nascente, deve principalmente alimentar-se dos assuntos que lhe confere a sua região; mas não estabeleçamos doutrinas tão absolutas que a empobrecam. O que deve exigir do escritor antes de tudo, é certo sentimento íntimo, que o torne homem do seu tempo e do seu país, ainda quando trate de assuntos remotos no tempo e no espaço.

Assim, o autor concentrou suas pesquisas na realidade urbana, na vida em sociedade, especialmente no Rio de Janeiro. Ao contrário do elemento índio ou do escravo, os tipos machadianos estão presentes até hoje na história social do Brasil. Segundo Rodrigues (2008:227), ao retratar a sociedade de seu tempo, ele a pintou permissiva e aberta, e, nela os padrões morais e os hábitos sociais existiam como códigos a serem ultrapassados pelas paixões humanas.

No fragmento a seguir, Machado de Assis (2004c:789) esclarece que, da literatura ao drama, o trabalho do escritor deveria consistir na investigação de sua realidade, para transformá-la em arte, de preferência em arte nacional.

“A sociedade, Deus louvado! É uma mina a explorar, é um mundo caprichoso, onde o talento pode descobrir, copiar, analisar, uma aluvião de tipos e caracteres de todas as categorias. Estudem-na: eis o que aconselhamos às vocações da época!”

Em relação à recusa de Machado de Assis ao Realismo Europeu, Fischer (2008:27) destaca:

“Machado teria recusado o Realismo, mas não por simples conservadorismo, e sim em favor de melhor ver a realidade social brasileira em seus romances e de arguir justamente o ponto de vista narrativo, o ponto a partir do qual a realidade era vista, isto é, o lugar de onde o narrador contava o que via.”

Um dos principais méritos do escritor foi executar esse movimento de recusa do Realismo, permitindo a incorporação da empiria brasileira, da realidade cotidiana do país. Machado de Assis (2004c:804 e 805) afirma:

“O que se deve exigir do escritor antes de tudo, é certo sentimento íntimo, que o torne homem de seu tempo e do seu país, ainda quando trate de assuntos remotos no tempo e no espaço(...) Pelo que respeita a análise de paixões e caracteres são muito menos comuns os exemplos que podem satisfazer a crítica; alguns há, porém de merecimento incontestável. Esta é, na verdade, uma das partes mais difíceis do romance, e ao mesmo tempo das mais superiores. Naturalmente exige da parte do escritor dotes não vulgares de observação, que ainda em literaturas mais adiantadas, não andam a rodo nem são a partilha do maior número.”

Machado de Assis , num texto publicado na revista *O Cruzeiro*, em abril de 1878, empenhado na consolidação do romance no Brasil, expressa o desejo de que em breve se elimine o hiato causado pela moda naturalista, que ele mesmo esforça em combater no texto: “A arte pura, apropriando-se do que ele contiver aproveitável (porque o há, quando se não desdenha o excessivo, no tedioso, no obsceno, e até no ridículo), a arte pura ... voltará a beber aquelas águas sadias d'Monge de Cister, d'O Arco de Sant'Ana e d'O Guarani”. Percebe-se que Machado afirma que existe uma arte pura e uma arte impura e, sobretudo que deve-se recusar a água poluída do romance naturalista e buscar as águas sadias de Garret, Herculano e Alencar.

Neste mesmo texto Machado crítica a obra “O primo Basílio”, escrita por Eça de Queiroz, principalmente, a falta de motivação psicológica e ausência de motivos para a aventura adúltera da protagonista. Afirmando que o romance de Eça, apresenta uma incongruência de concepção, um defeito de ordem estética, culminando com a falta de verossimilhança da referida obra.

Essa recusa de Machado ao realismo à maneira de Eça de Queiroz, em favor da inédita capacidade de flagrar a realidade brasileira deve-se também ao fato de que o molde narrativo realista dependia da existência de uma sociedade de classes burguesa, nítida, pautada pelo paradigma da Revolução Francesa, enquanto a realidade de nosso país envolvia liberalismo de fachada combinado com truculência pura e simples, isto é a realidade social para a qual aquele realismo europeu não fora concebido.

Nos dias 25 de Setembro, 2 de outubro e 25 de dezembro de 1859, Machado de Assis (2004c:793) publicou em "O Espelho", ensaios críticos com o título "Idéias sobre o Teatro" nos quais ele aborda a necessidade de um teatro de raízes nativas e censura a atitude dos dramaturgos da época que ou recorriam às traduções e montagens de peças estrangeiras ou se inspiravam nelas em seus esforços de produção literária. Machado mostrava-se convicto de que a inspiração para a elaboração dramática deveria ser decorrente da observação da sociedade local e do elemento particular, pois o particular, por estar repleto de sentido para a plateia e ser-lhe familiar, seria o portador da essência universal que sensibiliza o público

Pelo lado da arte o teatro deixa de ser uma reprodução da vida social na esfera de sua localidade. A crítica resolverá debalde o escapelo nesse ventre sem entranhas próprias, pode ir procurar o estudo do povo em outra face; no teatro não encontrará o cunho nacional; mas uma galeria bastarda, um grupo furta-cor, uma associação de nacionalidades. A civilização perde assim a unidade. A arte, destinada a caminhar na vanguarda do povo como uma preceptora, vai copiar as sociedades ultra-fronteiras.

Pode-se perceber, pois, que as obras machadianas trazem esse traço expressivo de um escritor voltado para a observação, a análise e o estudo dos tipos circundantes na composição de suas histórias, utilizando como fonte de inspiração a sociedade urbana.

Roberto Schwarz (2003) em "Ao vencedor as batatas" fez a importante ligação entre literatura, realidade social e a história nos romances de Machado de Assis, demonstrando com êxito que a ligação entre ficção de Machado e a sociedade em que viveu não deve ser considerada como secundária, sendo muito

ao contrário, absolutamente essencial para a apreensão da visão analítica do escritor e para o entendimento dos aspectos literários e estruturais de sua obra.

No primeiro capítulo, intitulado “As idéias fora do lugar”, Schwarz mostra a incompatibilidade do projeto de realização de um romance realista nos moldes europeus com a realidade brasileira, em que idéias de cunho liberal mesclavam-se à escravidão e à ideologia do favor. Em virtude disso, era necessário aos autores encontrarem uma forma diferente da europeia para criar um romance verdadeiramente brasileiro. É a partir dessa ótica que Schwarz interpreta os romances de Machado de Assis, analisando os processos de experimentação narrativa realizados pelo autor em suas obras, que visavam a viabilização de um projeto do romance nacional, através da adaptação do realismo europeu aos moldes brasileiros.

Literatura e realidade social

Neste trabalho, partimos de uma concepção segundo a qual a literatura, como a arte em geral, inscreve-se em um contexto próprio de tempo e espaço, isto é, em um contexto histórico de relações, disputas e conflitos sociais. Assim, procuraremos afastar o risco de perder contato com o processo criativo substantivo e idealizá-lo, colocá-lo acima ou abaixo do social quando, na verdade, ele integra o social “numa de suas formas mais características, duráveis e totais”, pois “na área vital da prática social contemporânea não pode haver áreas reservadas”. (Willians, 1979:209).

Sidney Chalhoub e Leonardo Pereira (1998:7) endossam essa idéia ao rejeitarem a crença na completa autonomia da literatura e da arte em geral em

relação à sociedade no seio da qual foi gerada. Afastando-se de uma perspectiva idealizante, que celebra a inventividade e a criatividade atemporal dos literatos, cujas obras "seriam validadas por critérios estéticos absolutos", a proposta é "historicizar a obra literária", isto é, "inserir-la no movimento da sociedade, investigar as suas redes de interlocução social" e destrinchar "a forma como constrói ou representa sua relação com a realidade social – algo que faz mesmo ao negar fazê-lo".

Não pretendemos com o nosso trabalho, de forma alguma, reduzir a literatura ao mero reflexo mecânico da realidade social de um determinado período histórico, ou a um sociologismo que busque relacionar de modo direto a obra com um pretense contexto social que a englobaria, mas rejeitamos a concepção da arte pela arte, apartada das outras atividades e interações humana.

Segundo Abreu (2006:82), a literatura promove o aprimoramento da intelectualidade, o desenvolvimento de um sentido ético e um olhar mais aguçado sobre a realidade, seja a que cerca o leitor, seja a conhecida por meio de livros. Assim, a literatura é caracterizada como um meio de aprimoramento das pessoas, transformando os leitores em pessoas melhores, desenvolvendo a solidariedade, a capacidade de existência de outros pontos de vista além do nosso e o discernimento.

Costa Lima (1983:85) destaca a seguinte frase de Brecht: "Arte é uma forma de comunicação humana e com isso dependente dos fatores, que geralmente

determinam a comunicação humana", salientando que é impossível desvincular arte, história, sociedade e literatura , conforme Marx.

Como Bourdieu (1996) e Sevcenko (1989), evitamos a dicotomia que coloca, de um lado, a arte como autonomia e subjetivismo absolutos, e, de outro, como reflexo imediato do contexto social. A melhor orientação, a nosso ver, é formular um posicionamento crítico segundo o qual "a integridade da obra não permita nenhuma dessas visões dissociadas", fundindo texto e contexto "numa interpretação dialética íntegra", em que o "externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno". (Candido, 1985:4).

Antonio Candido (1985:109), abordando essa questão, considera:

Mais ou menos equidistante da pesquisa lírica e do estudo sistemático da realidade, opera a ligação entre dois tipos opostos de conhecimento (...) O seu fundamento não é, com efeito, a transfigurada realidade da primeira, nem a realidade constatada da segunda, mas a realidade elaborada por um processo mental que guarda intacta a sua verossimilhança externa, fecundando-a interiormente por um instrumento de fantasia, que se situa além do cotidiano – em concorrência com a vida.

De acordo com Nicolau Sevcenko, a produção literária não se desvincula do processo histórico o qual, por sua vez, não é suficiente para explicá-la, mas estabelece com ele uma relação complexa de confronto, afirmação e negação: "Nem reflexo, nem determinação, nem autonomia: estabelece-se entre os dois campos da

história e da literatura uma relação tensa de intercâmbio, mas também de confrontação." (Sevcenko, 1989:246).

O diálogo que os literatos estabelecem com a sociedade é, assim, marcado pelo confronto e não raro pela contradição, o que não os coloca em uma esfera apartada do contexto social e nem tampouco elimina a subjetividade e a liberdade artísticas do processo criativo. A literatura figura, dentro de tal perspectiva, não como espelho do mundo social, mas como parte constitutiva desse mundo, influenciando e sendo influenciada pelo mesmo.

Se o Romantismo tem suas bases no subjetivismo, o Realismo como movimento literário, por sua vez significaria uma opção pela realidade tal qual ela é, numa tentativa de objetividade. Essa imitação da vida real se apresentaria através da construção de personagens e situações que fossem retratos de indivíduos concretos, conhecidos e contraditórios e não tipos genéricos.

Essa precisão e detalhamento na composição de personagens e da narrativa imprimiriam uma maior verossimilhança as obras literárias, uma vez que dariam uma nítida impressão de fidelidade aos fatos. Esse Realismo, marcado mais pelas teorias evolucionistas e deterministas, caracteriza-se como Naturalismo.

O Naturalismo acentua as qualidades do Realismo, acrescentando uma concepção da vida que a vê como o intercurso das forças mecânicas sobre os indivíduos, resultando os atos, o caráter e o destino destes da atuação da hereditariedade e do ambiente. (Coutinho 1955:25)

A observação da realidade se faria por meios científicos, como se fosse um estudo de caso, num estilo mais contundente e polêmico. Antônio Candido analisa o Romantismo e o Naturalismo.

Tanto num quanto noutro porém, permanece o esteio da verossimilhança e, mais fundo, a disposição comum de sugerir certo determinismo nos atos e nos pensamentos das personagens. A insistência dos naturalistas no determinismo inspirado pelas ciências naturais não nos deve fazer esquecer a dos românticos, de inspiração romântica. (Candido 1985:111)

Novas fontes históricas, novas descobertas

Todo o material que compõe um acervo de documentos nas suas várias formas, papéis, iconografias, fotografias, objetos etc, são fontes de consulta que nos trazem informações; são o ponto de partida e somente se constituem em fontes de pesquisa a partir da indagação do pesquisador. (Andreotti, 2005:4)

A literatura permite a descoberta de mundos completamente diferentes daqueles exibidos por outro tipo de texto escrito, diferentemente das fontes documentais, entre elas, leis, normas e regulamentos, convencionalmente utilizadas na área de história da Educação que são bastante limitadas. A utilização da literatura como fonte de investigação tem sido recomendada por alguns estudiosos, entre eles Roberto Schwarz, considerando que os romancistas e contistas do século XIX teriam uma visão muito mais apurada da realidade do que os próprios historiadores dessa época.

O escritor romântico Joaquim Manoel de Macedo mostra-nos que os escritores do período realmente preocupavam-se com a crônica social elaborada com função crítico pedagógica, seja de caráter renovador ou observador.

“os romances tem sempre uma verdade por base, o maior trabalho dos romancistas consiste em desfigurar essa verdade de tal modo, que os contemporâneos não cheguem a dar os verdadeiros nomes de batismo às personagens que aí figuram” (Macedo, 1964:340)

Xavier (2002) destaca a importância dos textos literários como fonte para as pesquisas porque, segundo a pesquisadora, a literatura é a fala de um grupo determinado que busca, na ficção, reproduzir a fala daqueles com quem interage. Na obra ficcional não encontramos apenas a visão do autor, mas as dos atores sociais representados pelas personagens.

A esse respeito, é que lembramos as considerações de Ginzburg (1987) sobre a função dos documentos oficiais, no seu caso os registros inquisitoriais, categoria na qual, via de regra, inclui-se, na crítica historiográfica pós-positivismo, a produção das elites culturais. O autor critica a utilização isolada dos documentos oficiais, pois acarreta a pobreza de resultados na investigação.

“o documento é qualquer elemento gráfico, iconográfico, plástico ou fônico pelo qual o homem se expressa. É o livro, o artigo de revista ou jornal, o relatório o processo, o dossiê, a correspondência, a legislação, a estampa, a tela, a escultura, a fotografia, o filme, o disco, a fita magnética, o objeto utilitário, etc ... enfim, tudo que seja produzido por razões funcionais, jurídicas, científicas, culturais ou artísticas pela atividade humana”. (Belloto, 1984:34)

O pesquisador precisa estabelecer um diálogo com as fontes na tentativa de compreender o objeto de estudo, problematizando a realidade em que foi produzido. Nesse sentido, acreditamos que, ao fazer uma pesquisa histórica, devemos ter

consciência de que o objetivo é encontrar dados que expressem informações sobre o período estudado em diferentes aspectos: político, econômico e social. Segundo Noronha (1998:24), no entanto, a tarefa de produzir o conhecimento histórico torna-se mais complexa na medida em que se toma como objeto de estudos os processos históricos apreendidos em seus aspectos de totalidade histórica, e não como fatos particulares analisados de forma isolada.

No trabalho com as fontes apreendemos também que, quando penetramos num arquivo, dialogamos com os documentos, conseguimos compreender o não dito ou aquilo que foi esquecido ou silenciado: há uma sensação de descoberta e fascínio. (Favéro, 2000:105)

Isso é compreensível quando não deixamos de olhar as fontes como produção, construção histórica do homem, que reflete, ao mesmo tempo as relações estabelecidas com o mundo material em que está inserido. Consideremos:

As fontes históricas não são a fonte da história, ou seja não são a fonte da história. Elas enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (Saviani, 2004: 5-6)

Lombardi compreende que:

As fontes resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com intencionalidade de registrar a sua vida e o seu mundo, acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante, a natureza, de forma que produza e reproduza as condições de existência da vida. (Lombardi, 2004:155)

Destacando que:

(...) apesar da impossibilidade de se recuperar muitos acontecimentos, experiências e vivências do ser humano, também temos que convir que desde tempos imemoriais os homens produziram (e ainda produzem) artefatos, documentos, testemunhos, monumentos, entre outros, que tornam possível o entendimento do homem sobre sua própria trajetória. São exatamente esses registros que constituem os documentos, os testemunhos, os monumentos usados pelo historiador para se aproximar e tornar inteligível seu objeto de estudo. (Lombardi, 2004:156)

A ampliação da noção de fonte foi acompanhada por uma mudança na ótica dos pesquisadores que passaram a considerar os documentos históricos dignos de conservação, transmissão e estudo, não somente aqueles referentes à vida dos grandes homens e heróis. O diálogo teórico realizado nesta pesquisa identifica-se com as categorias marxianas. Para Netto (1998), a teoria marxista acha-se estruturada como um processo objetivo e contraditório, que apresenta sujeitos coletivos e determinados socialmente e com diferentes graus de consciência. Portanto, o processo histórico possui uma especificidade que independe das representações que dela façam os sujeitos, por isto não fazemos história como queremos, mas nas condições que são dadas.

Além disso, com Engels e Marx aprendemos que a vida de todos os homens, todas as formas de relações, todos os agrupamentos e classes sociais constituem objeto de estudo que interessam ao investigador.

Afirma Engels em comentário a uma obra de circulação:

Se algum reparo vos faço é o de que a história não se revela suficientemente realista. O realismo, para mim, implica, para além da verdade do pormenor, a reprodução verdadeira de personagens típicos em circunstâncias típicas. Ora, os vossos personagens são típicos, na medida em que os descreveis. No entanto, o mesmo não se pode dizer quanto às circunstâncias que os envolvem e das quais a sua ação resulta. (Marx-Engels, 1986:70)

Admitindo o materialismo histórico como o campo teórico capaz de fornecer as bases para a compreensão do objeto desta pesquisa e tomando o processo de consolidação das relações capitalistas no país como peculiar, tomaremos a literatura como expressão particular de uma leitura histórica do século XIX, considerando as articulações da produção com o contexto econômico, social e político do país.

A produção literária do século XIX é um registro das concepções de pontos de vista educacionais de uma elite culta brasileira, que encontrou canais de formação e expressão cultural e, ao mesmo tempo, um documento indireto dos pontos de vista das demais camadas sociais.

História, Marxismo e educação

Marx centrou sua análise retomando a história da sociedade humana. De acordo com Hobsbawm (1998:173), "Marx estudou deliberadamente a história na ordem inversa, tomando o capitalismo desenvolvido como seu ponto de partida".

O ponto de partida do marxismo para a compreensão de uma determinada sociedade se orienta sob os seguintes aspectos: uma sociedade em movimento, que não é estática, e como tal, ela forma uma base material e os homens que nela vivem, têm a possibilidade de mudança. Conforme observou Marx (1984:43):

[...] a história não é senão a sucessão das diversas gerações, cada uma das quais explora os materiais capitais, forças de produção que lhe são legados, e que por isso continua, em circunstâncias, completamente mudadas, e por outro lado modifica as velhas circunstâncias.

Neste sentido, a produção intelectual de uma determinada época refletiria a sua existência material. Equivale dizer que, se a sociedade fosse harmoniosa, sem conflitos, sem contradições, provavelmente a produção intelectual estaria voltada para sua manutenção, sem propor mudanças.

A partir de algumas categorias utilizadas por Marx para entender a sociedade que ele vivia, é possível identificar a sua concepção de história, daí que suas obras se constituíram como chave para o entendimento da história do seu tempo, mas também como um instrumento de análise da história posterior a ele. Isso implica dizer que o passado não pode ser entendido não só porque ele é parte de um processo histórico, mas, também, porque esse processo histórico capacitou a compreensão das coisas relativas a esse processo. Isso significa dizer que nem o presente e nem o passado se explicam por si, isoladamente, portanto a concepção marxista de história é totalmente contrária a concepção positivista que entende os acontecimentos históricos como fatos isolados, cumulativos, lineares, para a qual os fenômenos se apresentam numa lógica de causa e efeito. Vejamos o fragmento a seguir, que resume a concepção positivista de história.

A história é a ciência do passado pelo passado, na qual uma cadeia linear de causa e consequência de fatos quase políticos, diplomáticos, militares, religiosos, muito raramente econômicos, se apresentam numa síntese que se diz neutra dos condicionamentos político-sociais do pesquisador (Pereira, 1998:28)

O ser humano caracteriza-se por ser um ser-social e, na sociedade, ele se organiza política, econômica e culturalmente. Organiza-se portanto dentro de uma estrutura de relações mediadas pelo poder político. A concepção de história de Marx, portanto, baseia-se na exposição do processo real de produção, começando

da produção material da vida em si mesma e abrangendo a forma de relações associadas e criadas por esse modo de produção, isto é, "a sociedade civil em suas várias etapas, enquanto base de toda história, descrevendo em sua ação enquanto Estado, e também como todos os diferentes produtos teóricos e formas de consciência, religião, filosofia, moral, dela derivam." (Marx, 1984: 48).

Dalarosa (2002) apresenta no artigo "Anotações à questão para que estudar a história da educação?" comentários sobre a concepção marxista de história, destacando que é na luta de classes que, segundo Marx, a história se move. Esta produção e distribuição pressupõem uma atividade criativa do homem: o trabalho.

Segundo Marx (1984: 31), "o primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material.". Neste sentido, ele se contrapunha aos idealistas hegelianos de sua época, que acreditavam que os rumos da história seriam definidos pelas idéias. Por essa razão, ele criticou os filósofos de sua época, que se limitavam em interpretar a natureza, justificá-la, sem propor alternativas de mudanças.

Os apontamentos marxianos em relação à educação, inserida no movimento da história, como resultado de múltiplas relações determinadas pela base concreta material, isto é, a produção dos homens para a sua existência, deve ser compreendida como produto e ao mesmo tempo como produtora de uma nova consciência histórica fundada na transformação social. Para Marx, a transformação educativa, deveria ocorrer paralelamente à revolução social, tendo como foco principal o desenvolvimento total do homem e a mudança das relações sociais,

assim, a educação deveria acompanhar e acelerar esse movimento, mas não encarregar-se exclusivamente de desencadeá-lo, nem de fazê-lo triunfar.

A educação é fator importante para desestruturação da hegemonia burguesa e a construção de uma hegemonia contrária.

Mas se o homem não fica indiferente às coisas, isso significa que ele não é um ser passivo. Ele reage perante a situação, intervém pessoalmente para aceitar, rejeitar ou transformar. A cultura não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro lado, os resultados dessa transformação. O homem então é capaz de superar os condicionamentos da situação; ele não é totalmente determinado; é um ser autônomo, um ser livre. (Saviani, 1986: 40)

Ao fazer referência sobre a importância dos conteúdos para o ensino escolar, Saviani (1995:66) afirma:

Se os membros das camadas populares não dominarem os conteúdos culturais, eles não podem valer os seus interesses porque ficam desarmados contra dominadores que se servem exatamente destes conteúdos culturais para consolidar a sua dominação (e conclui que) o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam.

Sendo a sociedade formada por classes que possuem interesses distintos, a educação também se desenvolve no sentido de atender as exigências e necessidades dessa sociedade. A educação não pode ser entendida como uma atividade neutra, pois, conforme Nosela, a educação cumpre funções determinadas.

Os homens travam uma luta secular para superar a divisão entre os que falam, são cultos, possuem bens materiais e detêm o poder e aqueles outros que apenas fazem, produzem e nada possuem. (Nosela, in Manacorda, 1998:2)

Por todas as questões levantadas, acreditamos que perspectiva marxista colabora para a compreensão da temática deste trabalho, pois percebe-se que no século XIX, ocorre a tentativa de expansão da escolarização na sociedade. Porém, conforme veremos, a universalização da educação tem como objetivo atender aos interesses da elite porque a educação é produto social que traz consigo as próprias contradições da sociedade. Portanto, a educação deve ser compreendida como uma atividade humana social e histórica, que se organiza de forma conflituosa e contraditória, articulada com os múltiplos interesses econômicos, políticos, culturais e sociais e estruturada da maneira como se organiza o processo de produção da existência humana no processo de trabalho.

Adotamos uma perspectiva investigativa e metódica, quando se trata de fazer a crítica documental, mas não nos furtamos à tarefa de efetuar algumas reflexões sobre o presente e de tomar a história como elemento fundamental para a construção do futuro. Cito dois autores que, pesquisando em campos diferentes da historiografia, tecem considerações semelhantes.

Jacques Le Goff, no verbete Memória, do livro Memória e História, diz:

“A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão.”

António Nóvoa (1992), no texto "Inovação e História da Educação", afirma:

"A História da Educação não é importante apenas porque nos fornece a "memória dos percursos educacionais" (que nalguns casos se pode revestir de uma certa exemplaridade) mas sobretudo porque nos permite compreender que não há nenhum determinismo na evolução dos sistemas educativos, das ideias pedagógicas ou das práticas escolares: tudo é produto de uma construção social.

Mais adiante, acrescenta:

"...É esta percepção de que as instituições escolares contemporâneas são fruto de opções política e sociais – e de que as coisas poderiam ter passado de maneira bem diversa... que nos liberta para imaginarmos aqui e agora uma escola diferente e/ou escola nenhuma. A história da educação surge assim como um espaço prévio ao desenvolvimento de um pensamento utópico."

Saviani (1986: 37-8) mostra-nos que a História da Educação e, sobretudo, o ensino de História não pode resumir-se a apresentação de nomes, fatos e datas. O autor afirma:

Ora, a compreensão da trama da História só será garantida se forem levados em conta os dados de bastidores, vale dizer, se se examina a base material da sociedade cuja história está sendo reconstituída. Tal procedimento supõe um processo de investigação que não se limita àquilo que convencionalmente é chamado de História da educação, mas implica investigações de ordem econômica, política e social do país em cujo seio se desenvolve o fenômeno educativo que se quer compreender uma vez que é esse processo de investigação que fará emergir a problemática educacional concreta.

A história da educação, como parte integrante da cultura de um povo, permite a compreensão da cultura escolar, na perspectiva de Dominique Julia (2001:10).

Cultura escolar pode ser definida como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas. Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que concebem a aquisição de conhecimentos e habilidades, senão por intermédio de processos formais de escolarização.

Assim, consideramos que o espaço da disciplina de História da Educação possibilita a crítica documental e a desconstrução da memória oficial ou de relatos motivados por interesses políticos e pedagógicos ligados às disputas no campo educacional. É espaço a ser preenchido por outras memórias, ou contra-memórias, outras vozes silenciadas, mas atuantes no fazer histórico. Induz a investigação. Amplia a compreensão do passado e do presente. Produz uma consciência histórica consistente, pois, para alguns estudiosos, entre eles Julia, a escola é um local de trocas e transferências culturais, portanto, em cada momento período, a escola opera transferências a outros setores da sociedade em termos de formas e de conteúdos e, inversamente, as transferências culturais operadas a partir de outros setores em direção à escola, conforme ocorreu no século XIX.

Segundo Xavier (1994 :299) a sociedade produz a escola de que necessita e a transforma dentro das possibilidades concretas e dos limites impostos pelo avanço real da totalidade dentro da qual ela se organiza e se reorganiza no tempo.

Em se tratando da história da educação brasileira, conforme se pôde constatar, isso implica a descoberta de complexas relações presentes no processo de transformação de uma realidade singular, constituída pelas contradições próprias ao modo de produção capitalista, vigente internamente, e ao mesmo tempo articulada, dependente e subordinada às contradições geradas pelo avanço das relações econômicas internacionais.

Isso nos revelou que, se é necessário que se entenda o pensamento e a prática educacionais como produtos da realidade social, onde nascem e à qual se articulam de forma imediata, não se pode ignorar que essa realidade é condicionada pelas relações econômicas e políticas internacionais, às quais se refere e, muitas vezes, se submete.

Saviani (1986: 41) destaca que a educação do povo brasileiro colabora para a manutenção da sociedade de classes quando, na verdade, a educação deveria promover o homem tornando-o cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade.

Para Manacorda (1992:7), o estudo da história da educação permite analisar o processo educativo e escolar pelo qual a humanidade elabora a si mesma; interroga como, em cada época, o objetivo da educação e a relação educativa foram concebidos em função do real existente e de suas contradições; indaga a opinião geral sobre o fenômeno escolar; verifica o prestígio concedido ou negado à figura do profissional da educação.

A literatura brasileira do período examinado, tomada como fonte de informação histórica, reforça as teses desenvolvidas pela historiografia educacional marxista porque o período estudado caracterizou-se por um notório ou pouco

dissimulado descaso pela educação popular, que estava relacionado às exigências sociais de universalização da escolarização. Além disso, percebe-se uma supervalorização do ensino superior, que estava articulada aos interesses político-ideológicos, voltados para a formação de quadros político-administrativos o que justifica a supremacia dos cursos de Direito. O acesso a educação superior era extremamente restrito, colaborando, deste modo, para a manutenção da sociedade de classes.

Outro fato que merece destaque é a presença marcante do mito da escolaridade que resulta na contradição, sentida e expressa, entre a mentalidade dominante e a realidade percebida através da literatura estudada, ou seja, um descompasso entre as concepções e aspirações em relação à escolaridade, os esforços para alcançá-la e os poucos resultados sociais dessa conquista.

Estruturação e relevância da pesquisa

Neste trabalho os trechos citados tem como objetivo introduzir um tema histórico, ou abordagens que tomam o texto literário como espelho de uma realidade escolar, sem as mediações que destaquem as posições dos autores e o universo mental de cada período histórico em que foi produzido o documento literário. Os textos literários foram escolhidos por mostrarem as precárias condições de trabalho do professor, ou reforçar a oposição entre ensino tradicional e ensino progressista, assim a escolha dos textos tomados como fonte de informação se fez em função de sua prodigalidade na descrição de práticas, expectativas sociais relacionadas com o tema cultura, educação e ensino.

O caráter relativamente recente do enfoque da literatura como fonte de pesquisa histórica, em particular enquanto depositária de registros sociais correntes de cultura e educação e fonte de descrição do cotidiano escolar, acabou impondo uma elaboração de pesquisa um tanto solitária, pois são poucos os trabalhos nas áreas de Letras e Educação, que fornecem subsídios para o trato da questão.

O trabalho desenvolvido está dividido nesta introdução, em três capítulos, que correspondem aos eixos temáticos privilegiados, definidos no decorrer da pesquisa com o objetivo de analisarmos e destacarmos as temáticas educativas presentes na obra de Machado de Assis.

I.O mito da escolaridade

II.A formação feminina

III.O Magistério e a prática do ensino

No capítulo "o mito da escolaridade", mostraremos que apesar de ser considerado como um período de universalização da educação, verifica-se que as pessoas das camadas menos favorecidas e da área rural não tinham acesso à educação, pois não era interessante que toda a população soubesse ler e escrever. O acesso aos níveis mais elevados de escolarização era distintivo das classes mais favorecidas.

No segundo capítulo, intitulado "a formação feminina", destacaremos os principais aspectos da educação da mulher, principalmente os seguintes pontos:

acesso, dificuldades e objetivos. Evidenciando as desigualdades legais, educacionais e econômicas sofridas pelas mulheres na sociedade do século XIX, embora livres as mulheres eram consideradas cidadãs de segunda classe. Tratadas como legalmente incapazes e infantilizadas por todo um complexo de instituições e valores sociais, essa cisão do papel social da mulher era vista como natural.

No último capítulo "o magistério e a prática de ensino", mostraremos que a escola era um local pouco atrativo para as crianças, além disso, pontuaremos que a profissão de professor era pouco prestigiada na sociedade ora que, com as mudanças ocorridas no decorrer do século XIX, principalmente, a instituição de um sistema público de instrução, houve uma redução dos salários dos professores e diminuição das condições de trabalho.

Algumas Considerações Finais à apresentação do trabalho incidem sobre os resultados, limites e perspectivas para a continuidade da pesquisa em torno do tema.

Por fim, destacamos que trazer Machado de Assis para o campo da Educação, que não foi sua prioridade, é uma forma de homenageá-lo, mostrando que sua genialidade e criatividade não tiveram limites e, por isso, faz-se necessário pesquisas e estudos sobre como o escritor representa a educação brasileira, os pesquisadores não podem ser insensíveis ou indiferentes a relação literatura machadiana e educação brasileira.

CAPÍTULO 1 – O MITO DA ESCOLARIDADE

Em meados do século XIX o império brasileiro compreendia apenas sete milhões de pessoas distribuídas em três milhões de milhas quadradas na metade oriental da América do Sul. Uma sociedade altamente estratificada com uma economia dependente do trabalho escravo. O Brasil mostrava-se atrasado aos olhos dos visitantes europeus. (Huhner, 2003:37)

O século XIX caracteriza-se como um período de transição dentro da ordem econômico-social brasileira de base rural e escravista. Essa transição é lenta e só se efetivará a partir de 1930, na nova ordem urbano-industrial. Durante quase cinco séculos, o modelo dominante na sociedade brasileira foi o agroexportador, com o predomínio das atividades direcionadas e determinadas pelo mercado internacional. Deste modo, prevalecia uma sociedade do tipo latifundiária, patriarcal e escravista.

O fim do tráfico de escravos, o início da imigração, a reforma das tarifas alfandegárias, a solução cafeeira e outros fatores fazem com que haja internamente uma disponibilidade de capitais. A partir dos anos 70 do período imperial, o avanço do capitalismo dá seus primeiros passos, permitindo a entrada da modernidade: a economia de mercado, a organização do trabalho livre, a industrialização e crescimento dos centros urbanos. Verifica-se que aponta o início da modernização da sociedade brasileira.

Eram estradas de ferro, bancos, fábricas, minas, estaleiros, navegação, edificação, exportação, importação, ensaques, empréstimos, todas as uniões, todas as regiões, tudo o que esses nomes comportam e mais o que esqueceram. Tudo andava nas ruas e praças, com estatutos, organizadores e listas. Letras grandes enchiam as folhas públicas, os títulos sucediam-se, sem que se repetissem, raro morria, e só morria o que era frouxo, mas a princípio nada era frouxo. Cada ação trazia a vida intensa e liberal, alguma vez imortal, que se multiplicava daquela outra vida com que a alma acolhe as religiões novas. Nasciam as ações a preço alto, mais numerosas que as antigas crias da escravidão, e com dividendos infinitos. (Assis,2004A: 1042)

O fragmento retirado da obra Esaú e Jacó, capítulo LXXIII, retrata as mudanças ocorridas nos centros urbanos. O crescimento populacional, as tentativas de industrialização e a incorporação de tecnologia começam a dar mais vida as cidades. Esse processo de urbanização faz crescer a parcela da população intermediária ligada ao comércio, aos serviços e, principalmente, aos empregos burocráticos do Estado.

Educação para poucos

A maioria da população vivia próximo ao litoral brasileiro. Nas áreas rurais, apesar das mudanças no país, percebe-se a rigidez social, reforçada por valores que justificam e conservam a falta de mobilidade. A família patriarcal continua a desempenhar um papel fundamental na transmissão de valores. No âmbito mais específico da História da educação, a instituição escola começa a se organizar, desenvolvendo um perfil básico, elitista e dualista, que permanece pelo século XX.

Essa educação de tipo aristocrático, destinada antes à preparação de uma elite do que à educação do povo, desenvolveu-se no Império, seguindo, sem desvio sensível, as linhas de sua evolução, fortemente marcadas pelas tradições intelectuais do país, pelo regime de economia patriarcal e pelo ideal correspondente de homem e de cidadão. O tipo de cultura a que se propunha servir não se explica apenas pela tradição colonial, de fundo europeu, que de certo modo o preparou, mas se liga estreitamente às formas e aos quadros da estrutural que persistiram durante todo o Império. Nessa sociedade, de economia baseada no latifúndio e na escravidão, e à qual, por isso, não interessava a educação popular, era para os ginásios e as escolas superiores, que afluíam os rapazes do tempo com possibilidades de fazer os estudos (Azevedo 1953:572-4)

O período de transição do Império para a República foi marcado por uma efervescência intelectual e ideológica que esboçou certo entusiasmo pela educação. O fim da escravidão e a possibilidade de construção de um novo país animaram as elites intelectuais que discutiam idéias sobre federalismo, democracia e educação para todos.

Contudo, os educados pela escola constituíam uma elite social ora que a classe dominante é que educava os seus filhos, porque dispunha de recursos para que pudessem eles ficar afastados das atividades práticas e econômicas, pelo tempo necessário a essa educação escolar.

Apesar da insistência de alguns parlamentares e de alguns setores da sociedade na defesa constante da obrigatoriedade do ensino, não havia uma oferta significativa de escolas para as camadas populares, a instrução primária permanecia como uma tarefa da família. Conforme veremos nos fragmentos extraídos da obra machadiana, percebe-se que não era interessante para a sociedade que todos os cidadãos tivessem acesso a educação e escolarização.

Referindo-se ao período analisado, merece-se destaque o fragmento abaixo, extraído de Ribeiro (2003:58)

Pelo quadro analisado e pelas deficiências constatadas, vê-se que, mesmo neste período onde a regra foi o superavit econômico, a educação não contou com verbas suficientes que possibilitassem ao final do século XIX, um atendimento pelo menos elementar da população em idade escolar.

Conforme Aranha (1989:193) e Teixeira (2005:94), o que ocorreu no período foi uma escassa oferta de escolas, onde se oferecia apenas a instrução elementar: ler, escrever e contar porque no Brasil não se efetivou a distribuição racional de escola pelo território nacional porque a grande seleção continuava sendo feita em termos de não-escolarizados e escolarizados. Além disso, podemos destacar o fato de que as melhorias na alfabetização e educação poderiam ajudar a abrir o caminho do mundo moderno a homens e mulheres o que não era o interesse da elite ora que a leitura e a escrita, além de possibilitarem o aprendizado de novos tipos de habilidade, produzem mudanças no comportamento tradicional.

Segundo Ribeiro (2003:59),

A exclusão não se fazia paulatinamente, de um nível de ensino para outro, e sim, marcadamente, no início da escolarização, pois a grande maioria não tinha condições e, em boa parte, nem interesse, diante do regime de vida a que estava submetida, em ingressar e permanecer na escola.

A presença marcante do mito da escolaridade que resulta na contradição, sentida e expressa, entre a mentalidade dominante e a realidade percebida através da literatura estudada, ou seja, um descompasso entre as concepções e aspirações em relação à escolaridade, os esforços para alcançá-la e os poucos resultados sociais dessa conquista. É essa crença no caráter promotor da instrução que acaba por transformá-la num privilégio dos grupos dominantes.

Nascido entre lágrimas, foi Valério criado entre penas. O pai, que era um pobre militar, não tinha recursos de sobra para deixar à família, e morreu pouco depois da revolução. A mãe educou como pôde o pequeno até à idade de sete anos; a pobre senhora morreu sem poder vê-lo num colégio. Valério passou então à casa do padrinho, que era um general conhecido naquele tempo por suas façanhas e mentiras, mas no fim de contas boa alma e amigo de ser-vir. O general mandou ensinar ao afilhado os primeiros rudimentos da língua e um pouco de latim. Vendo os progressos do pequeno, determinou mandá-lo estudar direito, e nesse propósito estava quando faleceu sem testamento. (Assis, 2004b – Contos do Valério)

Poucos brasileiros tinham acesso à escola porque a educação era limitada em grande parte aos seus bem nascidos. Vejamos a tabela (Lajolo, 1997:230) abaixo que apresenta os dados da alfabetização no Brasil 1872-1920.

	1872	1890	1900	1920
% de alfabetização	15	14	25	24
Homens que não sabem ler e nem escrever	4.110.814	5.852.078	6.132.905	10.973.750
Homens que sabem ler e escrever	1.013.055	1.385.854	2.767.621	4.470.068
Mulheres que não sabem ler e nem escrever	4.255.183	6.361.278	6.836.848	12.168.498
Mulheres que sabem ler e escrever	551.426	734.705	1.701.060	3.023.289

Saviani salienta o fato de que a educação no Brasil surge como um verdadeiro problema porque, enquanto atividade inscrita no seio da organização social, ela estará marcada também pela tendência à conservação. Ora que o Estado utiliza a escola como forma de controle social conservador.

A proposta de escola para todos era uma proposta que tinha um potencial de servir à hegemonia da classe dominante (no caso a burguesia, porque ela traduzia os interesses comuns de toda a sociedade). Ora, se por um lado, a classe dominante estava interessada na participação política da massa

Era preciso dar um determinado tipo de escola, aquele tipo de escola que leva as pessoas a decidirem conforme os interesses da classe dominante. (Saviani, 1986:166)

Teixeira (2005:94) destaca que o conteúdo oferecido nas escolas era o mínimo necessário para a vida comum em sociedade. Segundo Stephanou (2006:93), a discussão sobre a necessidade de investimento na educação estava totalmente ligada a formação do cidadão-eleitor. Preparar o homem para o sufrágio universal, através da escola, tomou uma forte tonalidade, buscando garantir o desempenho de seus deveres de cidadão.

A obra de educação escolar comum, para todos, se fazia, assim, tendo em vista aparelhar o homem – todos os homens – com o instrumento de esclarecimento existente na época, a leitura a fim de habilitá-lo, por este modo, à participação na vida cívica e cultural do seu país. A educação comum não visava propriamente a vida econômica ou de produção do país a que servia, mas, sim, a um propósito de esclarecimento, de educação geral e, quando muito, de formação cívica, reputados, entretanto, na época, como essenciais à existência da nação, no nível de vida em que se achava, ou a que aspirava (Teixeira 2005: 204)

A penetração do positivismo no Brasil no final do século XIX pregava a liberdade de ensino e a liberdade profissional, ao mesmo tempo em que criava um caráter científico ao currículo escolar. Entre os vários decretos e pareceres referentes à educação, merece destaque o Decreto de Leôncio de Carvalho.

O decreto de Leôncio de Carvalho marcou o início do processo de organização da escola pública (...) a pressa de Leôncio de Carvalho na execução dessa reforma pode ser explicada pelo fato de ser o ano de 1879 decisivo para os filhos dos escravos nascidos em 1871, após a Lei do Ventre Livre, quando estariam em idade escolar. (...) O Decreto provocou uma grande polemica por considerar o ensino livre, a livre frequência e abolir o ensino religioso obrigatório tornando-o facultativo.

Stephanou (2006:95) destaca em seguida que:

A educação deveria ter caráter obrigatório, para tanto era preciso estimular o aumento de bancos escolares. O artigo segundo do Decreto garantia essa obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos para ambos os sexos. (...) A formação da criança seria completada com o ensino de 2º Grau, que buscava continuar e desenvolver as disciplinas ensinadas no 1º Grau.

Ensino Médio: preparatório para o nível superior

O ensino médio não conseguia conciliar o preparo para o curso superior com uma formação humana a nível médio, mesmo atendendo a tão reduzido número. As condições concretas do meio determinavam uma única função – preparo para o nível superior.

Teixeira (2005:141) afirma que a escola secundária brasileira sempre foi, no passado, uma escola preparatória que preparava os candidatos ao ensino superior;

como escola de preparatórios, tinha objetivos determinados e uma clientela determinada que se destinava ao ensino superior, deste modo, não incluía os menos favorecidos.

Nível Superior: batalha árdua

Ter acesso à escolaridade, e particularmente aos seus níveis superiores, implicava uma batalha árdua, excepcionalmente vencida pelas camadas menos favorecidas, à custa de humilhações e sujeições de toda natureza. Havia poucas instituições de nível superior, os cursos jurídicos de Olinda e São Paulo eram os que maior clientela atendiam. Existiam também cursos médicos na Bahia e no Rio, a Escola Politécnica (Rio) , os cursos militares no Rio Grande do Sul, no Rio e em Fortaleza, o curso de Minas em Ouro Preto, o curso de Marinha (Rio), o ensino artístico (Rio) e o ensino religiosos em seis seminários. Merece destaque o fato de que a maior parte dos curso se concentrava na capital do País, o Rio de Janeiro.

O ingresso nas escolas superiores era excepcionalmente concorrido. Esse disputado acesso era controlado pelos chamados exames preparatórios, que aferiam o domínio dos conhecimentos considerados básicos para cada curso. Dispensava-se desse temido ritual apenas os que tivessem cursado a escola secundária padrão, o Dom Pedro II.

Tentara estudar direito, mas não conseguira alcançar os meios precisos para um curso regular. Não tinha ofício nenhum, e tinha coisa pior, que era ser incapaz de adotar qualquer ofício manual não só porque não o arrastava para aí a vocação, como porque, sentindo-se apto para uma carreira literária, temia perder a sua utilidade no mundo, adotando um meio de vida em que nada podia fazer. Desistiu do intento de estudar direito; fechou os livros numa caixa, e contentando-se com o pouco que sabia de latim, geografia e história, entregou-se todo aos dois empregos de que tirava escassos recursos: escrevente de cartório e revisor de provas de tipografia.

Monopolização do saber

A extrema limitação das oportunidades de ascensão social, típica da sociedade brasileira do período, não tardou a represar a demanda social de ensino superior. Isso pressionaria para que, no segundo reinado, se iniciasse um processo de facilitação do acesso a esse ensino distintivo das elites. A ênfase dada ao ensino superior não é acompanhada por igual interesse pelos demais níveis de educação. Segundo Aranha (1989: 191), ao contrário o descaso neste ponto é uma constante, e as poucas medidas tomadas são desastrosas.

Concebida a escolaridade como forjadora da inteligência, da competência e da moralidade, legitimava-se o monopólio do saber e do poder para poucos.

A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; desses uns 9% não lêem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. Não saber ler é ignorar o Sr. Meireles Queles; é não saber o que ele vale, o que ele pensa, o que ele quer; nem se realmente pode querer ou pensar. 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber porque nem o quê. Votam como vão à festa da Penha, - por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado.

O pobre na maioria das vezes não ambicionava a escolarização e a ascensão, aceitando o seu desvalimento. Vejamos o fragmento abaixo, retirado do romance Helena.

— Há de perdoar-me, interrompeu Estácio com um ar de familiaridade indiscreta, que lhe não era habitual; eu creio que um homem forte, moço e inteligente não tem o direito de cair na penúria.

— Sua observação, disse o dono da casa sorrindo, traz o sabor do chocolate que o senhor bebeu naturalmente esta manhã antes de sair para a caça. Presumo que é rico. Na abundância é impossível compreender as lutas da miséria, e a máxima de que todo o homem pode, com esforço, chegar ao mesmo brilhante resultado, há de sempre parecer uma grande verdade à pessoa que estiver trinchantando um peru... Pois não é assim; há exceções. Nas coisas deste mundo não é tão livre o homem, como supõe, e uma coisa, a que uns chamam mau fado, outros concurso de circunstância, e que nós batizamos com o genuíno nome brasileiro de caiporismo, impede a alguns ver o fruto de seus mais hercúleos esforços. César e sua fortuna! Toda a sabedoria humana está contida nestas quatro palavras. (Assis 2006:355)

Numa época em que o Brasil sofreu aceleradas mudanças econômicas, políticas e sociais a educação para todos foi uma bandeira levantada por muitos segmentos da sociedade, porém percebe-se que efetivamente não ocorreram mudanças significativas em relação pois a educação é uma ferramenta importantíssima de luta e mudanças sociais. Deste modo, não era interessante para o país que todos os brasileiros tivessem acesso a educação, era essencial que permanecesse a sociedade dividida em classes e, portanto a manutenção da sociedade de classes.

Xavier (1980:137) mostra-nos que a escola tem como função ideológica a manutenção da ordem econômica e social vigente, dissimulando as relações internas de dominação e descartando eficientemente os interesses dos grupos dominados em benefício dos grupos dominantes. A suposta “autonomia” da escola em relação à sociedade é totalmente negada pela autora que reitera a função de mantenedora da injustiça social atribuído a escola.

Com efeito, preocupar-se com a educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas; significa, em consequência, admitir que a defesa de privilégios (essência mesma da postura elitista é uma atitude insustentável. Isto porque a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada. Diante disso, a forma pela qual a classe dominante, através de suas elites, impede a elevação do nível de consciência das massas é manifestando uma despreocupação, um descaso e até mesmo um desprezo pela educação. (Saviani, 1986:14)

Em decorrência dos pontos levantados, podemos assumir que no período estudado a organização escolar manteve sua característica de aparelho reprodutor das relações sociais vigentes. Os principais aspectos da educação brasileiro no século XIX são o caráter elitista e aristocrático ora que o acesso era limitado e, portanto, alcançado pelos nobres, proprietários de terras e uma camada intermediária, surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos resultante da urbanização.

CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO FEMININA

Aos treze ou quatorze anos meninas atraentes com um ar jovial assumem os cuidados do lar. Aos dezoito anos, uma mulher brasileira atingiu sua plena maturidade. Poucos anos mais tarde, ela torna-se corpulenta e mesmo pesadona: seus ombros se inclinam, passeia com um andar bamboleante e desajeitado. Começa a decair, perde o bom humor de seu semblante ... e aos vinte e cinco anos, ou trinta no máximo, torna-se uma perfeita e enrugada velha. (Luccock, 1820).

Não são muitos os trabalhos disponíveis sobre a formação feminina e a educação da mulher no século XIX. Na História da educação, esse tema de maneira escassa tem sido abordado, e muitas vezes sequer é mencionado nos balanços da pesquisa em educação.

Após a Independência, os primeiros legisladores estabeleceram que o ensino primário deveria ser gratuito e extensivo a todos, incluindo as mulheres. A ênfase permanecia na costura, não na escrita. Mesmo a aritmética exigida era inferior à ensinada aos meninos. No entanto, conforme já mencionado no capítulo anterior, as escolas de primeiras letras se mantiveram em um número bastante reduzido durante todo o século XIX, com um conteúdo rudimentar e localizadas apenas em algumas províncias. Além disso, essas escolas contavam com pouca procura, uma vez que as camadas mais pobres da população não tinham acesso ao aprendizado da leitura e da escrita

A educação recebida pelas mulheres era privilégio de uma minoria. A maioria das mulheres era completamente analfabeta, não se diferenciando muito da maioria

dos homens das camadas mais baixas da população. Aos pais interessava mais o aprendizado de prendas domésticas do que o da leitura e da escrita, pois a sociedade deseja que fosse enfatizado os conteúdos e atividades que colaborassem para os papéis femininos de mãe e esposa.

A organização do ensino público em nosso país foi sempre fragmentada e marcada por interesses particularistas dos senhores do poder e da ordem privada. Ela carrega, ao longo de seu trajeto histórico, a discriminação para com as mulheres das diversas camadas sociais.

Leite (1993: 74-5), em seu livro "A condição da mulher no Rio de Janeiro no século XIX", dá destaque a importantes testemunhos de viajantes que deixaram suas impressões sobre a vida das mulheres na época. Seus relatos ilustram a discriminação da mulher em relação à escolarização:

Em geral, no Brasil, pouco se cuida da educação das mulheres, o nível de ensino dado nas escolas femininas é pouquíssimo elevado, mesmo nos pensionatos frequentados pelas filhas das classes abastadas, todos os professores se queixam de que se lhes retiram as alunas justamente na idade em que a inteligência começa a se desenvolver. A maioria das meninas enviadas à escola aí entram com a idade de sete ou oito anos; aos treze ou quatorze são consideradas como tendo terminado os estudos. O casamento as espreita e não tarda a tomá-las.

(...) salvo uma ou duas matérias bem estudadas, francês e música, a educação das jovens é pouco cuidada e o tom geral da sociedade disso se ressentido (...) Mesmo quando as brasileiras receberam os benefícios da instrução, há, em sua existência doméstica, tanta compreensão, tão pouco estão em ligação com o mundo exterior.

A grande maioria das mulheres no período examinado, não tinha acesso a qualquer espécie de formação intelectual. A exclusão das mulheres da escola pública caminhava, paralelamente, a sua exclusão do espaço público. No modelo econômico vigente no século XIX, não cabia outra atividade as mulheres senão a dedicação às atividades domésticas, a prática de algumas atividades artesanais e a sua possível comercialização. Não havia, deste modo, interesse quer por parte do Estado, quer da família o incentivo as meninas, principalmente, as meninas do povo, a frequentarem a escola das primeiras letras, considerando que a realização de suas tarefas não demandava qualquer tipo de conhecimento adquirido nos bancos escolares. Vejamos:

Os homens criavam leis que regulamentavam a educação pública e debatiam teorias da educação no parlamento ou na imprensa. Por isto, em matéria de educação para as mulheres, tudo refletia a percepção masculina do papel social e a das atividades a serem por elas exercidas. Aos homens, além de estabelecer quais os assuntos e as matérias que as mulheres deveriam estudar na escola, também lhes cabiam escrever os textos e aprovar os livros que elas deveriam ler. (Huhner, 2003:126)

As mulheres eram consideradas dependentes dos homens. Socialmente, eram protegidas de todas as maneiras pela família, pelos poderes eclesiásticos e governamentais e até contra seus próprios sentimentos, se está era a visão das mulheres no século XIX, como mencionado no fragmento anterior, veremos tal concepção refletida na educação da mulher.

Segundo Viana (1991:58), no Brasil a influencia do positivismo define praticamente o papel de cada um. À mulher é designado o triplo destino de mãe,

esposa e filha. Ao homem a vida pública. Na divisão de funções a mulher incorpora socialmente o duplo papel de aparelho reprodutor e guardiã do lar. No século XIX, era amplamente pregado e justificado pelos discursos institucionalizantes da família, medicina e, sobretudo da educação escolar a superioridade masculina sobre a submissão feminina. Segundo Conte, a submissão feminina era um fato importante para a sua dignidade: apesar de sabiamente restrito ao ambiente privado, o sexo amado saberá compreender a vida pública para poder dirigir o homem no seu nobre destino.

Existe uma quadrilha popular que retrata bem o que as mulheres deveriam ou não aprender, a fim de cumprir seu papel na sociedade (Costa, 1951:261).

*Menina que sabe muito
É menina atrapalhada
Para ser mãe de família,
Saiba pouco ou saiba nada.*

Nas camadas populares, o acesso à instrução se fazia, muitas vezes, através de alguma forma de apadrinhamento. Em Iaiá Garcia, capítulo III, encontramos:

Morta a mulher, alcançou do desembargador um enxoval completo para fazer entrar a filha num colégio, visto que até então nada aprendera, e já agora não podia deixá-la sozinha em casa. O desembargador dera o enxoval; algumas vezes pagou o ensino; as visitas amiudaram-se; a criança, que era bonita e boa, entrou manso e manso no coração de Valéria, que a recebeu em casa, no dia em que a pequena concluiu os estudos.

Também encontramos acesso através da caridade em Casa Velha, capítulo II.

Lalau, se não nasceu ali, ali foi criada e tratada sempre, ela como a mãe, no mesmo pé de outras relações; eram menos agregadas que hóspedes. Daí a intimidade desta mocinha, que chegava a infringir a ordem austera da casa, não indo para a mesa com a dona dela. Lalau andava na própria sege de D. Antônia, vivia do que esta lhe dava, e não lhe dava pouco; em compensação, amava sinceramente a casa e a família. Tendo ficado órfã desde 1831, D. Antônia cuidou de lhe completar a educação; sabia ler e escrever, coser e bordar; aprendia agora a fazer crivo e renda.

A educação da mulher urbana das camadas superiores restringia-se ao aprendizado da leitura e escrita, bons costumes, música e idiomas estrangeiros. Cabia à família promover essa educação, contratando preceptores, geralmente estrangeiros. A educação das moças de famílias abastadas era realizada nas próprias casas. Nos grandes centros urbanos, pouco a pouco, essas famílias vão transferindo essa responsabilidade a colégios particulares.

Improdutivas na esfera pública, as meninas não eram bem-vistas nas escolas enquanto espaço público tanto pelas famílias quanto pelos educadores. O reduzido número da frequência delas à escola é um forte indicador dos valores e costumes do papel social da mulher, que permeavam a sociedade brasileira na primeira metade do século XIX.

Haviam mulheres que procuravam romper com o isolamento cultural, vejamos os fragmentos abaixo retirado do romance Quincas Borba

Nem piano nem francês, — outra lacuna, que Sofia mal podia desculpar. D. Maria Augusta não compreendia a consternação da sobrinha. Para que francês? A sobrinha dizia-lhe que era indispensável para conversar, para ir às lojas, para ler um romance... — Sempre fui feliz sem francês, respondia a velha; e os meia-línguas da roça são a mesma coisa: não vivem pior que os crioulos. (Assis, 2006:697)

No dia seguinte, Maria Benedita declarou à prima que estava pronta a aprender piano e francês, rabeça e até russo, se quisesse. A dificuldade era vencer a mãe. Esta, quando soube da resolução da filha, pôs as mãos na cabeça. Que francês? que piano? Bradou que não, ou então que deixasse de ser sua filha; podia ficar, tocar, cantar, falar cabinda ou a língua do diabo que os levasse a todos. Palha é que a persuadiu finalmente; disse-lhe que, por mais supérfluas que lhe parecessem aquelas prendas, eram o mínimo dos adornos de uma educação de sala.

Havia boas razões para isso.

A senhora não há de viver sempre; os seus negócios andam atrapalhados. Pode acontecer que Maria Benedita fique ao desamparo... Ao desamparo, não digo; enquanto vivermos somos todos uma só pessoa. Mas não é melhor prevenir? Podia ser até que, se lhe faltássemos todos, ela vivesse à larga, só com ensinar francês e piano. Basta que os saiba para estar em condições melhores. É bonita, como a senhora foi no seu tempo; e possui raras qualidades morais. Pode achar marido rico. Sabe a senhora se já tenho alguém em vista, pessoa séria?

— Sim? Então ela vai aprender francês, piano e namoro?

(...)

Em certas ruas, Maria Benedita não perdia tempo: lia as tabuletas francesas, e perguntava pelos substantivos novos, que a prima, algumas vezes, não sabia dizer o que eram, tão estritamente adequado era o seu vocabulário às coisas do vestido, da sala e do galanteio.

A vida urbana exigia da mulher essa espécie de polimento cultural

Afinal, deixou a vista da chuva e do nevoeiro; estava cansada, e para repousar, foi abrir as folhas do último número da Revista dos Dois Mundos. Um dia, no melhor dos trabalhos da comissão das Alagoas, perguntara-lhe uma das elegantes do tempo, casada com um senador.

_ Está lendo o romance de Feuillet, na Revista dos Dois Mundos?

— Estou, acudiu Sofia; é muito interessante.

Não estava lendo, nem conhecia a Revista; mas, no dia seguinte, pediu ao marido que a assinasse; leu o romance, leu os que saíram depois, e falava de todos os que lera ou ia lendo.(Assis, 2004: 778)

Apesar do recurso a mestres particulares, prerrogativa das camadas superiores, a mãe era mestra por excelência. Em *Esaú e Jacó*, encontramos no capítulo intitulado *meninice* o seguinte fragmento.

Era uma criaturinha galante e delicada, assaz inteligente e viva, um pouco travessa, decerto, mas muito menos do que é usual na infância. Sua mãe, depois que lhe morrera o marido, não tinha outro cuidado na Terra, nem outra ambição mais, que a de vê-la prendada e feliz. Ela mesma lhe ensinou a ler mal, como ela sabia, — e a coser e bordar, e o pouco mais que possuía de seu ofício de mulher.

Também o pai tomava parte nesse processo, considerando os limites femininos no que dizia respeito à cultura intelectual. Em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, capítulo XI, encontramos:

Sim, meu pai adorava-me. Minha mãe era uma senhora fraca, de pouco cérebro e muito coração, assaz crédula, sinceramente piedosa, — caseira, apesar de bonita, e modesta, apesar de abastada; temente às trovoadas e ao marido. O marido era na Terra o seu deus. Da colaboração dessas duas criaturas nasceu a minha educação, que, se tinha alguma coisa boa, era no geral viciosa, incompleta, e, em partes, negativa. Meu tio cônego fazia às vezes alguns reparos ao irmão; dizia-lhe que ele me dava mais liberdade do que ensino, e mais afeição do que emenda; mas meu pai respondia que aplicava na minha educação um sistema inteiramente superior ao sistema usado; e por este modo, sem confundir o irmão, iludia-se a si próprio.

Com exceção dos colégios de irmãs, a instituição escolar não era um lugar seguro para a mulher que deveria estar sempre cercada de cuidados. No capítulo I de Iaiá Garcia, encontramos:

No sábado, à tarde, acabado o jantar, descia Raimundo até à rua dos Arcos a buscar a sinhá moça, que estava sendo educada em um colégio. Luís Garcia esperava por eles, sentado à porta ou encostado à janela, quando não era escondido em algum recanto da casa para fazer rir a pequena. Se a menina o não via à janela ou à porta, percebia que se escondera e corria a casa, onde não era difícil dar com êle, porque os recantos eram poucos. Então caíam nos braços um do outro. Luís Garcia pegava dela e sentava-a nos joelhos. Depois, beijava-a, tirava-lhe o chapelinho, que cobria os cabelos acastanhados e lhe tapava parte da testa rosada e fina; beijava-a outra vez, mas então nos cabelos e nos olhos, — os olhos, que eram claros e filtravam uma luz insinuante e curiosa.

(...)

Uma parte mínima do dia, - pouco mais de uma hora, - era consagrada ao exame do que Iaiá aprendera no colégio, durante os dias anteriores.

Gênero e educação: a formação da boa mãe e esposa

A finalidade da educação feminina era formar a boa esposa e a boa mãe. Os romances são fartos na apresentação de atributos que definiriam as prendas da mulher. A educação da mulher, para participar com sucesso na sociedade, tinha como coroamento a sua entrada nos salões, onde teria a aprendizagem concreta da convivência social. Saber conversar, se comportar, falar francês e tocar piano eram as prendas valorizadas. Vejamos, o fragmento abaixo retirado do capítulo IV de Helena.

Helena tinha os predicados próprios a captar a confiança e a afeição da família. Era dócil, afável, inteligente. Não eram estes, contudo, nem ainda a beleza, os seus dotes por excelência eficazes. O que a tornava superior e lhe dava probabilidade de triunfo, era a arte de acomodar-se às circunstâncias do momento e a toda a casta de espíritos, arte preciosa, que faz hábeis os homens e estimáveis as mulheres. Helena praticava de livros ou de alfinetes, de bailes ou de arranjos de casa, com igual interesse e gosto, frívola com os frívolos, grave com os que o eram, atenciosa e ouvida, sem entono nem vulgaridade. Havia nela a jovialidade da menina e a compostura da mulher feita, um acordo de virtudes domésticas e maneiras elegantes.

Em geral, mesmo entre as elites, bastava a mulher uma cultura intelectual superficial que complementasse a sua formação moral, conforme trecho a seguir, extraído do romance Helena.

Além das qualidades naturais, possuía Helena algumas prendas de sociedade, que a tornavam aceita a todos, e mudaram em parte o teor da vida da família. Não falo da magnífica voz de contralto, nem da correção com que sabia usar dela, porque ainda então, estando fresca a memória do conselheiro, não tivera ocasião de fazer-se ouvir. Era pianista distinta, sabia desenho, falava correntemente a língua francesa, um pouco a inglesa e a italiana. Entendia de costura e bordados e toda a sorte de trabalhos feminis. Conversava com graça e lia admiravelmente. Mediante os seus recursos, e muita paciência, arte e resignação, — não humilde, mas digna, — conseguia polir os ásperos, atrair os indiferentes e domar os hostis.

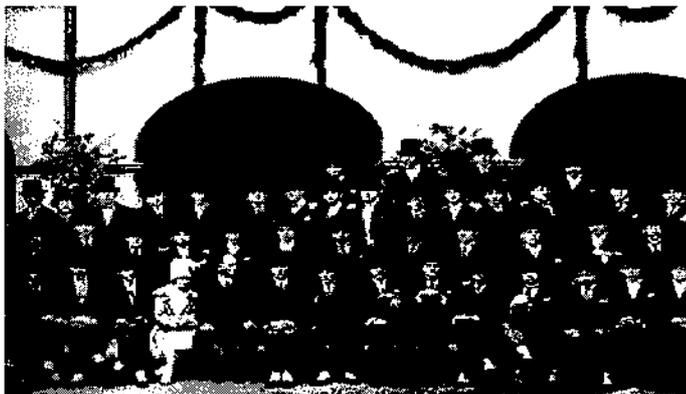
O padrão de uma moça bem-educada deixa claras as relações de gênero e educação e, conseqüentemente o papel reservado à mulher na sociedade brasileira. Nas classes mais privilegiadas, enquanto o filho tem acesso a conhecimentos mais elaborados, a filha restringe-se a adquirir conhecimentos superficiais de algumas habilidades que, simplesmente, as preparam para o mercado do casamento.

Segundo Chamon (2005:31), a aprendizagem das prendas domésticas e da boa moral parece ser o que mais interessava aos legisladores imperiais quanto ao ensino das meninas, como podemos concluir pela emenda do Marques de Caravellas relativa à educação das meninas que quanto à aritmética somente as quatro operações, e não se ensinarão as noções de geometria prática.

Romantizadas pela ideologia patriarcal, as mulheres buscavam, no casamento, uma estabilidade econômica e social que lhes permitia cumprir seu papel social de esposa e mãe. Já as moças das classes trabalhadoras eram totalmente negligenciadas quanto à sua escolarização. Os estereótipos das relações de gênero eram fortemente demarcados e o ideal de feminilidade se enclausurava nos restritos limites da vida doméstica, nas mais diferentes classes sociais.

A instrução feminina, em geral, encerrava-se no secundário pois o ensino superior não era acessível às mulheres. No Brasil, a educação feminina começa a despertar interesse somente no final do século XIX, pois a valorização da mulher na sociedade brasileira aconteceu aos poucos, sendo que, no século XIX, a maioria das mulheres eram dependentes e consideradas inferiores aos homens.

Foto: Fundação Getúlio Vargas - CPDOC/Coleção Castilho Cabral



A única mulher em meio aos formandos da Faculdade de Direito de São Paulo, em 1927.

Machado de Assis e a emancipação feminina

Machado de Assis possui um sentimento superior em relação à mulher do futuro, que deveria ter as mesmas oportunidades educacionais do homem, como é natural hoje em dia. Vejamos o fragmento abaixo, retirado da crônica “Cherchez la Femme”.

Assim, amável leitora, quando alguém vier dizer-vos que a educação da mulher é uma grande necessidade social, não acrediteis que é a voz da adulação, mas da verdade. O assunto é decerto prestado à declamação; mas a ideia é justa. Não vos queremos para reformadoras sociais, evangelizadoras de teorias abstrusas, que mal entendeis, que em todo caso desdizem do vosso papel; mas entre isso e a ignorância e a frivolidade, há um abismo; enchamos esse abismo. A companheira do homem precisa entender o homem. A graça da sociedade deve contribuir para ela mais do que com o influxo de suas qualidades tradicionais. Enfim, é preciso que a mulher se descative de uma dependência, que lhe é imortal, que não lhe deixa muita vez outra alternativa entre a miséria e a devassidão. Vindo à nossa sociedade brasileira, urge dar à mulher certa orientação que lhe falta. Duas são as nossas classes feminis, — uma crosta elegante, fina, superficial, dada ao gosto das sociedades artificiais e cultas; depois a grande massa ignorante, inerte e virtuosa, mas sem impulsos, e em caso de desamparo, sem iniciativa nem experiência. Esta tem jus a que lhe dêem os meios necessários para a luta da vida social; e tal é a obra que ora empreende uma instituição antiga nesta cidade, que não nomeio porque está na boca de todos, e aliás vai indicada noutra parte desta publicação.

A ocasião é excelente para uns apanhados de estilo, uma exposição grave e longa do papel da mulher no futuro, para uma dissertação acerca do valor da mulher, como filha, esposa, mãe, irmã, enfermeira e mestra, tudo lardeado dos nomes de Rute e Cornélia, Récamier e a Marquesa de Alorna. Não faltaria dizer que a mulher é a estrela que leva o homem pela vida adiante, e que principalmente as leitoras d'A Estação merecem o culto de todos os espíritos elegantes. Mas estas coisas subentendem-se, e não se dizem por ociosas. Bastenos isto: educar a mulher é educar o próprio homem, a mãe completará o filho.

Podemos depreender duas coisas:

a) Machado pensa na necessidade da educação feminina para as mulheres da sua classe, isto é, de uma classe sem recursos.

b) A mulher não deve ficar na dependência do homem, lembrando que educar a mulher é educar o próprio homem.

Outro fator presente nos textos machadianos é a literatura como instrumento pedagógico. Na literatura pós-romântica desaparece o modelo ideal de mulher, admitindo-se desvios do modelo. Enfim, na literatura de ficção do século XIX, nas suas diferentes fases encontramos paradigmas de mulher que, veiculados, agiam sobre o público feminino. Fosse na forma de um modelo idealizado a ser perseguido, fosse na denúncia dos desviantes que conferiam maior verossimilhança à mulher real que encarnava os papéis socialmente impostos e inquestionados.

Essa denúncia feita por Machado de Assis em relação a situação de submissão da mulher está presente em muitos romances. Percebe-se que o escritor defendia a emancipação feminina e a inclusão da mulher em vários setores da economia e sociedade. Portanto, podemos afirmar que a literatura machadiana tem caráter pedagógico no que diz respeito a educação da mulher.

Guimarães (2004; 113-5) destaca que o literato realmente tinha uma missão educadora e civilizadora tanto da mulher quanto das classes menos favorecidas, mostrando que o teatro e o jornal tinham a possibilidade de derramamento fácil em todos os membros do corpo social.

CAPÍTULO 3 – A PRÁTICA DO ENSINO E O MAGISTÉRIO

Cuidar da educação moral e da instrução elementar dos filhos parece ter sido a tarefa regular dos pais de famílias brasileiras. Particularmente no campo, a educação familiar se impunha e se prolongava, na carência de escolas e mestres. O acesso à escola de primeiras letras era difícil e costumava ser privilégio dos meninos.

Mestres, regentes e professores

A educação doméstica era tarefa precípua dos pais, era também confiada a preceptores e mestres, conforme as posses da família. A atividade de preceptorado constituía uma forma de relação profissional apesar de possíveis ligações afetivas numa participação tão íntima na vida familiar. Era frequente, entre as famílias mais ricas, a contratação de preceptores estrangeiros ou envio dos filhos para internatos na Inglaterra.

Se havia os mestres particulares que ensinavam em domicílio, também haviam os que montavam classes, os chamados regentes régios, de primeiras letras ou dos preparatórios. A maioria desses mestres tinham uma formação intelectual precária, e nenhuma pedagógica. Segundo Aranha (1989:192):

Inicialmente o ensino secundário é predominantemente ministrado por professores particulares, em aulas avulsas, sem fiscalização ou unidade. Com o tempo formam-se os liceus provinciais que, de início, nada mais são do que o resultado da reunião de aulas avulsas no mesmo prédio.

No entanto, são muitas as críticas à baixa qualidade de ensino, com professores improvisados, incompetentes e, devido aos baixos salários, obrigados a se dedicarem a outras atividades ao mesmo tempo.

Escola: características e descrições

A escola, conforme se referiam às aulas de primeiras letras, a todos parecia um pesadelo, felizmente passado e, descrita pelo personagem como enfadonha e amargurada. Vejamos o fragmento, retirado do capítulo XIII de Memórias Póstumas de Brás Cubas.

Unamos agora os pés e demos um salto por cima da escola, a enfadonha escola, onde aprendi a ler, escrever, contar, dar cacholetas, apanhá-las, e ir fazer diabruras, ora nos morros, ora nas praias, onde quer que fosse propício a ociosos. Tinha amarguras esse tempo; tinha os ralhos, os castigos, as lições árduas e longas, e pouco mais, muito pouco e muito leve. Só era pesada, a palmatória, e ainda assim... Ó palmatória, terror dos meus dias pueris, tu que foste o compelle intrare com que um velho mestre, ossudo e calvo, me incutiu no cérebro o alfabeto, a prosódia, a sintaxe, e o mais que ele sabia, benta palmatória, tão praguejada dos modernos, quem me dera ter ficado sob o teu jugo, com a minha alma imberbe, as minhas ignorâncias, e o meu espadim, aquele espadim de 1814, tão superior à espada de Napoleão! Que querias tu, afinal, meu velho mestre de primeiras letras? Lição de cor e compostura na aula; nada mais, nada menos do que quer a vida, que é das últimas letras; com a diferença que tu, se me metias medo, nunca me meteste zanga. Vejo-te ainda agora entrar na sala, com as tuas chinelas de couro branco, capote, lenço na mão, calva à mostra, barba rapada; vejo-te sentar, bufar, grunhir, absorver uma pitada inicial, e chamar-nos depois à lição. E fizeste isto durante vinte e três anos, calado, obscuro, pontual, metido numa casinha da Rua do Piolho, sem enfadar o mundo com a tua mediocridade, até que um dia deste o grande mergulho nas trevas, e ninguém te chorou, salvo um preto velho, — ninguém, nem eu, que te devo os rudimentos da escrita.

No conto de escola, a motivação do narrador para comparecer as aulas era a sova de vara de marmeleiro que havia levado do pai. A escola é retrata como sendo uma prisão, um lugar sufocante, que causa arrependimento ao narrador Pilar logo no início dos trabalhos .

“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 Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano”. (Assis,2004:161.).

Do ambiente fechado pelas “paredes” da escola para a liberdade dos morros os alunos da escola e mestre Machado oscilam entre “aprender” e “viver”. A construção dos ambientes presentes na narrativa também se dá por confronto: o espaço da escola versus o espaço da rua. Recordemos a passagem em que, arrependido de ter ido à aula, Pilar observa o movimento na rua:

“Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos” (Assis, 2004:191).

A imagem liberta do papagaio de papel, voando no “claro céu azul” contrasta com o espaço da sala de aula, onde se devia sentar de “pernas unidas”. O narrador recorda-se da escola como uma prisão.

No conto "Umas férias", a escola também não apresenta nenhuma atração e o narrador só pretende voltar a frequentar a escola para não ficar em casa.

Nem por isso os meninos do colégio deixavam de vir espiar para dentro da minha memória. Um deles chegou a perguntar-me quando é que eu voltaria.

-- Sábado, meu filho, disse minha mãe, quando lhe repeti a pergunta imaginada; a missa é sexta-feira. Talvez seja melhor voltar na segunda.

-- Antes sábado, emendei.

-- Pois sim, concordou.

Não sorria; se pudesse, sorria de gosto ao ver que eu queria voltar mais cedo à escola. Mas, sabendo que eu não gostava de aprender, como entenderia a emenda? Provavelmente, deu-lhe algum sentido superior, conselho do céu ou do marido. Em verdade, eu não folgava, se lerdas isto com o sentido de rir. Com o de descansar também não cabe, porque minha mãe fazia-me estudar, e, tanto como o estudo, aborrecia-me a atitude. Obrigado a estar sentado, com o livro nas mãos, a um canto ou à mesa, dava ao diabo o livro, a mesa e a cadeira. Usava um recurso que recomendo aos preguiçosos: deixava os olhos na página e abria a porta à imaginação. Corria a apanhar as flechas dos foguetes, a ouvir os realejos, a bailar com meninas, a cantar, a rir, a espancar de mentira ou de brincadeira, como for mais claro.

Entre as camadas pobres e a população rural, a continuidade dos estudos, para além das primeiras letras, implicava a entrada na vida religiosa. Enquanto que para as crianças da camadas urbanas, em geral as superiores, outra trajetória estava reservada.

Passar pelos exames preparatórios e atingir o nível superior da escolaridade era projeto dos que superavam o pesadelo da escola e tinha recursos para tanto.

Função Docente: atividade subalterna

No que trata da função docente, percebe-se que sofria um imenso desprestígio na sociedade brasileira da época, pois era considerada uma atividade subalterna e desenvolvida por pessoas sem alternativas ou ambições. Mesmo as mulheres, consideradas pela sociedade "seres inferiores", sentiam-se diminuídas ao exercê-la. Vejamos o trecho a seguir, retirado de "A mão e a luva", capítulo XIII.

Ela queria um homem que, ao pé de um coração juvenil e capaz de amar, sentisse dentro em si a força bastante para subi-la aonde a vissem todos os olhos. Voluntariamente, só uma vez aceitara a obscuridade e a mediania; foi quando se propôs a seguir o ofício de ensinar; mas é preciso dizer que ela contava com a ternura da baronesa.

Em lição de Botânica, como o próprio título mostra existe um nítido envolvimento pedagógico. Neste texto teatral, merece destaque o seguinte trecho.

Aquele professor não é assaz velho, como convinha. Além disso, há nele um ar de diamante bruto, uma alma apenas coberta pela crosta científica, mas cheia de fogo e luz.

Percebe-se que o professor deve ter experiência, não pode ser jovem, e de preferência trazendo o saber consolidado de fora.

A identificação com a maternidade, a resistência a que as aulas para meninas fossem ministradas por homens, além da crença da inferioridade física e mental da mulher, que a excluía de outras profissões, levaram o magistério a ser considerada

uma das únicas profissões que poderiam ser exercidas pelas mulheres. Em *Iaiá Garcia*, primeiro capítulo encontramos.

Bem depressa os sons do piano vieram casar-se ao gorjeio de Iaiá e ao riso do escravo e do senhor. Era mais uma festa aos domingos. Iaiá confiou um dia ao pai a idéia que tinha de ser mestra de piano. Luís Garcia sorria a esses planos da meninice, tão frágeis e fugidios como suas impressões. Também ele os tivera aos dez anos. Que lhe ficara dessas primeiras ambições? Um resíduo e nada mais. Mas assim como as aspirações daquele tempo o fizeram feliz, era justo não dissuadir a filha de uma ambição, aliás inocente e modesta. Oxalá não viesse a ter outras de mais alto vôo! Demais, que lhe poderia ele desejar, senão aquilo que a tornasse independente e lhe desse os meios de viver sem favor? Iaiá tinha por si a beleza e a instrução; podia não ser bastante para lhe dar casamento e família. Uma profissão honesta aparava os golpes possíveis da adversidade. Não se podia dizer que Iaiá tivesse talento musical: que importa? Para ensinar a gramática da arte, era suficiente conhecê-la.

O retrato do mestre, mesmo o qualificado e atuante em escolas de elite é pintado invariavelmente de forma caricatural. Através dos fragmentos, percebemos que parecia desejável a mulher receber a educação ainda menina. Só as mulheres das camadas mais baixa, que ascendiam socialmente através do casamento, ou as oriundas do campo, recebiam mais tardiamente essa educação, precisando compensar rapidamente, já que a falta dela revelava a classe social de origem.

Os mestres de francês e piano eram homens sabedores do ofício. Sofia teve modo de dizer-lhes em particular que a prima vexava-se de aprender tão tarde, e pediu-lhes que não falassem nunca de tal discípula. Prometeram que sim; o de piano apenas referiu o pedido a alguns colegas da arte, que lhe acharam graça, e contaram outras anedotas da clientela. O certo é que Maria Benedita aprendia com singular facilidade, estudava com afinco, quase todas as horas, a tal ponto que a mesma prima julgava acertado interrompê-la.

No fragmento acima , retirado de Quincas Borba, capítulo LXVIII. Já no conto de escola, a figura do professor Policarpo torna-se mais um alvo do crítico olhar machadiano, que se faz presente na enunciação de Pilar. O professor poderia representar aqui as instituições de ensino como um todo:

“Entrou com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído. Chamava-se Policarpo e tinha perto de cinquenta anos ou mais” (Assis, 2004:190).

A descrição nos apresenta uma figura em decadência, que lia todo o jornal durante a aula, enquanto cheirava rapé, e que ameaçava constantemente os alunos com a palmatória.

Machado mostra que os alunos não eram interessados porque também os professores não eram. O professor da época não fazia o aluno raciocinar, emitindo conceitos fora do alcance dos alunos, se impondo através de castigos físicos. Nessa época valia a excessiva rigidez na educação. O professor podia usar e abusar de sua autoridade, aplicando castigos corporais, de modo que a coerção social, própria de todo processo educativo, se fazia por meio da disciplina escolar apoiada em ameaças e violência física. O personagem narrador, rememorando esses procedimentos, assim se exprime:

O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca. (Assis, 2004:534)

E mais adiante descreve a prática punitiva:

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma cousa; não lhe poupou nada, dous, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio, apanháramos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! tratantes! faltos de brio! (Assis, 2004: 536)

Fica evidente que a violência física se soma à violência moral como modos de persuasão e como instrumentos de opressão e repressão que substituem qualquer outra pedagogia. A mesma palmatória que ocupa a cena nas críticas veladas aos métodos educacionais em voga na época, nas passagens do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*:

“Ó palmatória, terror dos meus dias pueris, tu que foste o compelle in traie com que um velho mestre ossudo e calvo, me incutiu no cérebro o alfabeto, a prosódia, a sintaxe, e o mais que ele sabia, benta palmatória, tão praguejada dos modernos, quem me dera ter ficado sob teu jugo, com a minha alma imberbe, as minhas ignorâncias, e o meu espadim, aquele espadim de 1814, tão superior à espada de Napoleão!” (Assis, 2004:38).

Podemos afirmar que Machado de Assis deixa transparecer que as ações violentas tem raízes na estrutura da sociedade. Quanto mais o poder constituído se fundar na autoridade privilegiada de uma classe, ou seja, quanto mais a manutenção do poder depender da manutenção de privilégios, mais o princípio de autoridade coercitiva se impõe, transformando as instituições sociais em instrumentos dessa imposição. Machado de Assis nada mais faz do que explicitar, esteticamente, essa

instrumentação e as consequências no processo de aprendizagem e na formação do caráter. Na sociedade do tempo, construída sobre a exploração dos vencedores sobre os vencidos, mantida pelo sistema de produção fundado no trabalho escravo, garantida na hegemonia política da classe senhorial, a violência, como ação contrária à ordem moral ou à ordem da natureza, constituía um imperativo categórico.

Em *Outros Contos*, encontramos mais uma preciosidade ligada à idéia do magistério, no sentido que lhe quis dar Machado de Assis:

“Meu propósito era ser mestre de meninos, ensinar alguma coisa pouca do que soubesse, dar a primeira forma ao espírito do cidadão... Calou-se o mestre alguns minutos, repetindo consigo essa última frase, que lhe pareceu engenhosa e galante...O mestre, enquanto virava a frase, respirando com estrépito, ia dando ao peito da camisa umas ondulações que, em falta de outra distração, recreavam interiormente os discípulos. Um destes, o mais travesso, chegou ao desvario de imitar a respiração grossa do mestre, com grande susto dos outros, pois uma das máximas da escola era que, no caso de se não descobrir o autor de um delito, fossem todos castigados; com este sistema, dizia o mestre, anima-se a delação, que deve ser sempre uma das mais sólidas bases do Estado bem constituído. Felizmente, ele nada viu, nem o gesto do temerário, um pirralho de dez anos, que não entendia nada do que ele estava dizendo, nem o beliscão de outro pequeno, o mais velho da roda, um certo Romualdo, que contava 11 anos e três dias; o beliscão, note-se, era para chamá-lo à circunspecção... Daqui em diante, o mestre continuou a exprimir-se em tal estilo que os meninos deixaram de entendê-lo. Ocupado em escutar-se, não deu pelo ar estúpido dos discípulos, e só parou quando o relógio bateu meio-dia. Era tempo de mandar embora esse resto da escola, que tinha de almoçar, para voltar às duas horas. Os meninos saíram pulando alegres, esquecidos até da fome que os devorava, pela idéia de ficar livres de um discurso que podia ir muito mais longe.”

É um texto admirável, de que se podem tirar diversas inferências:

- . a fina ironia com respeito à idéia abominável de delação;
- . a existência somente de meninos na classe, revelando a discriminação então existente;
- . a repetição exaustiva da palavra “mestre”, com que Machado designava os professores;
- . o retrato de corpo inteiro de uma classe típica, em que ocorrem fatos ainda hoje comuns no espírito da garotada.
- . o mestre, que, falando para si mesmo, revelava o inteiro teor do que então denominávamos magíster dixit. Era o próprio, não estava nem aí para a plateia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que no século XIX não há ainda uma política de educação sistemática e planejada: as mudanças realizadas sempre tenderam a resolver os problemas imediatos, nunca encarando a educação como um todo, lembremos, por exemplo, a necessidade de disponibilizar a população os conhecimentos rudimentares de aritmética para as transações de compra e venda na sociedade urbana que estava se instalando no Brasil.

Nos fragmentos das obras machadianas, percebemos que a educação arrastou-se através do século XIX de maneira inorganizada, anárquica e incessantemente desagregada. Entre o ensino primário e o secundário não havia pontes ou articulações: eram dois mundos que se orientavam, cada um na sua direção. Destaco que o Ato Adicional à Constituinte (1934) descentralizou o ensino: o Poder Central tornou-se responsável pela promoção e regulação do ensino superior e às províncias cabia a responsabilidade pela educação elementar e secundária. Assim, a educação da elite estava a cargo da coroa e a educação do povo era confiada precariamente as províncias.

Verificamos que na obra de Machado de Assis encontramos aspectos singulares para a compreensão da educação brasileira no século XIX. Percebe-se nos fragmentos que a educação deveria veicular conteúdos voltados para o interesse do público, deveria velar pela conservação da ordem e da riqueza burguesa. Este trabalho reitera, colabora e reafirma, como outros estudos, entre eles

Saviani e Teixeira que a educação brasileira no século XIX pautou-se na manutenção de uma sociedade de classes. A educação popular era uma necessidade da sociedade e não uma tentativa de inclusão ativa dos indivíduos na sociedade, pois o principal objetivo era disponibilizar os conteúdos mínimos para que a população pudesse participar da sociedade.

A escola foi colocada, assim, como condição de progresso. Este não significava apenas progredir materialmente. Significava a possibilidade de manutenção da ordem necessária à sociedade burguesa ora que, segundo Marx, a escola doutrina a criança para a aceitação do sistema político e social. Este processo comum no século XIX, vigora até hoje na educação brasileira.

Salientamos que as contribuições de Marx e Engels foram essenciais para compreendermos de maneira geral a sociedade brasileira e, sobretudo, a educação brasileira no século XIX, percebendo que a educação é um dos principais recursos para a ascensão econômica, cultural e, sobretudo, essencial para o conhecimento das leis, normas e constituição. Portanto, algo que não podia ser compartilhado com todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Marcia. *Cultura Letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.

ANDREOTTI, Azilde. *A formação de uma geração: a educação para a promoção social e o progresso do país no jornal 'A voz da Infância' da Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo (1936-1950)*. Campinas, SP: 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Editora Moderna.

ASSIS, Machado. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004a, vol. 1.

_____. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004b, vol. 2.

_____. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004c, vol. 3.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramento, 1953.

BELOTTO, Heloísa. *As fronteiras da documentação*. Caderno Fundap: São Paulo, v. 4, n 8, pp 12-16, 1984.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literárias*. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

CHAMON, *Trajatória da feminização do magistério: ambiguidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSTA, Luís Edmundo. *O Rio de Janeiro no tempo dos vice-reis*. Rio de Janeiro: Aurora, 1951. vol. 1.

COSTA LIMA, Luiz. *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Editorial Sul Americana SA, 1955.

CHALHOUB, Sidney e PEREIRA, Leonardo Affonso de M. (orgs.). *A história contada. Capítulos de História Social da Literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

DALAROSA, Adair Ângelo. Anotações à questão para que estudar História da Educação. In: Lombardi, José Claudinei (org). Pesquisa em educação: História, Filosofia e Temas Transversais. Campinas: Autores Associados, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Pesquisa, memória e documentação: desafios de novas tecnologias. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação. Campinas: Autores Associados, 2000.

FISCHER, Luís Augusto. *Machado e Borges – e outros ensaios sobre Machado de Assis*. Arquipélago editorial: Porto Alegre, 2008.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Schwarz, 1987.

GUIMARÃES, Hélio de Seixas. Os leitores de Machado de Assis. São Paulo: EDUSP, 2004.

HAHBER, June. Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos das mulheres no Brasil 1850-1940. Florianópolis: Editora Mulheres, 2003.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre história: ensaios*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da educação, n.1, jan-jul./2001, p 9-43. Campinas: SBHE.

LAJOLO, Marisa Philibert. *Em busca de Novos papéis*. Campinas: UNICAMP/IEL tese de Mestrado, 1997.

LE GOFF, Jacques. *Memória e História*. Campinas: Unicamp.

LEITE, Miriam Moreira. *A condição feminina no Rio de Janeiro no século XIX*. São Paulo: Ática, 1993.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). Fontes, história e historiografia da educação. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Memória da Educação).

LUCCOCK, John. Notes on Rio de Janeiro and the Southern Parts of Brazil taken during a residence of ten years(1808-1818). In: HAHBER, June. Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos das mulheres no Brasil 1850-1940. Florianópolis: Editora Mulheres, 2003, p. 39.

MANACORDA, Mário. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo/Campinas: Cortez/Autores Associados, 1992.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Moraes,1984.

MARX-ENGELS. *Sobre literatura e arte*. São Paulo: Global, 1986.

NETTO, José Paulo. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

NORONHA, Olinda Maria. História da educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.

NOVOA, Antônio. *Inovação e História da educação*. Teoria da educação: Porto Alegre, n. 6, 1992.

PEREIRA, M. De F. R. Concepções de história na proposta curricular do estado de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. Universidade do Centro-Oeste do Paraná. UNICENTRO, UNICAMP, 1999.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, Antenor Salver. *Machado de Assis: personagens e destinos*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Educação do Senso Comum à Consciência Filosófica*. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Memória da Educação)

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Duas cidades, 2003

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena. *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. II: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. *A educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

VIANNA, Lúcia Helena. *Mulher e Literatura*. Niterói: ABRALIC, 1991.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Cortez, 1980.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *A educação na sociedade brasileira: um exame das concepções e das práticas educacionais na produção literária nacional (1840 – 1920)*. Campinas: Tese de Livre Docência 2002.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.