



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VALDÍSIO VIEIRA DA SILVA

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR INFORMAL, NO ROMANCE D. NARCISA DE VILLAR
(1859), COMO INSTRUMENTO DE CAPACITAÇÃO INTELECTUAL DA MULHER
CONTRA A OPRESSÃO QUE ELA RECEBIA DA FAMÍLIA E DA SOCIEDADE
PATRIARCAL BRASILEIRA NOS SÉCULOS XVII E XIX**

FORTALEZA

2022

VALDÍSIO VIEIRA DA SILVA

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INFORMAL, NO ROMANCE D. NARCISA DE VILLAR
(1859), COMO INSTRUMENTO DE CAPACITAÇÃO INTELECTUAL DA MULHER
CONTRA A OPRESSÃO QUE ELA RECEBIA DA FAMÍLIA E DA SOCIEDADE
PATRIARCAL BRASILEIRA NOS SÉCULOS XVII E XIX

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação da
Faculdade de Educação (FACED) da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção
do título de Doutor em Educação Brasileira.

Orientadora: Professora-Doutora Sílvia Elizabeth
Miranda de Moraes.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S584e Silva, Valdisio.
A EDUCAÇÃO ESCOLAR INFORMAL, NO ROMANCE D. NARCISA DE VILLAR (1859), COMO INSTRUMENTO DE CAPACITAÇÃO INTELCTUAL DA MULHER CONTRA A OPRESSÃO QUE ELA RECEBIA DA FAMÍLIA E DA SOCIEDADE PATRIARCAL BRASILEIRA NOS SÉCULOS XVII E XIX / Valdisio Silva. – 2022.
351 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022.
Orientação: Prof. Dr. Sílvia Elisabeth Miranda de Moraes.
1. Narcisa de Villar. 2. educação. 3. transformação. 4. libertação. 5. opressão da mulher. I. Título.
CDD 370
-

VALDÍSIO VIEIRA DA SILVA

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INFORMAL, NO ROMANCE D. NARCISA DE VILLAR
(1859), COMO INSTRUMENTO DE CAPACITAÇÃO INTELECTUAL DA MULHER
CONTRA A OPRESSÃO QUE ELA RECEBIA DA FAMÍLIA E DA SOCIEDADE
PATRIARCAL BRASILEIRA NOS SÉCULOS XVII E XIX

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação da
Faculdade de Educação (FACED) da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção
do título de Doutor em Educação Brasileira.
Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 29/07/2022.

BANCA EXAMINADORA

Professora-Doutora Sílvia Elizabeth Miranda de Moraes - Presidente
Universidade Federal do Ceará – UFC

Professor-Doutor Pedro Rogério
Universidade Federal do Ceará – UFC

Professor-Doutor Luiz Botelho de Albuquerque
Universidade Federal do Ceará – UFC

Professora-Doutora Ludmila de Almeida Freire
Universidade do Estado de Minas Gerais

Professora-Doutora Tainah Simões Sales Thiago
Universidade de Fortaleza - UNIFOR

Bendito seja o Deus e Pai de nosso Senhor Jesus Cristo! Conforme a sua grande misericórdia, ele nos regenerou para uma esperança viva, por meio da ressurreição de Jesus Cristo dentre os mortos, para uma herança que jamais poderá perecer, macular-se ou perder o seu valor. Herança guardada nos céus para vocês que, mediante a fé, são protegidos pelo poder de Deus até chegar a salvação prestes a ser revelada no último tempo.

AGRADECIMENTOS

“If I have seen farther than others, it is because I stood on the shoulders of giants.”¹

(Sir Isaac Newton, matemático e físico britânico, 1676-1727)

Agradeço, no âmbito mais íntimo de meu ser, a meu pai, o senhor Valdemiro Vieira da Silva, e minha mãe, a senhora Maria Zilda Ferreira da Silva, ambos *in memoriam*, pessoas que não passaram do ensino médio, mas que possuíram leituras e conhecimentos de educação básica, cristianismo e filosofia como pouquíssimas pessoas que conheci até a presente data.

Agradeço à Professora-Doutora Sílvia Elizabeth Miranda de Moraes, da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará, primeiramente, pela sapientíssima e paciente orientação de conteúdo e correções metodológicas na fase do doutoramento em Educação Brasileira.

Agradeço penhoradamente ao professor-doutor Antônio Luciano Pontes, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), meu primeiro *magister* de linguística geral e linguística da língua portuguesa, durante minha graduação em Letras Vernáculas naquela Instituição de Ensino Superior, no período de 1980.1 a 1983.2. Nas maviosas aulas do professor Luciano, pude iniciar meus primeiros estudos de linguística estruturalista de cientistas internacionais e brasileiros.

Professor-Doutor José Rebouças Macambira, de saudosíssima memória, foi uma das mentes mais brilhantes da terra de Alencar que pudemos conhecer na vida acadêmica das letras. Os notáveis conhecimentos linguísticos e literários do professor Macambira não se limitavam à língua portuguesa e suas literaturas, mas, de igual modo, às línguas clássicas, compreendendo o grego, o latim, o sânscrito, a língua sagrada dos hindus; à língua inglesa moderna; a alemã; e a outras línguas românicas: o espanhol, o francês, o italiano.

O professor José Alves Fernandes, de saudosíssima memória, o qual, não obstante ter formação acadêmica na Medicina, enveredou pelos caminhos das filologias românica e portuguesa e nelas adquiriu notáveis conhecimentos e saberes que o notabilizaram como um dos expoentes da docência acadêmica na UECE, na segunda metade do século XX.

¹ “Se tenho enxergado mais longe que outros homens, foi porque me ergui sobre os ombros de gigantes”. NEWTON, Isaac, matemático e físico britânico, 1676-1727, *apud* HOLANDA, Francisco Ariosto. **Educação para o trabalho**. Fortaleza: Edições Uva, 2002, p. 107.

O professor Eleazar Magalhães Teixeira, o fundador do Núcleo de Cultura Clássica da UFC, ainda na década de 1980, é um dos notáveis das línguas clássicas no Estado do Ceará, exponenciando-se como *magister* nas áreas de língua e literatura grega e latina da UFC e da UECE.

Agradeço ao professor-doutor Luiz Tavares Júnior, outro expoente da docência da Universidade Estadual do Ceará, pelos valiosos e profundos ensinamentos de filologia, morfologia, sintaxe e estilística da língua portuguesa, no decorrer de alguns semestres letivos do Curso de Letras Vernáculas daquela universidade.

Professor-Especialista Raimundo Assis de Holanda, um notável professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA) – núcleo Júlia Jorge, é um cidadão-professor e professor-cidadão, possuidor de qualidades pessoais irretocáveis e de notável saber nas áreas da língua e linguística portuguesas.

Professora-Mestra Catarina Vieira Castelo Branco, integrante do Quadro de Professores do antigo núcleo Júlia Jorge, da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA). Na época em que a conheci, ela possui mestrado acadêmico em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Ceará, mas performance de pós-doutora com recomendação da Pitonisa do Oráculo de Delfos.

Professora-Doutora Ana Maria César Pompeu, minha orientadora de conteúdo no Mestrado em Literatura Clássica, na Universidade Federal do Ceará, no período de 2011.2 a 2013.2. A professora Ana Maria integra, ativamente, o Núcleo de Línguas Clássicas (NUCLAS) do Departamento de Línguas Estrangeiras da UFC. Conhecidíssima, amada e acatada por um expressivo contingente de ex-alunos e alunos de língua e literatura gregas da pós-graduação, graduação e extensão da UFC. No século XXI, é uma das vozes exponenciais no conhecimento e saber de língua e literatura gregas clássicas no mundo ocidental.

Professor-Doutor Marcelo Pellochio, professor do Departamento de Literatura Comparada da Universidade Federal do Ceará, possui notável saber nas áreas da História, Filosofia e Literatura Brasileira Comparada nos cursos de pós-graduação, graduação e extensão. Guardo lembranças e aprendizados de conteúdos significativos nas áreas da literatura, da filosofia e da estética da época em que fui discípulo do professor Marcelo, no Mestrado em Literatura Comparada da Universidade Federal do Ceará.

Professor-Doutor Luiz Botelho de Albuquerque, integrante do magistério da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, é uma autoridade na arte de ensino e na área do currículo, não uma autoridade que é imposta por lei, mas uma autoridade natural, que flui em pouquíssimos profissionais do magistério. Na academia, costumamos ver arrogos

de sabedoria, que se exteriorizam sob hercúleo esforço mental, enquanto o professor Botelho, um cidadão-professor-cidadão, faz brotar conhecimentos que se verbalizam fluentemente, de forma suavidade, que levam os discentes a um entendimento irretorquível.

Professor-Doutor Luiz Távora Furtado, integrante do quadro de magistério da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, tornou-se-me uma sumidade na docência de Educação Brasileira, cadeira que integra a matriz curricular do Mestrado e Doutorado em Educação. Trata-se de um dos gigantes do conhecimento na FACED, com notória fluência de saber, sem recorrer a malabarismos mentais ou a artifícios antididáticos, para concatenar e verbalizar o pensamento para tornar-se entendido em sala de aula.

Professor-Doutor Eduardo Ferreira Chagas, integrante do magistério de Filosofia na FACED e no Curso de Filosofia, ambos da Universidade Federal do Ceará. As qualidades pessoais, intelectuais e profissionais do professor Eduardo Chagas nos revelou a todos durante as sessões de aula da disciplina “Correntes Modernas da Filosofia da Ciência” e seus eventos acadêmicos correlatos. O magistral conhecimento do professor Eduardo Chagas atesta que ele é filósofo não de uma corrente filosófica estanque, mas das correntes filosóficas que, até agora, vêm perpassando pelas histórias da humanidade.

Professor-Doutor Pedro Rogério, integrante do magistério da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, passei a conhecê-lo na última fase da seleção pública para o Doutorado em Educação, versão de 2017, mas logo o divisei como magister que honra a profissão com exacerbado conhecimento na fascinante arte de Orfeu, trânsito entre os diversos segmentos docentes e discentes da FACED e com o devido acatamento pelos discípulos da graduação e pós-graduação. Ao compor a Banca Examinadora de minha 2.^a Qualificação de Tese de Doutorado, ateu-se de forma circunspecta, sem circunlóquios, profunda e muito precisa na crítica sobre o protótipo de tese que apresentei ao colegiado de professores.

Professora-Doutora Tainah Sales, integrante do magistério da Faculdade de Fortaleza, na crítica que emitiu sobre nossa 2.^a Qualificação de Tese de Doutorado, não obstante ser muito jovem, demonstrou ser possuidora de acendrados conhecimentos nas áreas da Ciência do Direito e na Metodologia do Trabalho Científico.

Agradeço, também, incomensuravelmente, ao grupo seletivo de amigos com quem tive o incomensurável prazer de conviver em salas de aula da FACED, os professores: José Ludimir dos Santos, Hérmerson Cláudio Mendonça Menezes, Raquel Sales Miranda, Socorro Pimentel, Ana Paula Matias e Gabriela Lopes de Sousa. Trata-se de um grupo de pessoas seletas e refinadas nas relações interpessoais e lúdimos pesquisadores acadêmicos de pós-graduação

strictu senso que fazem jus à titulação que auferiram com denodo e assaz honradez pessoal, profissional, acadêmica e socialmente.

Agradeço, por fim, à Coordenação e aos Senhores (as) Secretários (as) da FACED, notadamente, ao Secretário Sérgio Ricardo, pessoa de espírito notável e sempre disposto a assistir, informar e acompanhar o corpo discente da pós-graduação. Sempre que é solicitado a prestar alguma orientação administrativa que lhe está afeta à função, fá-lo com o espírito próprio de lídimo servidor público. Estou grato a todos. Os Senhores foram, continuam e continuarão importantíssimos e indispensáveis a nossa convivência, interação e aperfeiçoamento intelectual no âmbito dessa Instituição de Ensino Superior.

“A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo”.

(Adorno, EE, p. 156)

RESUMO

Esta Tese analisa como a autora Ana Luísa de Azevedo Castro, no romance *D. Narcisa de Villar* (1859), aborda a educação como instrumento de transformação e libertação da mulher oprimida pela família e pela sociedade patriarcal brasileira. Este projeto de pesquisa tem como objetivo geral: Compreender como a educação escolar informal, no romance *D. Narcisa de Villar* (1859), funciona como instrumento de capacitação intelectual da mulher contra a opressão que ela recebia da família e da sociedade patriarcal brasileira nos séculos XVII e XIX. As pesquisas iniciais sobre o romance investigado deixam evidente que a educação, como um dos instrumentos de transformação e libertação pessoais, constitui objeto de estudo prolongado e interdisciplinar. Partimos desse entendimento, a partir da compreensão que passamos a formar das leituras significativas sobre o romance e sobre os posicionamentos teóricos e críticos de literatura, pedagogia e educação, história da educação ocidental e brasileira, filosofia da educação, sociologia da literatura e de outras áreas afins e auxiliares do tema desta tese. A partir desses pressupostos, partimos do entendimento de que nossa tese é mostrar que: A educação escolar, no romance *D. Narcisa de Villar*, contribuiu para transformar a consciência e libertar, pessoal, social e politicamente, a mulher oprimida pela família e pela sociedade patriarcal brasileira. A análise do problema e dos objetivos que perquerimos neste trabalho acadêmico deixa evidente que esta pesquisa será de natureza bibliográfica e documental. Para perfazermos esse sentido, fundamentamos a construção textual desta tese nas bases teóricas apresentadas pelos autores: Aranha (2012), Larroyo (1980), Bittar (2009), Piletti e Piletti (2018), Manacorda (2010), Cambi (1999) e Riboulet (2020, vol. 1, 2, 3 e 4). A conclusão à que chegamos, ao final das pesquisas bibliográficas e documentais iniciais, é que a educação escolar informal, no romance *D. Narcisa de Villar*, marca dois momentos diversos um do outro. O primeiro momento é marcado pela ausência da atividade educativa no espaço social da casa grande, contribuindo para a opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal. O segundo, pela presença da educação entre os criados, levando-os a adquirir rudimentos em língua portuguesa, religião cristã católica, bons costumes cristãos e formação de autoconsciência crítica como ser pessoal, social e político.

Palavras-chave: *Narcisa de Villar*; educação; transformação; libertação e opressão da mulher.

ABSTRACT

This thesis analyzes how the author Ana Luísa de Azevedo Castro, in the novel *D. Narcisa de Villar* (1859), approaches education as an instrument of transformation and liberation of women oppressed by the family and the Brazilian patriarchal society. This research project has the general objective: To understanding how informal school education, in the novel *D. Narcisa de Villar* (1859), works as an instrument for the intellectual empowerment of women against the oppression that they received from the family and from the Brazilian patriarchal society exerted in the 17th and 19th centuries. Initial research on the investigated novel makes it evident that education, as an instrument of personal transformation and liberation, constitutes an object of prolonged and interdisciplinary study. We start from this understanding, from the understanding that we have come to from the significant readings on the novel and on the theoretical and critical positions of literature, pedagogy and education, history of western and Brazilian education, philosophy of education, sociology of literature and other areas related and auxiliary to the theme of this thesis. From these assumptions, we start from the understanding that our thesis is to show that: School education, in the novel *D. Narcisa de Villar*, contributed to transforming consciousness and freeing, personally, socially and politically, women oppressed by family and society Brazilian patriarchy. The analysis of the problem and the objectives that we pursue in this academic work makes it evident that this research will be of a bibliographic and documentary nature. To complete this sense, we base the textual construction of this thesis on the theoretical bases presented by the authors: Aranha (2012), Larroyo (1980), Bittar (2009), Pilette and Piletti (2018), Manacorda (2010), Cambi (1999) and Riboulet (2020, vol. 1, 2, 3 and 4). The conclusion we reached, at the end of the initial bibliographic and documentary research, is that informal school education, in the novel *D. Narcisa de Villar*, marks two different moments from each other. The first moment is marked by the absence of educational activity in the social space of the big house, contributing to the oppression of women by the family and patriarchal society. The second, due to the presence of education among the servants, leading them to acquire rudiments in Portuguese, the Catholic Christian religion, good Christian customs and the formation of critical self-awareness as a personal, social and political being.

Keywords: *Narcisa de Villar*; education; transformation; liberation and oppression of women.

RÉSUMÉ

Cette thèse analyse comment l'auteur Ana Luísa de Azevedo Castro, dans le roman *D. Narcisa de Villar* (1859), aborde l'éducation comme un instrument de transformation et de libération des femmes opprimées par la famille et par la société patriarcale brésilienne. Ce projet de recherche a pour objectif général : Comprendre comment l'éducation scolaire informelle, dans le roman *D. Narcisa de Villar* (1859), fonctionne comme un instrument d'autonomisation intellectuelle des femmes contre l'oppression qu'elles ont subie de la part de la famille et de la société patriarcale brésilienne des 17^e et 19^e siècles. Les premières recherches sur le roman étudié montrent clairement que l'éducation, en tant qu'instrument de transformation et de libération personnelle, constitue un objet d'étude prolongée et interdisciplinaire. Nous partons de cette compréhension, de la compréhension que nous sommes parvenus à faire des lectures significatives sur le roman et sur les positions théoriques et critiques de la littérature, de la pédagogie et de l'éducation, de l'histoire de l'éducation occidentale et brésilienne, de la philosophie de l'éducation, de la sociologie de la littérature, et d'autres domaines liés et auxiliaires au thème de cette thèse. De ces hypothèses, nous partons de la compréhension que notre thèse est de montrer que: L'éducation scolaire, dans le roman *D. Narcisa de Villar*, a contribué à transformer la conscience et à libérer, personnellement, socialement et politiquement, les femmes opprimées par la famille et la société brésilienne patriarcat. L'analyse de la problématique et des objectifs que nous allons investiguer dans ce travail académique met en évidence que cette recherche sera de nature bibliographique et documentaire. Pour compléter ce sens, nous baserons la construction textuelle de cette thèse sur les bases théoriques construites par les auteurs: Aranha (2012), Larroyo (1980), Bittar (2009), Piletti et Piletti (2018); Manacorda (2010); Cambi (1999), Riboulet (2020, vol. 1, 2, 3 e 4). La conclusion à laquelle nous sommes parvenus, au terme de la recherche bibliographique et documentaire initiale, est que l'éducation scolaire informelle, dans le roman *D. Narcisa de Villar*, marque deux moments différents l'un de l'autre. Le premier moment est marqué par l'absence d'activité éducative dans l'espace social de la grande maison, contribuant à l'oppression des femmes par la famille et la société patriarcale. La seconde, due à la présence d'une éducation parmi les serviteurs, les amenant à acquérir des rudiments de portugais, la religion chrétienne catholique, les bonnes coutumes chrétiennes et la formation d'une conscience critique de soi en tant qu'être personnel, social et politique.

Mots-clés: Narcissa de Villar; éducation; transformation; libération et oppression de femme.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Retirantes do Cândido Portinari.....	212
Figura 2 – Retirantes do Cândido Portinari.....	223
Figura 3 – O que era o cangaço nordestino, do Wagner de Siqueira Francisco.....	227
Figura 4 – Esquema sinóptico das oposições pertinentes, do Bourdieu.....	259

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAC	Ana Luísa de Azevedo Castro
CGSV	Casa grande dos Senhores de Villar
CS	Contexto de situação
CSFX	Colônia de São Francisco Xavier
CPP	Coronel Pedro Paulo
DLC	Departamento de Literatura Comparada da Universidade Federal do Ceará
DJV	D. José de Villar
DLC	Diálogos com a literatura científica
DLF	Diálogos com a literatura filosófica
DLV	D. Luís de Villar
DMV	D. Martim de Villar
DNV	D. Narcisa de Villar
DRDNVCS	Diálogo entre o romance D. Narcisa de Villar e o tratado A Cidade do Sol
DRDNVDM ¹	Diálogo entre o romance D. Narcisa de Villar e a Didática Magna
DRDNVDM ²	Diálogo entre o romance D. Narcisa de Villar e o livro Dominação Masculina
DRDNVEE	Diálogo entre o romance D. Narcisa de Villar e o livro Educação e emancipação
DSCRDNV	Diálogos temáticos do romance D. Narcisa de Villar
DRDNVRP	Diálogo entre o romance D. Narcisa de Villar e o livro A república de Platão
DRDNVTEJ	Diálogo entre o romance D. Narcisa de Villar e o Tratado A educação das jovens
EBS XVII	Educação brasileira no século XVII
EBS XIX	Educação brasileira no século XIX
ECE	Estudo dos conceitos da educação
ECME	Estudo comparativo da metodologia da educação
ECOE	Estudo comparativo dos objetivos da educação
ECRE	Estudo comparativo dos resultados da educação
EEI	Educação escolar formal
EOS XVII	Educação ocidental do século XVII

EOS XIX	Educação ocidental do século XIX
EVFRDNV	Exercício da voz feminina no romance D. Narcisa de Villar
FACED	Faculdade de Educação
HEB	História da educação brasileira
LV	Letras Vernáculas
NUCLAS	Núcleo de Línguas Clássicas
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
UFC	Universidade Federal do Ceará
NUCLAS	Núcleo de Línguas Clássicas
PRI	Primeira Revolução Industrial
RC	Revolução Científica
RDNV	Romance Dona Narcisa de Villar
RF	Revolução Francesa
RMMM	Romance Memorial de Maria Moura
RP	Reforma Protestante
RT	Romance Til
SAM	Santo Ambrósio de Milão
SJCM	Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês do Pombal
SV	Senhores de Villar
TDEB	Tese de Doutorado em Educação Brasileira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	A EDUCAÇÃO OCIDENTAL NOS SÉCULOS XVII E XIX	60
2.1	Contextos de situação	60
2.2	Referenciais teóricos da educação ocidental	66
2.3	Estudo comparativo dos objetivos da educação	67
2.4	Estudo comparativo da metodologia da educação	72
2.5	Estudo comparativo dos resultados da educação	75
2.6	Estudo dos conceitos de educação	82
3	A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS SÉCULOS XVII E XIX: TIPOS, OBJETIVOS E INFLUÊNCIAS DO PATRIARCALISMO	88
3.1	Contextos de situação	88
3.2	Tipos de educação brasileira	92
3.3	Objetivos da educação brasileira	97
3.4	Patriarcalismo e educação da mulher brasileira	107
4	IDEOLOGIAS, MENTALIDADES E IMAGINÁRIOS NO ROMANCE D. NARCISA DE VILLAR	123
4.1	Conflito ideológico entre educação e opressão da mulher	124
4.2	Mentalidades no romance D. Narcisa de Villar	135
4.3	Imaginários no romance D. Narcisa de Villar	144
5	RESULTADOS DA EDUCAÇÃO NO ROMANCE D. NARCISA DE VILLAR	160
5.1	A educação escolar informal no romance D. Narcisa de Villar	162
5.2	Exercício da voz feminina no romance D. Narcisa de Villar	173
5.3	Discurso social crítico no romance D. Narcisa de Villar	188
5.3.1	<i>O discurso de Zahidé Lupinacci Muzart</i>	193
5.3.2	<i>O discurso de D. Narcisa de Villar</i>	195
5.3.3	<i>O discurso da indígena Efigênia</i>	200
6	DIÁLOGOS TEMÁTICOS DO ROMANCE D. NARCISA DE VILLAR	207
6.1	Revisitando o dialogismo bakhtiniano	207
6.2	Diálogos com a literatura ficcional	212
6.2.1	<i>Diálogo com o romance Til, de José de Alencar</i>	214

6.2.2	<i>Diálogo com o romance Memorial de Maria Moura, de Rachel de Queiroz</i>	220
6.3	Diálogos com a literatura filosófica	231
6.3.1	<i>Diálogo com A república, de Platão</i>	234
6.3.2	<i>Diálogo com o tratado A Cidade do Sol, de Campanella</i>	238
6.3.3	<i>Diálogo com a Didática Magna, de Comenius</i>	240
6.3.4	<i>Diálogo com o tratado A educação das jovens, de Fénelon</i>	241
6.3.5	<i>Diálogo com o Segundo sexo, de Simone de Beauvoir</i>	243
6.4	Diálogos com a literatura científica	244
6.4.1	<i>Diálogo com a Educação e emancipação, do Adorno</i>	249
6.4.2	<i>Diálogo com a Dominação masculina, de Bourdieu</i>	251
7	CONCLUSÃO	263
	REFERÊNCIAS	270
	ANEXO A - CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPÉRIO, DE 25 DE MARÇO DE 1824	283
	ANEXO B - DECRETO IMPERIAL, DE 1º DE AGOSTO DE 1825	298
	ANEXO C - LEI IMPERIAL, DE 15 DE OUTUBRO DE 1827	300
	ANEXO D - LEI Nº 16, DE 12 DE AGOSTO DE 1834	302
	ANEXO E - INTRODUÇÃO AO "RATIO STUDIORUM" - LEONEL FRANCA, S.J.	306

1 INTRODUÇÃO

“A orientação inicial que alguém recebe da educação também marca a sua conduta ulterior”.²

Esta Tese de Doutorado em Educação Brasileira tem a finalidade de compreender como a autora do romance *D. Narcisa de Villar* (1859), Ana Luísa de Azevedo Castro, trata da educação escolar informal no processo de transformação e libertação da mulher oprimida pela família e pela sociedade patriarcal brasileira. Ana Luísa teve seu curso de vida no século XIX, ou seja, mais precisamente, de 1823 a 1869 (COUTINHO; SOUSA, 1990, p. 408; HOLANDA; ARAÚJO, 1993; SOUSA, 1979, *apud* MUZART, *in*: CASTRO, 2000, p. 5). Trata-se, *a priori*, de abordagem metodológica qualitativa, por destinar-se a investigar a relação opositiva e assimétrica entre educação escolar informal e opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal.

Ana Luísa nasceu e viveu uma fase de sua vida em Santa Catarina, mas, no início da vida adulta, transferiu-se para a Cidade do Rio de Janeiro, onde exerceu as profissões de professora de educação secundária para moças, diretora de colégios, jornalista do periódico *A Marmota Fluminense*³, onde fez a publicação de seu romance, no ano de 1858, em forma de folhetim. As qualidades que alçou na área da literatura romântica levaram-na a ser agraciada pela Sociedade de Ensaio Literários da Cidade do Rio de Janeiro com o diploma de sócia honorária, em 16 de abril de 1866 (MUZART, *in* CASTRO, 2000, p. 6).

Detentora dessas qualificações pessoais, intelectuais, profissionais, políticas e sociais, como afirma Muzart (*in*: CASTRO, 2000, p. 6): “[...] Ana Luísa foi uma mulher bastante evoluída para sua época. [...]”. A centúria oitocentista, para a escritora, foi-lhe propícia à aquisição dos conhecimentos intelectuais e profissionais que a notabilizaram na Capital do

² PLATÃO. **Pensamentos**. Disponível em: <https://www.pensador.com/autor/platao/> Acesso em: 06 set. 2019.

³ *A Marmota Fluminense* foi um jornal de modas e variedades da Cidade do Rio de Janeiro, pertencente ao tipógrafo, jornalista, político e literato Francisco de Paula Brito (2/12/1809 – 15/12/1861). Este jornal circulou no período de 1849 a 1864, impresso na tipografia de Paula Brito, que foi inaugurada no ano de 1831 e extinta em 1861. As publicações dos capítulos do romance *D. Narcisa de Villar* começaram no dia 13 de abril e terminaram em 6 de julho de 1858. No mês de abril, as publicações aconteceram nos dias: 13, 16, 20, 23, 27 e 30, com os respectivos números de edição 942, 943, 944, 945, 946 e 947. No mês de maio, as publicações se deram nos dias: 4, 7, 11, 14, 18, 21, 25 e 28, com os números de edição 948, 949, 950, 951, 952, 953, 954 e 955. No mês de junho, as publicações foram realizadas nos dias: 1, 4, 8, 11, 15, 18, 22, 25 e 29, com os números de edição 956, 957, 958, 959, 960, 961, 962, 963 e 964. No mês de julho, foram publicadas as duas últimas edições dos textos nos dias: 3 e 6, com os números de edição 965 e 966. (XIMENES, Sérgio Barcelos. **A arte literária**, 2018. Disponível em: <https://aarteliteraria.wordpress.com/2018/09/05/ana-luisa-de-azevedo-castro-e-sua-novela-d-narcisa-de-villar/> Acesso em: 06 set. 2019).

Brasil. A Cidade do Rio de Janeiro, não obstante ser a Capital do Império, era dominada, política e economicamente, pela sociedade patriarcal; e, artisticamente, na área literária, pelo cânone masculino, que era formado pelos autores consagrados pela crítica de então. Um segmento e outro não reconheciam e nem acatavam a literatura brasileira de autoria feminina.

Nesse contexto de situação desfavorável à projeção e ascensão das escritoras femininas, Ana Luísa, com as demais escritoras do século, romperam o casulo da opressão familiar e social que as invisibilizavam na sociedade e se notabilizaram na luta pela transformação da consciência pessoal, social e política da mulher brasileira. Afinal, o século XIX da história brasileira foi marcado pelos laivos das mudanças culturais, sociais, políticas, econômicas, filosóficas, científicas e artísticas que se processaram no mundo ocidental, despertando nos segmentos sociais oprimidos o senso de cidadania.

As mudanças gerais que se concretizaram no século XIX não eclodiram abruptamente, mas obedecendo ao processo que se instaurara na Antiguidade longínqua e se aperfeiçoara em cada século imediatamente subsequente. Assim, a trajetória humana chegou ao:

Século XV, marcado pelo Renascimento Humanístico, que se estendeu até o século XVI. Para Hauser (1978, p. 357), tratou-se da continuação da cultura medieval na modernidade, complementada, obviamente, pelas mudanças próprias de cada sociedade que o abrigava. Para D’Onofrio (1990, p. 215–216), o Renascimento aconteceu em três edições diferentes. A primeira, com a edição do “Renascimento carolíngio”, evento em que o rei Carlos Magno trouxe para a França o modelo de império romano cristianizado.

A segunda, foi o “Renascimento na época das cruzadas”, quando a Europa vivia sob uma falsa crença que apregoava que o mundo iria desaparecer no ano 1000. Sem concretizar-se a crença, o mundo continuou sua trajetória natural, a Europa, extenuou-se com seus recursos naturais e estagnou-se culturalmente. Para buscar a necessária e urgente recuperação econômica e política, implantou o sistema de cruzadas para países orientais, com os objetivos comerciais e culturais. A terceira foi o “Renascimento italiano”, que, ainda nos anos quatrocentos, chegou a seu esplendor nas áreas da “política, econômica e cultural”, situação que elevou a Itália ao pioneirismo em políticas de valorização do homem terreno.

Ainda no século XV, em pleno fluxo do Renascimento italiano, o tipógrafo alemão, Johannes Gutenberg, em 1440, cria a imprensa de tipos móveis, um acontecimento que marcou e ampliou a produção literária em todas as áreas do conhecimento e das atividades humanas. Na área da educação, contribuiu para a redução do alto índice de analfabetismo nas populações do Velho Continente e das terras descobertas pelos grandes navegadores. Constituiu, também,

a *longa manus* na divulgação dos feitos da Revolução Científica para o progresso da humanidade nos rincões, onde a presença europeia se fizesse presente. O Renascimento e a Imprensa de Gutenberg tiveram por aliado as grandes descobertas marítimas que foram realizadas pela Espanha e Portugal, a partir do aperfeiçoamento da ciência náutica que a Escola de Sagres proliferou no continente europeu e no restante do mundo ocidental do século XVI.

No século XVI, o mundo ocidental foi inundado por dois eventos que repercutiram e continuam a repercutir na educação ocidental até nos dias atuais. O primeiro foram as grandes navegações portuguesas e espanholas, pelas quais a Europa descobriu novos continentes e culturas particulares que ampliaram os conhecimentos entre povos descobridores e descobertos. O segundo foi a Reforma Protestante, de 1517, liderada por Martinho Lutero e outros insurgentes ao velho sistema religioso europeu. As grandes navegações portuguesas e espanholas, impulsionadas pela tecnologia náutica da Escola Sagres, levaram o continente europeu a lugares e povos até então desconhecidos pelo então mundo civilizado restrito.

Esse feito marítimo suscitou: a interculturação entre povos que se desconheciam uns aos outros; a ampliação das rotas marítimas entre os continentes africano, asiático, americano e europeu; a especialização e ampliação do comércio entre a Europa e os mundo descobertos; a captação de matérias-primas para a indústria europeia; a ampliação e diversificação do conhecimento humano; a formação de novas línguas nacionais que se somaram às línguas tradicionais da época etc.

A Reforma Protestante, de 1517, protagonizada pelos monges agostinianos, Martinho Lutero e João Calvino, entre as mudanças que instituiu para os cristãos reformados o aprendizado da leitura e escrita. Os membros das igrejas protestantes deveriam ter competência e performance leitora, compreensiva, interpretativa dos textos bíblicos, para que não necessitassem da intermediação intelectual de terceiros. A respeito do culto e cultivo da educação pelos cristãos reformados, Manacorda (2010, p. 239) cita uma passagem interessante, onde Enea Silvio Piccolomini, o papa Pio II, em uma de suas viagens pela Boêmia, observou que: “aquela infiel progênie humana pelo menos tem uma boa qualidade: ama a instrução”. A infiel geração humana, a que se referiu o papa Pio II, era a parte da população tcheca que se havia convertido ao cristianismo reformado.

No século XVII, a educação passou por reformas profundas que transformam o ensino tradicional, que era de natureza humanística, isto é, que priorizava o estudo das letras clássicas, compreendendo a língua, a literatura e seus autores romanos e gregos, a oratória, a retórica e a filosofia. A partir da proposta de Comenius (1649), a nova educação europeia,

inspirada pelos resultados imediatos da Revolução Científica, preferiu o conhecimento prático e empírico ao conhecimento intelectual e filosófico.

A nova ordem econômica mundial estava grassando nas grandes cidades europeias, capitaneada pelo capitalismo, o sistema econômico que não necessitava de pensadores para trabalhar com as máquinas e com as novas formas de produção. O imediatismo capitalista requeria que as pessoas estivessem capacitadas para operar com os meios de produção, os quais exigiam pessoas mais hábeis para a vida nas sociedades industriais. Dessa forma, Comenius (1649), como líder religioso protestante e teórico da educação, propôs em sua *Didática Magna*, a educação realista, por entendê-la como o modelo que se adequava ao imediatismo do capitalismo europeu.

Não podemos, contudo, olvidar de que a teoria educativa do “ensinar tudo a todos”, modernizada por Comenius (1649), iniciou-se, na Antiguidade Clássica, com o filósofo Platão (1980 p. 214), no livro V de *A República* (380 a. C.). Platão, como um dos defensores e apregoadores da “justiça na polis” ateniense (POMPEU, 2011), dizia que a igualdade em direitos e deveres deveria ser comum a homens e mulheres. Dessa forma, homem e mulher que exercessem uma mesma atividade profissional, deveriam receber a mesma instrução, para que a executassem bem no dia a dia da profissão. Uma das concepções de justiça platônica, em sua obra máxima, se concretiza por meio da educação universal do povo ateniense. A concepção platônica de justiça pela educação universal passou aos séculos imediatamente subsequentes e chegou à modernidade com a teoria do “ensinar tudo a todos”.

No limiar da Idade Moderna, o ideal de justiça platônica inspirou a Campanella (1602), com a utópica *A cidade do sol*; Comenius (1649), com a *Didática Magna*, propondo uma educação universal e universalista; Fénelon (1681), com o *Tratado sobre a educação das meninas* protestantes que se convertiam ao catolicismo; e Locke (1693), com que “*Alguns pensamentos sobre a educação*”, um tratado de educação liberal como um meio de capacitação de pessoas de ambos os sexos para as atividades produtivas na sociedade britânica.

Segundo Aranha (2006, p. 208), a educação realista dos anos seiscentos decorreu do influxo das duas teorias filosóficas dominantes naquela centúria: a racionalista, de René Descartes (1596-1650), e a experimentalista, de Francis Bacon (1561-1626). A pedagogia realista defendeu, assim, uma educação mais prática e menos teórica, para que se destinasse a todas as pessoas capazes para a vida produtiva na sociedade. A interlocução entre racionalismo e experimentalismo influenciou, dessa forma, a nova pedagogia ocidental. Se todo conhecimento decorre, primeiro, da percepção sensitiva do observador, este não pode concluí-lo como verdadeiro, se não o submeter ao juízo crítico e reflexivo. Na mesma centúria, a

educação brasileira, orientada, teórica e tecnicamente, pelo plano pedagógico da Companhia de Jesus, foi de natureza humanista, ministrada pelos padres jesuítas.

Nos colégios, os padres ministravam educação escolar secundária para os filhos das elites e dos indígenas. Nesse contexto de situação brasileira, desenvolve-se a história de vida da jovem D. Narcisa de Villar, como “mestra inspirada” (CASTRO, 2000, p. 30). A recriação apresentada pela autora do romance, Ana Luísa de Azevedo Castro, ao longo das narrativas da obra ficcional que recebe o nome da protagonista epigrafada, evidencia tal forma de ensino brasileiro. A sociedade brasileira era infante e embrionária como organização social, econômica e política, razão pela qual continuava adotando as mesmas formas de vida administrativa, jurídica e política da Metrópole (*Idem*, p. 28).

No século XVIII, duas grandes revoluções alavancaram todo o processo de mudanças e transformações do mundo ocidental. Na área do desenvolvimento econômico, tivemos a Primeira Revolução Industrial, de 1750, a qual trouxe para as sociedades urbanas duas situações antitéticas: a primeira, a especialização trabalhista e sua conseqüente remuneração salarial; e a segunda, depauperação e a miséria para as pessoas que estavam qualificadas para o trabalho nas indústrias mecanizadas. Nas áreas social, política e jurídica, tivemos a Revolução Francesa, de 1789, cujos reflexos imediatos se projetam na educação formal, no aspecto da igualdade de direitos à escola, independente do sexo, cor da pele, orientação política, credo religioso e classe social. Tratou-se, pois, de um evento com amplo espectro de abrangência que, embora tenha-se revestido de justiça social, não comum a todas as populações do mundo ocidental, mas somente aos povos que estavam alinhados civilizatoriamente com o mundo francês. Afinal, como acontece nos dias atuais, o que é comum a um povo não o é para outros que estão desalinhados com os parâmetros civilizatórios.

No século XIX, a história ocidental foi marcada por eventos políticos, econômicos, científicos, filosóficos e artísticos que deram novas *facies* ao mundo contemporâneo. As mudanças gerais foram comuns às nações que se haviam tornado independentes politicamente em relação a suas antigas metrópoles. Nesse contexto, encontrava-se o Brasil, o qual, além de haver conquistado sua independência política de Portugal, convergiu uma série de fatores econômicos, jurídicos, sociais e políticos relevantes que o notabilizaram como colônia, império e início de república no contexto das nações soberanas na centúria dos anos oitocentos. Essas mudanças, contudo, não foram suficientes para reverter a predominância da atividade agrícola na economia, o alto índice de analfabetismo, os inchaços populacionais nas grandes cidades do país – Belém, Recife, Rio de Janeiro, São Paulo e São Vicente.

Esses desequilíbrios entre população e meios de sobrevivência digna, impingiu às camadas baixas da sociedade brasileira um baixo índice de desenvolvimento humano (IDH), principalmente, na parte da educação escolar universal. Formalmente, a política educacional havia-se tornado nacional, porém, materialmente, continuava tripartite em elementar, secundária e superior. Contudo, no plano administrativo e operacional, a elementar e a secundária ficaram a cargo das províncias e municípios, enquanto a superior permaneceu com o governo central. Não se pode, contudo, olvidar de que a educação escolar brasileira, das origens ao final do século XIX, passou por três períodos distintos entre si: o período da educação jesuítica; o período da educação régia; o período da educação imperial; e o período da educação no início da Primeira Republicana.

No restante do mundo ocidental, o século XIX se caracterizou como a era dos grandes eventos históricos entre os povos que estavam em um mesmo patamar civilizatório. Entre esses eventos históricos relevantes, avultaram-se: o nascimento das ciências modernas, as guerras de independência política, o nascimento de novos estados soberanos e a proliferação de instituições de ensino superior. Nas áreas filosófica e científica, os estudiosos recorreram às primeiras ciências da Antiguidade, submetem-nas aos parâmetros da Revolução Científica do início do século XVII, aperfeiçoaram-nas e adaptaram-nas às necessidades da humanidade contemporânea. A partir dos fundamentos das primeiras ciências gestadas pelos filósofos naturalistas, racionalistas e críticos, a filosofia ocidental oitocentista concebeu dois sistemas filosóficos que tendem a persistir, séculos sem fim, como bases filosóficas das ciências contemporâneas.

Trata-se da filosofia positivista e da filosofia marxista. A primeira, de Augusto Comte (1837), como a corrente filosófica, defendia a ordem e a ciência como os dois únicos elementos indispensáveis à construção do conhecimento científico e à consecução do progresso social. A segunda constituiu o marxismo, de Karl Marx e Friedrich Engels, um sistema de pensamento revolucionário que absorveu boa parte da filosofia idealista de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831). Marx, embora haja recepcionado o pensamento da superestrutura hegeliana, refutou as ideias como os elementos formadores da ordem mundial. Concebeu que a história das sociedades humanas, politicamente organizadas, não decorre da sucessão e concatenação das ideias semelhantes entre si, mas da estrutura, funcionamento e resultados positivos da economia e da ação dialéticas das classes sociais, como elementos produtores dos bens de consumo e serviço que sustentam a vida nacional.

A mudança de pensamento, linguagem e ação que revolucionou a vida ocidental oitocentista, devemos ressaltar, não decorreu, repentinamente, da genialidade exclusiva dos

filósofos Hegel, Comte e Marx, mas do somatório da evolução humana que se originou na Antiguidade, aperfeiçoou-se nas Idades Média e Moderna e chegou aos finais do século XVIII e estendeu-se por todo o século XIX. Influenciaram, também, sobretudo, para as mudanças nos anos oitocentistas: entre os diversos eventos que marcaram o século XV, dois se tornaram notáveis para a educação: a criação da imprensa de tipos móveis por Gutenberg; e o Renascimento Humanista; no século XVI, os descobrimentos marítimos; no século XVII, a Revolução Científica; no século XVIII, o Iluminismo, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa.

O Brasil do século XIX, após 300 anos de colônia, começou a passar por mudanças significativas que o colocaram no ritmo desenvolvimentista das nações europeias e americanas. Os anos de 1800, para a sociedade brasileira, foi um celeiro de evoluções e revoluções que a distanciaram, como nação autônoma e soberana, perante as demais nações ocidentais. Sete eventos históricos marcaram esse período de transformações profundas. O primeiro começou com as profundas mudanças que foram implantadas por D. João VI, quando se transferiu com a família e a Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808. O segundo ocorreu com o retorno da Corte para Lisboa, e a ascensão do Primeiro Império, em 1821. O terceiro eclodiu com a Independência do Brasil de Portugal, em 1822. O quarto, com a outorga da Carta Política, em 25 de março de 1824. O quinto, com a ascensão do Segundo Império, em 1832. O sexto, com a abolição da escravatura, em 1888. O sétimo, com a Proclamação da República, em 1889. Como objeto de estudo desta pesquisa acadêmica, o quarto evento, “a outorga da Carta Política de 1825” foi o mais importante, porque, com a advento de nossa primeira Constituição Política, surgiu a legislação brasileira autóctone.

Antes da Constituição de 1825, a ordem jurídica brasileira era regida, exclusivamente, por leis portuguesas e espanholas, no caso, as Ordenações Filipinas, que foram compiladas pelo rei espanhol Filipe I e editadas por Filipe II. Tratava de um conjunto de códigos que abrangiam os diversos aspectos da vida privada e social das relações cidadão-cidadão, cidadão-Estado e Estado-cidadão. Seus dois principais códigos de leis compreendiam o civil e o criminal, sendo aquele o que se aplicava mais nas relações jurídicas entre as partes oponentes em processos jurídicos legais. A supremacia da lei civil na sociedade brasileira, no século XIX, talvez, deveu-se ao fato de as questões de direito privado interpartes sobreporem-se às de direito público interno. A causa provável de o direito privado haver-se constituído o modelo regulatório das relações jurídicas deveu-se ao surgimento de contendas entre partes oponentes, devido aos resultados das mudanças gerais do Brasil.

Com o advento da Carta Política de 1825, as leis antigas, que eram praticadas no Brasil, não perderam sua vigência, como as Ordenações Filipinas, na parte civil, a qual vigeu até 1916, quando o jurista Clóvis Beviláqua compilou o Código Civil de 1916. Esse tratado de leis, que passou a reger os conflitos civis genuínos de brasileiros, não obstante os avanços que apresentou em relação às leis antigas, não trazia a perfeição linguística que é indispensável ao bom texto jurídico. Segundo Rui Barbosa, jurisconsulto, cultor e cultivador do português escorreito, após examinar o texto bevilaquano, indigitou nele impropriedades linguísticas do codificador: “Quanto um dos erros de linguística, só a título de exemplificação, houve um grave: pôr o (artigo definido masculino) antes de usucapião, como se masculino fosse o instituto que é feminino em todas as línguas e também no latim (*usucapio*), que o transmitiu aos Códigos ...”.⁴

Os atos do primeiro governo imperial, decorrentes da aquisição da autonomia e soberania, sequenciaram pela outorga da Carta Imperial, de 1825, a criação do Código Criminal, de 1830, o Código de Processo Criminal, de 1832, a criação do Código Comercial, de 1850 (LEITE, 2017, p. 6). Nesse contexto de mudanças gerais no Brasil, notadamente, na Cidade do Rio de Janeiro, que era Capital Federal, a escritora Ana Luísa de Azevedo Castro recriou a história de vida da jovem D. Narcisa de Villar. A criatura da escritora trata-se de uma mulher do século XVII que não se acomodou às imposições preceituadas pela família e pela sociedade patriarcal. Antes, conduziu-se e comportou-se com o espírito e a personalidade da mulher que lhe estava a duzentos, uma mulher contemporânea, modelada pelo espírito crítico, progressista e legalista do século XIX.

O tema que ora desenvolvemos nesta pesquisa de finalização do doutoramento em Educação Brasileira, para seguir uma ordem coerente, objetiva e profunda de investigação, instou-nos a conceber os seguintes pressupostos da tese:

A autora do romance D. Narcisa de Villar, Ana Luísa de Azevedo Castro, ao trazer a temática da opressão e educação escolar informal da mulher pela família e pela sociedade patriarcal brasileira para seu romance, ateu-se a uma das questões culturais, jurídicas, políticas e sociais que sempre esteve presente na história da humanidade. A falta de isonomia entre homem e mulher, até mesmo nas culturas antigas que primaram pela democracia como forma de governo, ensejou a eclosão de movimentos sociais e políticos femininos, quer no plano da vida real quer no plano da vida ficta.

⁴ LEITE, Gisele. **Breve histórico da cultura jurídica brasileira**. Rio de Janeiro, p. 9, 2017. Disponível em: <https://professoragiseleite.jusbrasil.com.br/artigos/437359784/breve-historico-da-cultura-juridica-brasileira>. Acessado em: 01 jun. 2022.

Na Grécia Antiga, não obstante cultivar-se e cultivar-se a democracia entre seus cidadãos, a poetisa Safo de Mitilene, no século VII a. C., já abordava as paixões homoafetivas por mulheres que lhe eram simpáticas, a desigualdade de gênero entre homem e mulher e a opressão que a família e a sociedade exerciam sobre a mulher.

Na Atenas Clássica, o comediógrafo Aristófanes trazia as protagonistas de três de suas onze peças teatrais para manifestarem o descontentamento feminino contra o cerceamento de direitos sociais, civis e políticos à mulher pelas Cidades-Estado. A questão da falta isonomia entre o sexo masculino e o feminino se gerou na antiguidade, varou as civilizações e os séculos e chegou ao século XIX. Nesse século, a escritora Ana Luísa, forjada intelectualmente nas mudanças gerais da época, imprimiu à protagonista D. Narcisa de Villar o senso de tais mudanças intelectuais, científicas, filosóficas e educativas. Dessa forma, inserta no século XVII com a estrutura psicossocial da mulher do século XIX, a protagonista do romance D. Narcisa de Villar pôde receber o título de mulher que estava à frente de sua época.

A educação universal, comum a homem e mulher de todas as classes sociais, ministrada com um amplo espectro informativo e formativo, nas áreas científicas que principiavam no mundo ocidental, a partir da Revolução Científica. O continente europeu, onde eclodiu o conhecimento científico, as teorias da nova educação universal e realista recebeu os influxos das novas teorias científicas matematizadas por Galilei, na primeira metade da centúria de 1600. Nesse contexto de situação de prevalência do novo conhecimento científico sobre a vida humana, Campanella (1602) e Comenius (1649) inovaram o modelo de educação informal ou espontâneo, que era exercido na convivência diária entre pessoas mais velhas ou mais experientes e mais novas.

Esse modelo de educação era usual no Brasil do século XVII, na era de D. Narcisa de Villar, quando os senhores proprietários de terra, a exemplo dos Senhores de Villar na casa-grande, não cuidavam de prover a assistência religiosa, moral e instrutiva a seus criados (CASTRO, 2000, p. 28). Na sociedade patriarcal brasileira, a educação formal permaneceu restrita à formação humanística dos filhos das classes sociais dominantes e dos filhos dos indígenas. A educação elementar, por sua vez, era ministrada pelos jesuítas à grande massa indígena que formava as comunidades das missões ou reduções. Esse sistema educativo viveu até o advento da reforma pombalina da educação, em 1759, quando o ensino universal, público e gratuito foi instituído em Portugal e em suas colônias (ARANHA, 1996, p. 131-132).

Os lampejos da educação universal, ou seja, a educação do “ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 2001, p. 11), que se instaurou na Europa do século XVII, influenciaram tanto a

autora quanto a protagonista do romance *D. Narcisa de Villar*. Ambas vieram a conceber a educação escolar informal como instrumento que capacitou a mulher oprimida pela família e pela sociedade patriarcal brasileira na formação e desenvolvimento da consciência crítica contra o sistema opressor. A escritora e a protagonista do romance *D. Narcisa de Villar*, não obstante o lapso temporal que as distanciou e situou-as em contextos de situação cultural, econômica, jurídica, política e social diferentes, exerceram magistério transformador e libertador. A primeira, na educação secundária do Rio de Janeiro, no século XIX (MUZART, *in*: CASTRO, 2000, p. 6). A segunda, o magistério informal na casa grande dos Senhores de Villar, no século XVII (CASTRO, 2000, p. 24, 28, 30 e 63).

A partir desses pressupostos, formamos o entendimento de que nossa tese é mostrar que **a educação escolar informal, no romance *D. Narcisa de Villar* (1859), funciona como instrumento de capacitação intelectual da mulher contra a opressão que ela recebia da família e da sociedade patriarcal brasileira nos séculos XVII e XIX.** Por que formamos esse entendimento em nossa tese? Porque a educação informal, no romance *D. Narcisa de Villar*, constitui, indubitavelmente, um instrumento de capacitação intelectual, transformação e libertação da mulher oprimida familiar e socialmente, como restará demonstrado no capítulo cinco desta tese. As leituras significativas que realizamos sobre o romance mostraram-nos que a conduta e o comportamento dos criados da casa-grande dos Senhores de Villar tiveram dois registros distintos um do outro, na linha das narrativas.

O primeiro ocorreu antes de serem educados por *D. Narcisa de Villar*. Nesse registro, eles viviam em plena condição escrava, trabalhando e produzindo em larga escala para seus senhores, sem exercer a consciência crítica e reflexiva sobre o contexto de situação que os envolvia e dominava (CASTRO, 2000, p. 30). Nesse estágio de vida, os criados eram mantidos e viviam na condição de seres materiais e não recebiam qualquer forma de assistência religiosa, moral e instrutiva (*Idem*, p. 28). A única assistência que recebiam de seus senhores era de natureza alimentar e vestuário (*Idem*, p. 29). A alimentação e o vestuário não podiam deixar de receber, sob pena de não produzirem energia corporal e não protegerem o organismo físico, para que pudessem suportar as intempéries do ambiente inóspito em que trabalhavam durante o dia inteiro.

O segundo, depois que receberam a educação e a instrução de *D. Narcisa de Villar*, passaram a demonstrar um agir mais consciente no âmbito da casa-grande dos Senhores de Villar. Na condição de pessoas educadas, permaneceram na condição de criados, subjugados por seus opressores contumazes, mas reagiam por meio de condutas verbais e morais que deixavam atônitos a quem, antes, não via tal demonstração de competência e performance

discursivas, ainda que elementares, mas significativas como réplicas. A educação que recebiam de D. Narcisa de Villar, ainda que primária, condicionava-os para que fossem capazes de vislumbrar-se no ambiente social da casa-grande. Dessa forma, as instruções que recebiam de D. Narcisa de Villar, embora fossem nas primeiras letras, tornavam-nos educados pessoal, social e politicamente.

A educação pessoal permitiu-lhes adquirir forma e instrução para a vida atual e futura, capacitando-os a perceber, distinguir e interpretar as situações favoráveis e desfavoráveis do dia a dia por que passavam na fazenda. Um exemplo insofismável da mudança de vida pessoal pela educação é demonstrado por Leonardo, quando, ao cumprir ordens de D. Martim de Villar para ir à vila, para entre uma carta ao vigário e outra a uma senhora conhecida do senhor grande, foi capaz de “perceber, distinguir e interpretar” os assuntos constantes das missivas que levava a seus destinatários (CASTRO, 2000, p. 48).

A educação social preparou os criados para a vida cível, ou seja, para fossem capazes de ter noção do que poderiam e deveriam fazer ou deixar de fazer na casa-grande, quando na convivência com os demais atores sociais. Educados elementarmente para as vidas pessoal e social, passaram a ter a noção de que ninguém vive em sociedade sem a participação do outro e vice-versa. Uma passagem textual no romance, que exemplifica a educação social dos criados, é vista na decisão adotada por D. Narcisa de Villar, quando ela assumiu a responsabilidade de educar a Leonardo, para retribuir os favores que recebia da mãe do jovem (CASTRO, 2000, p. 30).

A performance leitora do indígena Leonardo patenteia que a educação que recebia de D. Narcisa de Villar não se tratava de simples transmissão de informações e o ensinamento de conteúdos disciplinares. A educação que a jovem transmitia aos criados compreendia, sim, a transmissão de conteúdos disciplinares e a capacitação de análise perceptiva, reflexiva e imaginante dos contextos de situação que os envolviam na casa-grande. A educação escolar informal fazia-os serem capazes de ir além dos conhecimentos de sala de aula. Tornava-os aptos para compreender, interpretar, analisar e sintetizar os diversos fatos da vida e escolher a melhor forma de reação contra os absurdos dos poderes políticos e das ideologias patriarcais dominantes. A incidência da opressão ideológica dos Senhores de Villar sobre seus criados começava pelo cerceamento à educação escolar, levando-os à condição de seres incapazes de cogitar sequer a liberdade de pensamento e ação individual ou coletiva. Dessa forma, a educação escolar informal colocou os criados no patamar adverso ao dos poderes político e ideológico dominantes: a luta da opressão *versus* os conhecimentos elementares de natureza intelectual, psicológica, sociológica e política.

A educação política, segundo Aristóteles, leva o homem a tornar-se “por natureza, um ser vivo político”⁵, o homem tem de passar pela educação para que se capacite para a vida cível, harmoniosa socialmente e para a instauração e manutenção da sociedade politicamente organizada. Um trecho do romance *D. Narcisa de Villar* que apresenta um exemplo típico de educação política da pessoa humana diz respeito à crítica que a protagonista faz aos governantes portugueses, os quais escolhiam os administradores das colônias brasileiras sem fazer um exame acurado do currículo pessoal dos nomeados (CASTRO, 2000, p. 27). A educação política dos criados possibilitou-os formar consciência crítica e reflexiva sobre a macro e a micropolítica da casa-grande. Na primeira, aprenderam sobre a má escolha dos colonizadores pelos governantes portugueses e à gestão despótica (tirana, opressora, dominadora) que eles exerciam sobre os administrados (*Idem, ibidem*). Na segunda, aprenderam a cuidar bem do espaço público e da boa convivência social no espaço da casa-grande (p. 30, 65).

O tema desta tese não surgiu repentinamente, mas de um longo processo de vidas biológica, espiritual, moral, intelectual e social. Nossos pais sempre nos ensinaram a respeitar o próximo como se respeitássemos a nós mesmos. Cultuar e cultivar o senso de justiça sempre foi uma das lições diárias que recebíamos de nossos pais. Se brigássemos na rua, movidos pelo ímpeto pueril, não sofríamos represálias em casa, mas se faltássemos com o devido respeito às pessoas, ou infringíssemos convenções sociais que redundasse em prejuízo de terceiros, passávamos por correções severas. Nossos pais nos diziam que, em nossa casa, aprendíamos a amar e respeitar, acima de tudo e abaixo de Deus, o direito dos outros e a natureza. Com essa acendrada formação humanística e humanitária, ingressamos na vida estudantil primária, ginásial e científica, para capacitar-nos intelectualmente para a vida adulta sempre bem-sucedida.

Ao chegarmos ao mestrado acadêmico em Literatura Clássica, na Universidade Federal do Ceará, entre as disciplinas ofertadas para o semestre letivo de 2012.1, matriculamo-nos em Tópicos de Poesia, ministrada pela saudosa Professora-Doutora Edilene Batista Ribeiro. Nessa disciplina, passamos a conhecer algumas produções literárias brasileiras de autoria feminina no século XIX. Dentre as obras compulsadas dessas autoras, detivemo-nos na leitura, interpretação e compreensão do romance *D. Narcisa de Villar*, da autoria de Ana Luísa de Azevedo Castro, de 1859. Logo, percebemos a diligência da protagonista da obra, *D. Narcisa de Villar*, a qual, no início da segunda metade do século XVII, ao ser entregue à convivência com os escravos pelos Senhores de Villar, criticou, publicamente, o sistema de escravidão e

⁵ ARISTÓTELES. *Política*. Tradução de António Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Lisboa: Editora Vega, 1998, p. 53, 55 e 207.

espoliação que eles imprimiam aos criados. A jovem D. Narcisa de Villar, além de criticar publicamente a seus opressores, instituiu a educação escolar informal no espaço social da casa grande, com o objetivo de alfabetizar, letrar e ensinar a religião cristã católica aos criados.

Segundo Rocha (2019, p. 3), “A Educação tem como especificidade a seleção e transmissão de diferentes saberes”. Essa concepção acadêmico-científica deixa evidente que a educação se realiza nas mais diversas áreas do conhecimento humano, e não apenas na área do conhecimento intelectual. O tema da tese: Educação versus opressão da mulher no romance D. Narcisa de Villar (1859), remete-nos à concepção de que a educação explorada pela protagonista tem seus fundamentos basilares nos filósofos e teóricos da educação, nos bons costumes do cristianismo e nas tendências de politização do homem moderno, como procuraremos demonstrar nos capítulos II e III desta tese. A opressão exercida pelos Senhores de Villar sobre os criados, por sua vez, encontrava supedâneo nos modelos político-administrativo-culturais portugueses que foram trazidos para o Brasil Colonial, na economia doméstica essencial exercida pelo homem, na doutrinação da mulher pela igreja e no papel científico da medicina sobre o constituinte biológico da mulher e sua destinação social (PRIORE, 2004, p. 73). Essas características biológicas e funcionais da mulher adulta constituíram outro fundamento à ideologia patriarcal na instituição e manutenção da supremacia masculina na sociedade.

A autora do romance, Ana Luísa de Azevedo Castro, inserida no ambiente das grandes mudanças do século XIX, configurou a temática de seu romance com duas questões opostas e assimétricas entre si. A primeira, a opressão, que trouxe por consequências a falta de projeção pessoal e a invisibilidade social, política e jurídica da mulher brasileira do século XVII. A segunda, a educação escolar, que se notabilizou em dois momentos distintos: antes da chegada da jovem D. Narcisa de Villar à casa grande dos Senhores de Villar; e, depois da chegada da jovem, a partir de então, os criados passaram a receber a educação elementar, semelhantes à que os padres jesuítas ministravam nas missões ou reduções indígenas (ARANHA, 2012, p. 269). Esses dois eixos temáticos conflitantes sempre estiveram em rota de colisão, como deixa evidenciado a autora do romance, quando, de um lado, apresenta passagens em que D. Martim de Villar oprime os criados a executar emanções de sua personalidade dominadora; de outro, as mulheres oprimidas exalçando sua voz feminina e discursando criticamente contra seus opressores.

Ana Luísa imprimiu à performance actancial da personagem de seu romance condutas próprias da mulher dos anos oitocentos, e não a dos anos seiscentos, como percebemos nas ações reiteradas ou pontuais de D. Narcisa de Villar e da indígena Efigênia, quando exercem

a voz feminina nos discursos sociais críticos contra seus opressores. Fazer uso e emprego da voz feminina em espaços públicos e criticar seus opressores não eram próprios à mulher da época de D. Narcisa de Villar, senão à da época de Ana Luísa. Contrariando os poderes dominantes nos anos seiscentos, as duas mulheres do romance, a jovem D. Narcisa de Villar e a indígena Efigênia, comportaram-se contra seus opressores como se fossem típicas mulheres dos anos oitocentos. Não podemos olvidar de que a mulher do século XVII não possuía direitos positivados, não tinha direito à escola formal e deveria ser instruída apenas para casar-se, ser mãe exemplar e administrar bem o lar (PRIORE, 2004, p. 40). A mulher do século XIX não era, plenamente, livre, pois, continuava subordinada ao homem e não era sujeito de direitos na ordem civil (PERROT, 2005, p. 273), mas já se havia distanciado de suas ancestrais, por haver iniciado sua projeção pessoal na sociedade como sujeito de direitos e deveres. Entre os direitos conquistados pela mulher, sobrelevou-se a aquisição do direito à “escola elementar, universal, laica, gratuita e obrigatória” (ARANHA, 2012, p. 333).

A temática de nossa pesquisa, a educação e opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal, é importante e investigável por dois motivos significativos e inquietantes para o homem que sempre é capaz de pensar-se a si mesmo como ser-do-mundo e ser-no-mundo; dizer, imaginar e valorizar-se a si mesmo como essência da criação divina, como defendem os textos bíblicos, ou da evolução das espécies, segundo a teoria darwiniana, de 1859. O primeiro, como já nos referimos nesta pesquisa, porque não existe pesquisa anterior a nossa, abordando esta temática; e o segundo, porque esta temática, salvante olhar mais refinado de terceiros competentes, tem abrangência para além do mundo de papel, insere-se em todas as eras da existência da humanidade na Terra e presentifica-se no presente século XXI. Trata-se, portanto, de uma temática de natureza universal, pela abrangência de temas e subtemas, da atemporalidade e da investigação científica continuada ao longo dos séculos dos séculos. Dessa forma, com a pesquisa acadêmica sobre a temática de nossa tese, esperamos que a justificativa do tema desta tese propicie-nos contribuição nas áreas pessoal, científica, acadêmica, educação escolar e social.

A justificativa do tema, sob o aspecto pessoal, deve-se a três motivos bastante óbvios, contudo significativos para nossa vida cognoscente.

Primeiro, porque as pesquisas que estamos realizando sobre o tema educação e opressão da mulher pela família e pela sociedade (CASTRO, 2000, p. 13) são multidisciplinares, pois, no entorno dos dois eixos principais que o encerram, a educação e a opressão, convergem subtemas das áreas pessoais, culturais, econômicas, jurídicas, políticas, religiosas e sociais. São subtemas que encontram supedâneo teórico nas disciplinas auxiliares

da educação brasileira, como: filosofia, sociologia, psicologia, linguística, literatura e no direito colonial brasileiro e outras. Afinal, a pesquisa acadêmica sobre o tema de nossa tese é planejada e direcionada para a aquisição e construção do conhecimento em educação e nas disciplinas com que ela dialoga tematicamente. Esperamos, dessa forma, que, ao final das pesquisas desta tese de doutorado, adquiramos os conhecimentos multidisciplinares sobre o tema de nossa tese, quer sob o aspecto qualitativo quer sob o aspecto quantitativo. Afinal, a exploração investigativa do tema desta tese adequa-se, perfeitamente, bem com o currículo e ensino da pós-graduação *stricto sensu* em Educação Brasileira.

Segundo, porque sempre mantivemos um vínculo muito estreito com o tema desta pesquisa, mesmo antes de realizarmos as primeiras pesquisas acadêmicas sobre o romance D. Narcisa de Villar. O tema principal dessa obra está relacionado, de forma bastante imbricada, com a teoria da igualdade em direitos e deveres entre iguais nas sociedades humanas que se alinham civilizadamente. Cultuamos e cultivamos, desde o desenvolvimento de nossa percepção crítica na sociedade, o sentimento de que, numa sociedade politicamente organizada, a convivência interpessoal não deve comportar a desigualdade entre iguais, mas a desigualdade entre desiguais. Defendemos essa tese, porque as pessoas que constituem uma sociedade, direta ou indiretamente, são consignatárias do contrato social que assegura a existência da sociedade como organização de pessoas vivendo e convivendo harmoniosa, ordenada, organizada e regidas por um poder central. Mesmo nas sociedades primitivas, quando ainda não havia a divisão das populações em sociedades de classe, as pessoas cooperavam umas com as outras, de forma amistosa e cooperativa para o bem-estar da comunidade. Essa homogenia populacional somente passou a situação de heterogenia, quando surgiram as sociedades de classes, o capital, as monarquias absolutas ou constitucionais e do Estado Moderno.

Terceiro, porque, na fase do Mestrado em Literatura Comparada, na Universidade Federal do Ceará, as primeiras pesquisas sobre a produção literária das escritoras brasileiras do século XIX possibilitaram-nos descobrir, no romance D. Narcisa de Villar, uma obra literária que vai além das belas letras e apresenta uma temática que exalta a mulher que perquire sua projeção na sociedade. Não obstante tratar-se de uma produção literária da época do romantismo brasileiro, o romance D. Narcisa de Villar (1859) apresenta semelhanças com seus coevos, *Lucíola* (1862), *Diva* (1864), *Senhora* (1875) e *Til* (1872), de José de Alencar; e *Memorial de Maria Moura* (1992), de Rachel de Queiroz. As personagens dessas seis obras literárias são mulheres que viveram em épocas diferentes da história brasileira, mas apresentam perfis que as colocam em dissintonia com os sistemas políticos ou ideológicos exploratórios

que o segmento feminino e as submetiam a condições sub-humanas nas sociedades a que elas pertenceram como seres civis, sociais e políticos.

Todas elas têm existência ficcional imersa nos costumes da sociedade urbana carioca da segunda metade do século XIX; da área rural paulista da segunda metade do século XIX; da área rural de Santa Catarina da segunda metade do século XVII; e da área rural pernambucana, no início da segunda metade do século XIX. São mulheres que, embora tenham assimilado a opressão familiar e social, por força das culturas política e ideológica dominantes, não se acomodaram à condição de opressa e invisibilizadas, mas lutaram para romper o invólucro da insignificância que lhes era imposto por seus opressores. As mulheres D. Narcisa de Villar, Lúcia, Emília, Aurélia, Til e Maria Moura, na trama dos romances que protagonizam, agem, sim, como mulheres à frente de seu tempo, porque adotam posturas revolucionárias por meio da educação escolar, ação social, insurgência contra seus opressores e por meio de armas consentâneas ao meio hostil em viviam. As qualidades literárias, educativas, políticas e sociológicas do romance D. Narcisa de Villar apresentam-se-nos como dignas de investigação profunda em nossa tese, o que nos permite formar o entendimento de que seus resultados finais, provavelmente, trar-nos-ão lúdima contribuição na área pessoal.

A justificativa do tema desta tese, quanto à sua contribuição científica, partindo dos referenciais teóricos e metodológicos e dos conteúdos textuais do romance D. Narcisa de Villar, será voltada para propor o acréscimo de novos conhecimentos ordenados aos trabalhos científicos já produzidos sobre diversas linhas de pesquisa sobre a obra literária epigrafada. Dessa forma, pretendemos contribuir com uma produção científica originária sobre a temática de nossa tese, ou seja, sobre o exame metódico e teórico da educação escolar informal como instrumento de transformação e libertação da mulher opressa pela família e pela sociedade patriarcal no âmbito do romance D. Narcisa de Villar. Trata-se de uma pesquisa acadêmica original, porque, com as pesquisas que realizamos sobre o acervo bibliográfico, científico e documental, convencional e eletrônico, sobre o romance D. Narcisas de Villar, não encontramos nem uma produção científica em forma de dissertação ou tese sobre o tema de nossa tese de doutorado.

Dessa forma, partimos do entendimento de que a originalidade de nossa tese não está em ser pioneira em pesquisa acadêmica sobre o romance D. Narcisa de Villar, mas, sim, está no estudo da função educativa escolar informal no âmbito dessa obra literária. A casa grande é o espaço social, se dessa forma podemos dizer, dos criados dos Senhores de Villar, os quais exerciam a opressão da mulher pela família, segundo o modelo cultivado pela sociedade patriarcal brasileira, no século XVII. Nesta contribuição científica de nossa tese, cremos que o

mérito da pesquisa não está, simplesmente, em constatar a presença da educação e da opressão em polos equidistantes de um mesmo eixo de elementos opostos, mas em interpretar os eventos fáticos que dão estrutura profunda aos dois elementos principais do tema desta tese.

Partimos da premissa fundamental de que o conhecimento científico não decorre da simples observação de fatos ou fenômenos do mundo natural, humano ou social, mas da observação ou experimentação metódica, sistemática, racional e justificada de tais eventos. Nessa linha procedimental, passamos a investigar os dois eixos temáticos principais do romance D. Narcisa de Villar (1859), a opressão e a educação da mulher, e suas relações de dependência, mediata ou imediata, para com seus fatores pré-nocionais. Essa relação de dependência dos elementos da estrutura superficial – a opressão e a educação da mulher – para com os elementos da estrutura profunda, instou-nos a questionar: Quais as causas mediatas e imediatas da opressão e da educação da mulher no romance D. Narcisa de Villar? Como essas causas mediatas e imediatas influenciaram no conflito entre a opressão e a educação escolar da mulher no romance D. Narcisa de Villar? Como os estudos dessas causas podem contribuir cientificamente para o aperfeiçoamento das condições de igualdade entre homem e mulher no romance D. Narcisa de Villar?

Quais as causas mediatas e imediatas da opressão e educação da mulher no romance D. Narcisa de Villar, no século XVII?

As causas mediatas da opressão *versus* educação da mulher, no romance D. Narcisa de Villar, remontam a três eventos históricos significativos que contribuíram para a construção da ideologia da supremacia do homem à mulher. O homem, ao sair das primeiras comunidades tribais, passou por estádios evolucionistas e chegou ao período Neolítico, há cerca de 10000 a. C. Nesse período da história da humanidade, descobriram-se novas técnicas e tecnologias e aperfeiçoaram-se instrumentos que haviam sido criados nos períodos anteriores. Resumindo, três eventos marcaram a era da pedra polida: a descoberta da agricultura, a criação e domesticação de animais e a criação e o aperfeiçoamento de instrumentos agrícolas. Com a passagem do nomadismo para o sedentarismo do homem na terra, onde passou a praticar e desenvolver a agricultura, surgiu o comércio dos excedentes da produção, iniciou-se a criação das cidades e houve a necessidade da “divisão social do trabalho em família”, segundo Engels (1884, p. 156).

As causas imediatas da opressão *versus* educação da mulher, no romance D. Narcisa de Villar, decorrem de eventos históricos que se aproximaram, temporalmente, do século XVII. O primeiro foi a criação do Estado Moderno, quando a economia feudalista se tornou obsoleta para as mudanças gerais das sociedades europeias do final do século XVI e início do XVII. Os

reis absolutistas se fortaleceram, centralizaram o poder e regulamentaram a organização do Estado, a política, a econômica, as instituições estatais, o trabalho e os direitos e deveres dos homens. O Estado Moderno passou a regular, por fim, seus elementos básicos: população, território e governo. Com a legitimação do trabalho pelo Estado, o homem e a mulher passaram a ser alocados em ocupações profissionais. Ao homem, foram atribuídos os trabalhos externos à família, ou seja, aqueles que exigiam do chefe de família o desempenho de atividades que lhe garantiam o sustento da família. À mulher, cabiam os trabalhos internos à família, isto é, aqueles que estavam restritos à preparação da alimentação, a boa criação dos filhos e a administração da casa. Com a divisão social do trabalho na família, a mulher ficou adstrita ao espaço social da família e subalterna ao marido; o homem realizou seu trabalho no ambiente externo a sua família e passou a considerar-se supremo à mulher (ENGELS, 1884, p. 157).

Como as causas mediatas e imediatas influenciam no conflito entre a opressão e a educação escolar da mulher no romance *D. Narcisa de Villar*?

Os eventos históricos que propiciaram a cultura da opressão da mulher na sociedade ocidental se iniciaram com a primeira Revolução Agrícola⁶, por volta do ano 10000 a. C. (FELDENS, 2018, p. 21)⁷ e chegaram ao Estado Moderno, no início do século XVII (SANTOS JÚNIOR, 2007, p. 27, *apud* MACHADO, 2011, p. 12)⁸ perpetuaram-se ao longo dos séculos e consolidaram-se no século XVII, com o surgimento das sociedades capitalistas. No limiar dos anos de 1600, não obstante o Renascimento político, cultural e artístico, a Revolução Científica e a Revolução Comercial, a cultura da opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal, iniciada há cerca de dez mil anos, permaneceu ativada e manteve-se contextualizada até o início do século XX.

Esses dois eventos históricos constituíram-se em fatores de consubstanciação da política opressiva da mulher, porque exalçaram a função social do homem, situando-o como o provedor das necessidades básicas da sociedade.

Essa cultura da manutenção e preservação da falta da igualdade social, política e jurídica entre homem e mulher foi tomada pela escritora Ana Luísa, quando a tematizou para

⁶ A primeira revolução agrícola ocorreu cerca de 10 mil anos a. C., durante o período neolítico ou da pedra polida. Nessa época, o homem já havia evoluído em todas as dimensões de vida, ao ponto de fabricar de forma lapidada seus instrumentos de trabalho diário. Capaz de construir seus utensílios, o homem passou a civilizar sua forma de caçar animal e passou a mesclá-la com a agricultura, de onde colhia seu alimento na terra cultivada. Dessa forma, o homem recuou da vida nômade e centrou-se no cultivo da terra, transformando-se em sedentário. Na terra que lhe fosse mais próspera à sobrevivência, aí habitava com *animus* duradouro.

⁷ FELDENS, Leopoldo. **O homem, a agricultura e a história**. Lajeado: Editora Univates, 2018.

⁸ MACHADO, Dênis. **Dilemas do Estado Moderno: Soberania, globalização e direitos humanos**. Revista Espaço Jurídico, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 11-24, jul./dez., 2011. Disponível em: denismachado@brturbo.com.br. Acesso em 30 abr. 2022.

seu romance D. Narcisa de Villar. A autora coloca, no contrapolo da opressão, com a educação escolar informal, a atividade que se exerce por meio da força do saber como instrumento de transformação da consciência e da libertação da mulher oprimida. O conflito que se instaura entre um e outro eixo temático do romance são de natureza oposta e assimétrica. A educação escolar, executada pela jovem D. Narcisa de Villar, conflita, indiretamente, contra as causas mediatas e imediatas da opressão da mulher pela política dominante, mas, ao final da estória romanesca, alcança os objetivos para que foi cultivada e cultivada pela protagonista.

Como os estudos dessas causas podem contribuir cientificamente para o aperfeiçoamento das condições de igualdade entre homem e mulher no romance D. Narcisa de Villar?

O estudo científico das causas mediatas e imediatas da opressão da mulher no romance D. Narcisa de Villar, tem por objetivo explicar o arbítrio que era exercido pelos Senhores de Villar com as mulheres que, pelo poder transformador e libertador da educação escolar, opunham-se a seus opressores. Cientificamente, o estudo das causas poderá contribuir para aperfeiçoar do homem e da mulher sobre o conhecimento das origens, evoluções e transformações da ideologia que apregou a distanciamento entre os dois sexos no âmbito do romance epigrafado e, por extensão, da sociedade. A pesquisa científica sobre as causas da opressão da mulher no romance D. Narcisa de Villar, se, após concluída com a justificativa consolidada, o problema alcançado, as hipóteses confirmadas ou refutadas ao final da pesquisa e os objetivos respondidos, poderá constituir uma fonte de informação segura de ampliação do conhecimento da sociedade.

Afinal, a relevância científica do estudo das causas, mediatas e imediatas, da opressão da mulher no romance D. Narcisa de Villar, ao mesmo que pode contribuir para a popularização da obra, poderá vir a torná-la digna de reanálise por segmentos científicos interessados na investigação das estruturas superficiais e profundas da temática desta tese. As causas mediatas da opressão da mulher, no romance em causa, remontam ao modelo de família patriarcal que se originou na Antiguidade, como será demonstrado no subcapítulo 3.4 desta tese. As causas imediatas decorrem do modelo de organização familiar que os colonizadores portugueses trouxeram para o Brasil Colonial e impuseram-no aos nativos da terra.

A temática desta tese, não obstante remontar a um dos registros de domínio patriarcal, desigualdade de gênero e opressão da mulher no período de formação da sociedade brasileira, sempre esteve contextualizada na história da humanidade. Se, na história dos povos mais antigos da história humana, já existia a opressão da mulher pela família, no século XXI, a temática se encontra consentânea à convivência social, civil e política que envolve homem e

mulher. Ao procurar mostrar à sociedade brasileira do século XXI que a luta feminina pela conquista e manutenção da igualdade ao homem, em direitos e deveres, se iniciou, ainda, no início do período colonial, quando não possuíamos Estado organizado politicamente.

A justificativa do tema desta tese, quanto à contribuição acadêmica, está voltada para disseminar, nos âmbitos da pós-graduação, graduação e extensão em educação, extensiva à literatura, a conclusão que pretendemos alcançar sobre a opressão e a educação escolar da mulher no romance D. Narcisa de Villar. Seguindo a previsão institucional do ensino superior *stricto sensu*, a conclusão desta tese deverá ser disponibilizada para a comunidade acadêmica, para servir de conhecimento, consulta, crítica e fonte de pesquisa nas três atividades básicas da academia: o ensino, a pesquisa e a extensão. Dessa forma, esta proposta de contribuição acadêmica tem por objetivo: sugerir a ampliação, a atualização e o desenvolvimento de atividades de pesquisa de graduação ou pós-graduação sobre a temática desenvolvida nesta tese; preencher prováveis defasagens de conhecimentos sobre a função da educação escolar informal na capacitação intelectual da mulher oprimida pela família e pela sociedade patriarcal brasileira; disseminar, na comunidade acadêmica, o conhecimento dos fatos e fenômenos históricos que forma a estrutura profunda que ancora os dois eixos temáticos que aparecem na estrutura superficial do tema: a opressão e a educação da mulher; sugerir a investigação acadêmica profunda sobre os eixos temáticos da tese e de seus elementos estruturantes; sugerir o intercâmbio de estudos interdisciplinares sobre os eixos temáticos desta tese.

Essas contribuições acadêmicas de nossa tese são ancoradas no posicionamento científico de Teixeira (1964), para quem as três atividades acadêmicas básicas, o ensino, a pesquisa e a extensão, têm por funções estratégicas: “a formação profissional; o alargamento da mente humana; o desenvolvimento do saber humano; e a transmissão de uma cultura comum”.

Teixeira (1964) afirma que as universidades são instituições que possuem uma trajetória existencial considerável nas sociedades humanas letradas. Nesse percurso existencial, as universidades, como qualquer instituição humana, tiveram e têm a necessidade de passar por transformações para corrigir erros e uniformizar acertos. Ao conseguir esse estágio funcional, primeiro, essas instituições de ensino superior podem exercer as funções nas áreas do ensino, da pesquisa e da extensão, para formar profissionais qualificados para a docência ou pesquisa científica, segundo as demandas sociais da localidade onde a universidade se insere. Segundo o autor, as universidades ampliam a mente, a visão de mundo e a capacidade imaginativa das pessoas que ingressam no ensino superior. Terceiro, a universidade tem por função básica e estratégica a produção permanente do saber necessário à população brasileira. Quarto, a

universidade tem a função de produzir e divulgar a cultura brasileira, e não a cultura particular a cada região ou segmento social específico.⁹

As contribuições acadêmicas epigrafadas estão sendo propostas com o objetivo de disseminar, nos ambientes acadêmicos que estudam a educação formal, os resultados desta tese: o papel da educação escolar informal, promovida pela jovem D. Narcisa de Villar no romance que lhe é homônimo. Trata-se de uma educação escolar informal, cujos resultados são observados na transformação da consciência e libertação da mulher oprimida pela família e pela sociedade patriarcal brasileira. As propostas nomeadas, como restaram documentadas, têm a função de contribuir na formação e pós-formação acadêmicas, haja vista que apresentam propostas de linhas de ação na construção do conhecimento científico sobre a educação escolar da mulher brasileira, na era colonial brasileira. A construção inicial ou a ampliação desse conhecimento acadêmico, sistemática ou pontual, indubitavelmente, propiciará maior e melhor aprimoramento da capacidade de análise, crítica e reflexão sobre as questões culturais, pessoais, jurídicas, políticas e sociais da estrutura profunda que consubstanciam os dois eixos temáticos do tema central desta tese: a educação e a opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal brasileira.

A escola brasileira nasceu de forma bipartida. Os jesuítas que a criaram e a mantiveram ativa, institucional e funcionalmente, de 1549 a 1759, foram nossos primeiros professores. Coube a eles a instituição da educação escolar de primeira qualidade para os filhos das classes sociais prestigiadas e da educação elementar para os filhos das classes populares. Independente do modelo de educação instituído no país, a educação escolar sempre exerce a função de mediadora entre os conhecimentos científico, filosófico, tecnológico ou teológico e os segmentos sociais que vivem à margem da sociedade prestigiada (SAVIANI, 1986, p. 60). A escola, segundo a concepção pedagógica de Saviani, funciona como instituição que prima pela coesão social, para contribuir na formação de uma sociedade igualitária, onde todos venham a ter as mesmas oportunidades de aquisição de conhecimentos e construção de uma sociedade justa e progressista.

Ainda, segundo Saviani (1999, p. 18), o qual, quando se refere à escola, diz que:

Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.¹⁰

⁹ *Op. cit.*, p. 14

¹⁰ SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 18.

A escola, segundo Saviani (1999), como toda e qualquer instituição social, tem seu papel definido na ordem produtiva na sociedade. Ela exerce a função social de convergir conhecimentos passados e presentes, decodificá-los, contextualizá-los na situação da sociedade vigente e transmiti-los aos mais diversos segmentos sociais, principalmente, às pessoas que estão nas faixas educacionais específicas. O *métier* dessa função cabe ao professor, quer das primeiras letras quer dos graus mais avançados da educação nacional. A escola é uma das agências de socialização que, por meio do professor, seleciona, organiza e transmite conhecimentos ordenados a seus alunos. Nesse processo de transmissão e recepção de conhecimentos intelectuais, dois atores devem trabalhar em comum acordo: aquele que transmite conhecimentos e conduz o aprendizado pelos alunos e estes, a quem cabe receber tais conhecimentos, aprender e apreender os conteúdos transmitidos e adaptá-los na vida intelectual e prática.

A contribuição desta tese para a educação escolar no século XXI tem, por fundamento teórico, o pensamento pedagógico de Saviani (1999, p. 18), para quem a escola é mediadora entre os conhecimentos científico, filosófico, tecnológico ou teológico e a sociedade. Semelhantemente, “A educação escolar informal, no romance D. Narcisa de Villar (1859), funcionou como intermediação entre o conhecimento organizado e ministrado pela jovem D. Narcisa de Villar e a ignorância que contribuía para o estado opressão da mulher e dos demais criados da casa-grande, no século XVII. A educação escolar informal, ministrada por D. Narcisa de Villar aos criados da casa-grande dos Senhores de Villar, exercendo a função secundária de intermediar entre o novo conhecimento que revolucionou o mundo do século XVII e o sistema patriarcal brasileiro dominante, no século XXI, pode contribuir para a sociedade:

1 Formar o conhecimento das causas culturais, econômicas, históricas, jurídicas, políticas e sociais que fortaleceram o sistema patriarcal, a desigualdade de gênero e a opressão da mulher.

2 Conhecer os processos e os procedimentos de transformação da consciência da mulher sobre si mesma e sobre o sistema político que a oprime familiar e socialmente.

3 Vislumbrar a conseqüente libertação social, civil e politicamente da mulher letrada na sociedade.

4 Formar o entendimento de que a consolidação das conquistas pela mulher do século XXI tem um histórico de fatos e fenômenos palpáveis que a acompanham desde a mais tenra forma de agregado social da humanidade.

5 Entender que a educação escolar é o instrumento ou meio preparatório e transformador de indivíduos em pessoas humanas que têm por dever formar e desenvolver,

permanentemente, uma sociedade coesa, coerente e justa para com a coletividade de seu povo e protetora de sua população, sua flora, sua fauna e seus recursos naturais, para que ofereçam sustentabilidade salubre e igualitária a todos.

A justificativa do tema, sob o enfoque da contribuição social desta pesquisa, será voltada para: a disseminação das contribuições científica e acadêmica epigrafadas. Essas contribuições materializar-se-ão por meio dos benefícios que poderão vir a proporcionar a pesquisadores de textos científicos, filosóficos ou ficcionais para fins didáticos, profissionais ou escolares. Disponibilizar-se-á, também, para quaisquer segmentos sociais que recorram a leituras contumazes ou recreativas dos tipos textuais convencionais – narração, dissertação, descrição, argumentação, exposição, textos injuntivos ou instrutivos – ou dos gêneros textuais de nossa comunicação diária – romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, notícia jornalística, bula de remédio, cardápio de restaurante, lista de compras, outdoor etc. (DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2002, p. 22-23). Os resultados das contribuições científicas e acadêmicas desta pesquisa, no entanto, pela especificidade temática, destinar-se-á, preferencialmente, a um público mais seletivo da sociedade, composto por discentes das comunidades acadêmicas envolvidas com as pesquisas temáticas desta tese. As contribuições que estamos propondo nesta tese, contudo, devem ter como destinatários a sociedade, e não somente segmentos sociais específicos. Esses segmentos pesquisam, por dever do ofício acadêmico ou por deleite pessoal.

Educação escolar informal, opressão da mulher e sociedade patriarcal são os três eixos principais que se inserem no tema desta pesquisa, a partir da temática do romance romântico *D. Narcisa de Villar*, produzido e publicado por Ana Luísa de Azevedo Castro, em 1859: a opressão da mulher pela família e pela sociedade. Nessa obra literária, a situação social da mulher se situa em dois períodos literários distintos, por apresentar característica de um e de outro período. Ao mesmo tempo que traz a protagonista na figura de uma heroína romântica, por convergir em si o tipo de mulher brasileira da sociedade patriarcal, que padecia a falta de isonomia entre homem e mulher e não possuía projeção pessoal, jurídica, política e social. Era um ser biológico com identidade pessoal e familiar, mas assegurada por lei, mas tornada invisível jurídica, política e socialmente pela ideologia patriarcal dominante. Era uma vítima que padecia as agruras que a tradição colonizadora lhe impunha arbitrariamente, mas era compelida por seus opressores a comportar-se como um “rebanho manso”¹¹.

¹¹ CASTRO, Moacir Werneck de. **A máscara do tempo** – visões da era global, 1996, p. 12. In: CEGALLA, Domingos Paschoal. Dicionário de dificuldades da língua portuguesa: edição de bolso, revista e ampliada. Rio de Janeiro: L&PM Pocket; Lexikon, 2007, p. 41.

A protagonista, inserida nesse ambiente hostil para a mulher e para os demais segmentos desprestigiados pelos sistemas dominantes, foi destituída da fidalguia e feita criada ou escrava pelos próprios irmãos, os Senhores de Villar. Tendo o título de nobreza transformado em escravo, a jovem D. Narcisa de Villar padecia os mesmos pesares físicos, psicológicos e morais que as demais mulheres da sociedade colonial brasileira de sua época.

A sociedade dos senhores patriarcas brasileiros, que influenciou no poder político colonial e imperial, discrepava da sociedade industrial europeia do século XVII, por não acatar as primeiras manifestações dos direitos humanos que começa a ascender a mulher à condição de igual ao homem em direitos e deveres na sociedade. Não chegava a ser o ideal de igualdade entre os dois gêneros, mas, à vista do distanciamento que os separava nos séculos imediatamente anteriores, representava um bom começo de discriminação contra a mulher. As primeiras inserções da mulher no trabalho industrial eram marcadas violações de direito e garantias individuais, uma vez que elas eram obrigadas a dedicar-se mais à produção fabril do que à família, mesmo após dar à luz um filho, pois, segundo Toledo (2008):

O trabalho em tais condições, em turnos seguidos, fez surgir inúmeros problemas sociais, como a mortalidade materna e infantil. Quando tinham seus filhos, de 10 a 15 dias após o parto já eram chamadas novamente para a labuta na fábrica, impossibilitando uma recuperação adequada e a amamentação. Uma prática comum das mães nessa época foi dopar suas crianças para que pudessem trabalhar. Como afirma Cecília Toledo no livro “Mulheres: o Gênero nos Une, a Classe nos Divide”, “tornou-se prática comum entre as operárias de Manchester (Inglaterra) alimentar os bebês três vezes ao dia e, para mantê-los quietos o resto do tempo, dar-lhes uma mistura, a mistura de Godfrey”, composta de láudano – um tranquilizante à base de ópio, de largo uso entre as mulheres – e melado”.¹²

O texto de Toledo (2008) apresenta um retrato das consequências que o trabalho trazia para as mulheres, no início da industrialização na Inglaterra. O excesso de trabalho diário, que variava entre dez e doze horas, acarretava para a mulher que dava à luz filhos consequências pessoais e sociais drásticas, como: a morte da mulher que sofria descompasso salutar durante o parto ou após este; ou dos filhos recém-nascidos, causada por doenças congênitas ou causada por agentes exógenos do local onde a criança inicia sua vida. Afora os perigos de morte para as mães ou para os filhos recém-nascidos, aquelas eram obrigadas a retornar ao trabalho entre o décimo e o décimo-quinto dia pós-parto.

Nesse período de menos de um mês do parto, a morte da mulher poderia ser decorrente de recuperação física e mental incompleta; sequelas que a carga excessiva de trabalho diário poderia causar; o despendimento de trabalho excessiva para o acionamento,

¹² TOLEDO, Cecília. “**Mulheres:** o Gênero nos Une, a Classe nos Divide”. São Paulo: Editora Sundermann, 2008.

controle e manutenção imediata das máquinas; a insalubridade dos locais de trabalho; a provável permanência da gestante no local do trabalho até às vésperas do parto; a provável falta de assistência médica na gestação; e a provável irregularidade alimentar na gestante. Ainda, segundo Toledo (2008), a forma que as mulheres encontravam, para inibir ou retardar as necessidades alimentícias dos filhos, consistia em ministrar-lhes, oralmente, certa dosagem de entorpecente. Com filhos entorpecidos, as mães podiam dedicar-se às exaustivas jornadas de trabalho, sem preocupar-se com eles.

Para Sousa (2017):

No século XVIII, um grupo de pensadores começou a se mobilizar em torno da defesa de ideias que pautavam a renovação de práticas e instituições vigentes em toda a Europa. Levantando questões filosóficas que pensavam a condição e a felicidade do homem, o movimento iluminista atacou sistematicamente tudo aquilo que era considerado contrário à busca da felicidade, da justiça e da igualdade.¹³

Para Sousa (2017), o século XVIII é caracterizado pela ilustração que pensadores trouxeram ao mundo ocidental, defendendo novas ideias que remodelassem a cultura dominante na Europa, referente a práticas culturais tradicionais e organismos que regulavam a ciência, a cultura, a economia, a política e a educação de cada povo. Os iluministas, convivendo com todas as obsolescências desses modelos culturais, perceberam que as pessoas sofriam a imposição de condutas que interessavam às lideranças do antigo regime, e não desfrutavam da felicidade que tanto almejavam alcançar.

Contrariando os modelos políticos que desprestigiavam a vontade popular, o Iluminismo instruiu a política dos países, onde eclodira, para que ela adotasse dupla *facies* funcional: de um lado, para propiciar a felicidade do povo; por outro, para assegurar ao povo os ideais de justiça e a igualdade entre os iguais na sociedade. A sociedade justa para todos foi, portanto, o ideal revolucionário dos iluministas, os quais se mobilizaram contra toda e qualquer forma de injustiça social, principalmente, a injustiça da opressão do homem pelo homem.

As páginas do romance nos mostram que autora e protagonista da estória são pessoas que possuem afinidade com a educação, com o magistério e com a defesa contra a falta de direitos jurídicos, políticos e sociais da mulher na sociedade dos séculos XVII e XIX. Ambas concebiam a educação como instrumento de transformação e libertação de pessoas dominadas e tornadas invisíveis na sociedade (CASTRO, 2000, p. 33). A educação escolar foi, assim, exercida pela autora e protagonista como instrumento de transformação e libertação pessoal. A autora, Ana Luísa, deu formação secundária a moças da sociedade carioca, para que elas

¹³ SOUSA, Rainer. **Iluminismo**, 2017. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/iluminismo.htm>. Acesso em: 03 set. 2020.

ascendessem ao magistério, a cursos superiores, despertassem o senso de cidadania numa sociedade que, independente do progresso em que estava caminhando, ainda permanecia escravocrata e patriarcal.

A protagonista D. Narcisa de Villar, o *alter ego*, o outro eu de Ana Luísa, exerce, também, o magistério junto aos criados da casa grande dos Senhores de Villar, no século XVII, com o objetivo de transformar a consciência feminina e libertar a mulher que vivia oprimida pela família e pela sociedade patriarcal, sem projeção pessoal na sociedade e era compelida a viver como um “rebanho manso”.

A submissão da mulher ao homem, na conformidade da ideologia dominante na sociedade patriarcal brasileira dos séculos XVII e XIX, não foi uma prática social que se originou em nossa sociedade colonial. Trata-se de uma tradição do Velho Continente que foi trazida para a Terra de Santa Cruz e introduzida na formação cultural das primeiras formas de ajuntamento organizado da sociedade brasileira. Uma vez arraigada na infante cultura brasileira, a cultura da supremacia masculina, adjutorada pela proibição de a mulher frequentar a educação formal, a opressão da mulher pela família e sociedade patriarcal tornou-se uma cultura que se repete século após século.

A contumácia da infante sociedade brasileira na manutenção da supremacia masculina na sociedade e a exclusão da mulher da Constituição do Império, a qual vigeu até o início da última década do século XIX,¹⁴ quando foi substituída pela primeira Constituição da República, de 24 de fevereiro de 1891. Enquanto a mulher brasileira do século XVII era proibida de frequentar a educação escolar, a europeia, segundo os teóricos do liberalismo econômico, era incentivada para receber igual educação com o homem, para que se habilitasse à produção econômica na sociedade britânica, na forma como da teoria lockeana de 1693.

A problematização do tema desta pesquisa, com fundamento na temática do romance romântico D. Narcisa de Villar, remete-nos ao seguinte questionamento: **Como compreender que a educação escolar informal, no romance D. Narcisa de Villar (1859), capacita intelectualmente a mulher para formar e desenvolver a consciência crítica contra o sistema opressivo que lhe era exercido pela família e pela sociedade patriarcal brasileira dos séculos XVII e XIX?** Essa pergunta de partida às questões sociais que não aparecem na

¹⁴ Na Constituição do Império, de 1824, a mulher não foi contemplada como sujeito de direito. (SÁ, Ana Paula Suitsu de. **A questão da igualdade de gênero nas constituições brasileiras**. Revista Âmbito Jurídico, São Paulo, n. 166, 2017. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/a-questao-da-igualdade-de-genero-nas-constituicoes-brasileiras/> Acesso em: 31 jul. 2020).

estrutura superficial do romance, isto é, nos textos que lhe encerram as narrativas, mas na estrutura profunda que se subpõe aos textos visíveis.

A protagonista do romance recorre à educação escolar para retratar os aspectos mudancistas do século XVII que foram ignorados ou desconsiderados pela sociedade patriarcal brasileira. Dessa forma, os aspectos educativos, no romance *D. Narcisa de Villar*, ao lado da crítica à opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal brasileira, são relevantes nas ações da protagonista junto aos fâmulos da casa grande, com quem conviveu, na adolescência e no início da fase adulta. Portanto, compreendemos a educação escolar informal, no romance *D. Narcisa de Villar*:

Primeiro, para exercer o magistério na casa grande, principalmente para com as índias: tia Samoa, mãe Micaela, (CASTRO, 2000, p. 24-25), Efigênia e o filho Leonardo (*idem*, p. 30). A protagonista, diante dos arbítrios administrativos, políticos e ideológicos que os Senhores de Villar perpetravam contra os escravos da casa grande, instituiu a educação escolar informal com o propósito de transformá-los e libertá-los de seus opressores familiares e sociais, não pela força das armas, mas pelo poder do conhecimento adquirido, como será demonstrado nos capítulos quatro, cinco e seis desta tese.

A educação escolar concebida, implantada e exercida pela jovem *D. Narcisa de Villar* no espaço social da casa grande, despertou, nas pessoas oprimidas pelos Senhores de Villar e pela sociedade patriarcal, o conhecimento intelectual e a capacidade crítica de conhecer-se a si próprios e aos sistemas político e ideológico que os dominavam. Provavelmente, sem haver conhecido as teorias da educação universal para mulheres, cujos laivos foram apresentados por Platão (380 a. C.), Campanella (1602), Comenius (1649), Fénelon (1681), Adorno (1947) e Bourdieu (1995), a protagonista do romance *D. Narcisa de Villar* defendia e exercia uma educação escolar igualitária e universal no grupo social da casa grande.

As mudanças na área da educação humanista para a realista levaram a jovem *Narcisa de Villar*, quando no Brasil, convivendo com os fâmulos da casa grande, a empregar as noções da educação universal, “ensinar tudo a todos”, de Comenius, (2002, p.11).

Segundo, para criticar o processo de indicação dos governadores das colônias brasileiras pelo governo português (*Idem*, p. 27-28). A escolha para esse cargo recaía sobre pessoas que não possuíam: reputação moral ilibada; conhecimento administrativo e teoria política para desempenhar bem a arte de governar as colônias; saber sobre o que é política nos sentidos aristotélico e maquiavélico; noção sobre a cultura e os costumes do povo que iriam governar; conhecimento da terra para a qual seriam indicados como mandatários mais elevados na escala hierárquica das funções político-administrativas que iriam desempenhar.

A protagonista deixa-nos evidenciar esses pontos logo no capítulo um, quando tece uma série de críticas racionais ao modelo de governo exercido pelo Senhor Martim de Villar na Colônia de São Francisco Xavier (CASTRO, 2000, p. 27-30). A protagonista, havendo sido educada em Portugal, obviamente, sentira os lampejos das mudanças gerais que transformaram as sociedades europeias a partir do início daquela centúria. Ainda que fosse relativamente jovem para absorver a repercussão de tais mudanças na sociedade portuguesa e nas sociedades colonizadas, soube assimilá-las na dimensão de sua pouca maturidade e de sua elevada capacidade intelectual.

Terceiro, para mostrar aos fâmulos da casa grande a conduta absolutista dos Senhores de Villar no governo da Colônia de São Francisco Xavier. As marcas assinaladas pela protagonista contra as más gestões política e administrativa da Colônia desaguavam nas pessoas mais indigentes, os criados, que não recebiam assistência religiosa, moral e instrucional nas primeiras letras, sobre as quais recaíam as práticas deliberadas de corrupção, maus costumes e opressão. Contra essas vicissitudes político-administrativas, a jovem D. Narcisa de Villar lançou a educação como instrumento de formação de uma nova consciência nos criados, homens e mulheres, para que, aos poucos, aprendessem a curar a cegueira intelectual e a despertar a capacidade perceptiva, reflexiva e imaginante sobre o mundo em que viviam. A educação escolar informal, implantada e desenvolvida pela protagonista, possuía caráter universal e universalista, pois abrangia processos e procedimentos formativos e informativos da comunidade de criados.

Quarto, para orientar a comunidade dos criados da casa grande sobre a nova ordem de vida que o mundo ocidental estava adotando, a partir das mudanças advindas das revoluções humanística, científica e educativa. Ao instruir os criados, a jovem professora ensinou a seus discípulos o exercício de voz crítica no espaço social da casa grande, o exercício da voz feminina na comunidade e o discurso social crítico pela mulher, como será investigado no capítulo cinco desta tese (CASTRO, 2000, p. 69). A nova ordem dos direitos humanos, cujas origens, na era cristã, remontam ao ano de 1215, com o rei inglês, João Sem Terra, a partir das revoluções que se sucederam nos séculos subsequentes, no século XVII, implementou seu desenvolvimento, apoiado pelas educações humanista e realista, respectivamente.

Nessa centúria, a educação escolar, formal e informal, tendeu a universalizar-se nos povos ocidentais, alinhados civilizatória e culturalmente, capacitando-os intelectualmente a propugnar por mudanças culturais, jurídicas, políticas e sociais. Essa consciência, a jovem D. Narcisa de Villar cultuou e cultivou no espaço social da casa grande, para instar os criados a perceber, embora de forma superficial, que o humanismo propugnava contra: a desigualdade

em direitos entre iguais; as injustiças sociais; e buscava o bem-estar do homem. As ações da sociedade patriarcal brasileira, no entanto, eram voltadas para a prática da desigualdade e das injustiças jurídica, política e social entre homem e mulher.¹⁵

Quinto, para capacitar a mulher, que vivia oprimida pela família e pela sociedade patriarcal, para desenvolver duas habilidades que identificam pessoas que transformam a consciência, viciada por normas de conduta extravagantes e impostas por terceiros, libertam-se de pesados jugos escravocratas. A primeira diz respeito ao exercício da voz feminina, no espaço social da casa grande dos Senhores de Villar, contra seus opressores familiares e sociais, e na sociedade. O exercício da voz feminina, no romance *D. Narcisa de Villar*, encontrado nos nove capítulos que o integram. Uma das passagens marcantes do exercício da voz feminina, no romance, é apresentada pela narradora no capítulo. A indígena Efigênia, ao presenciar o filicídio de Leonardo, perpetrado pelo pai biológico, D. Luís de Villar, ante a fúria desmedida do filicida e a incapacidade física e técnica para contê-lo, agiu como uma grega diante do invasor romano. Evocou, publicamente, os conhecimentos que a educação escolar informal lhe propiciara nas aulas que ela e o filho Leonardo receberam de “aquela mestra inspirada” (CASTRO, 2000, p. 30), como Leonardo se referia à professora D. Narcisa de Villar. A segunda alude aos resultados da educação escolar informal nos discursos sociais críticos que as duas principais mulheres do romance, a protagonista D. Narcisa de Villar (CASTRO, 2000, p. 28, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 79, 111, 112, 113, 119) e a personagem secundária, a indígena Efigênia (*Idem*, p. 115, 118) proferiram contra seus opressores, os Senhores de Villar.¹⁶

A educação brasileira, no período colonial, era, fundamentalmente, de natureza humanística, seguindo o modelo e a metodologia que a Companhia de Jesus adotava, uniformemente, em suas escolas no mundo ocidental. No Brasil, entretanto, o padrão escolar jesuítico não pôde ser aplicado integralmente, porque nossa economia era agrícola, extrativista e escravista, razão pela qual não necessitava de mão-de-obra intelectualizada, mas de trabalho braçal (ARANHA, 2012, p. 272). Na Europa, onde a economia havia transitado do feudalismo para o capitalismo, a burguesia estava ascendendo como classe social forte, que buscava na nova educação o conhecimento intelectual para si e para a classe trabalhadora que lhe servia. Aqueles que detinham terras, capital e força de trabalho ingressavam na educação

¹⁵ SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, Patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015, p. 44-46.

¹⁶ BARATA, Paulo José Valente; SALES, Germana Maria Araújo. Vozes femininas no romance *D. Narcisa de Villar*: o lugar da mulher nas histórias literárias brasileiras. In: Reunião Anual da SBPC, 62, 2010, Natal. **Anais**. [...]. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/3837.htm> Acesso em: 13 set. 2020.

superior; aqueles que vendiam a força de trabalho e produziam para seus patrões, em sua grande maioria, trabalhavam exaustivamente e não possuíam energia e tempo para a escola formal, a não ser para adquirir os conhecimentos básicos e necessários à profissão que exerciam.

No Brasil, o plano de ensino jesuítico, de 1549 a 1759, realizou-se nos “[...] mais de cem estabelecimentos de ensino, considerando os colégios, as residências, as missões, os seminários e as escolas de ler e escrever, [...]” (GHIRALDELLI JR., 2015, p. 30). O segmento mais expressivo da população, formado pelos índios, recebeu o ensino elementar, voltado para a catequese e o ensino das primeiras letras, nas missões ou reduções. Esse nível de estudo tinha por objetivo ensinar “os índios não só a ler e escrever, mas a especializar-se em diversas artes e ofícios mecânicos, além, é claro, de submetê-los à conversão religiosa” (ARANHA, 2012, p. 269). O segmento minoritário da população era constituído pelos filhos de famílias abastadas que desejavam dar continuidade aos estudos e ingressar em universidades europeias ou em seminários de formação teológica. A essa minoria era dada a educação secundária, cujas disciplinas escolares abrangiam a “formação humanística, privilegiando o estudo do latim, dos clássicos e da religião. Não faziam parte do currículo escolar as ciências físicas ou naturais, bem como, a técnica ou as artes” (ARANHA, 2012, p. 270).

Era uma educação que não expressava os fundamentos do renascimento científico e do racionalismo cartesiano (*Idem, ibidem*). Destinava-se à formação intelectual das elites que dominavam sobre os primeiros aglomerados populacionais, e não se destinava a mulheres que habitavam no Brasil, quer fossem portuguesas quer fossem brasileiras. Elas integravam o grande contingente de pessoas excluídas da educação formal que era ministrada nas escolas jesuíticas disseminadas no território brasileiro. Somente a partir das mudanças que foram implantadas no Brasil por D. João VI, em 1808, e com o início do governo imperial, as mulheres passaram a ter direito à escola pública. Segundo Fernandes (2019): “Durante o período do Império Brasileiro, ainda que as mulheres tenham começado a ter acesso à instrução das primeiras letras, eram desobrigadas de cursar o ensino secundário, por ser esse grau de educação destinado a homens que pretendiam ingressar no ensino superior”.¹⁷

A conduta da mulher brasileira, antes recatada ao ambiente do lar e à formação de uma boa família, foi influenciada pelas mudanças gerais que foram implantadas no Brasil pelos governos regencial e imperial. A nítida manifestação dessas mudanças de conduta social e política de algumas mulheres brasileiras dos séculos XVII e XIX são demonstradas pelos atos

¹⁷ FERNANDES, Fernanda. **A história da educação feminina**. Rio de Janeiro: MultiRio, a mídia educativa da cidade, 2019. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14812-a-hist%C3%B3ria-da-educac%C3%A7%C3%A3o-feminina>. Acesso em: 13 out. 2020.

de rebeldia e reivindicação do direito à liberdade pessoal da protagonista do romance *Narcisa de Villar* perante seus opressores (CASTRO, 2000, p. 69). As intervenções da protagonista *Narcisa de Villar*, para explicitar que a mulher brasileira de sua época era vítima de violações de direito, possibilitam que se parta da hipótese de que a educação constituía, no espaço social da casa grande, um instrumento de transformação e libertação da mulher oprimida pela família e pela sociedade patriarcal brasileira dos séculos XVII e XIX.

Dessa forma, a falta da educação escolar informal, no espaço social da casa-grande, marcou dois tempos diferentes na vida dos criados e da mulher, essencialmente. O primeiro, pela ausência da educação escolar informal, evento que contribuiu para o fortalecimento da ideologia dominante pelos Senhores de Villar, com os seguintes preceitos: a supremacia masculina sobre o feminino; e a opressão sobre a mulher. O segundo, pela presença, exercício e resultados da educação no espaço social da casa grande, transformado indivíduos em pessoas humanas, capazes de formular consciência crítica e senso de liberdade em relação a seus opressores familiares e sociais. No romance *D. Narcisa de Villar*, as transformações operadas pela educação escolar informal manifestam-se nas narrativas dos nove capítulos.

No capítulo quatro, por exemplo, encontram-se dois discursos sociais críticos proferidos por *D. Narcisa de Villar* contra *D. Martim de Villar*. No primeiro, a moça diz para o irmão: “— Não, disse ela, como falando consigo, não hei de casar com esse homem, porque não o posso enganar” (CASTRO, 2000, p. 69). No segundo, ela exorta o referido irmão, dizendo: “— Senhor, não trate desse modo o destino da mulher; não queira roubar o único bem que esse ente sensível pode acabar no sacrifício da liberdade de sua vida inteira” (*Idem, ibidem*). No capítulo oito, a compreensão do poder transformador e libertador da educação escolar informal se encontra manifesta nos discursos sociais críticos que a indígena *Efigênia* emitiu contra seu opressor, *D. Luís de Villar*. Em um desses discursos, a silvícola diz: “— Sou filha do Cacique da Tribo Tupi, que te deu hospitalidade nas praias da Juréia, onde havia a tua nau naufragado, e onde por meu pai foste livre não só da morte, como de cair em poder dos Botocudos, [...]” (CASTRO, 2000, p. 115).

O reencontro entre *Efigênia* e seu opressor-mor, no plano discursivo, instaurou um diálogo inusitado entre ambos. Reiterando uma conduta rotineira de maus tratamentos verbais contra seus escravos, *D. Luís de Villar* interpelou-a de forma ríspida e intimidativa, pensando, talvez, que ela permanecia a mesma pessoa bronca de outrora. Contrariando-lhe a consciência imaginante, a interpelada, diante de seu opressor contumaz, recorre aos conhecimentos que recebera de sua “mestra inspirada” (CASTRO, 2000, p.30) e surpreende os circunstantes com o discurso social crítico que mostrou a todos a transformação de consciência e o senso de

libertação que a educação escolar informal lhe propiciara. A notoriedade discursiva da indígena evidenciou-se pelos enunciados que evidenciaram a trajetória existencial dolorosa de que ela padecera na convivência servil aos Senhores de Villar (CASTRO, 2000, p. 115-118).

Efigênia tematiza seu discurso, consubstanciando-o com registros mnemônicos elaborados por suas consciências perceptiva, reflexiva e imaginante de sua vida pregressa. Esse retrospecto de vida mostra um dos resultados que a educação escolar informal, ministrada por D. Narcisa de Villar, propiciou a transformação e libertação aos fâmulos da casa-grande. A convivência com a jovem propiciou-lhe os primeiros ensinamentos de alfabetização, letramento, religião católica, moral cristã e exercício das consciências perceptiva, reflexiva e imaginante, para capacitar-se na leitura, memorização e construção de imagens que traduziam os contextos de situação que a envolveram durante suas fases de vida, adolescente e adulta.

As condutas cidadãs, evidenciadas pelas duas principais mulheres do romance D. Narcisa de Villar, como serão demonstradas nas dissertações dos capítulos quatro, cinco e seis desta tese, evidenciam-nos que a hipótese responde ao problema da tese: “Como compreender que a educação escolar informal, no romance D. Narcisa de Villar (1859), funciona como instrumento de capacitação intelectual da mulher contra a opressão que ela recebia da família e da sociedade patriarcal brasileira, nos séculos XVII e XIX”? Para responder a esse questionamento, formulamos as seguintes hipóteses básica e secundárias:

A hipótese básica da educação escolar informal, no romance D. Narcisa de Villar (1859), funciona como instrumento de capacitação intelectual da mulher contra a opressão que ela recebia da família e da sociedade patriarcal brasileira, nos séculos XVII e XIX.

As hipóteses secundárias indigitam para:

A falta de educação escolar informal, na casa grande dos Senhores de Villar, favoreceu a manutenção e o fortalecimento da opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal brasileira.

A criação, implantação e prática da educação escolar informal, na casa grande dos Senhores de Villar, constituiu um óbice à opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal brasileira.

A mulher oprimida, ao educar-se informalmente, aprendeu a formar sua visão de mundo, a transformar sua consciência e adquirir as capacidades perceptiva, reflexiva e imaginante.

Os primeiros resultados da educação escolar informal, na vida das mulheres do romance D. Narcisa de Villar, manifestaram-se pelo inusitado exercício da voz feminina e do discurso social crítico.

A abrangência e a eficácia dos resultados positivos da educação escolar informal, na vida da mulher oprimida pela família e pela sociedade patriarcal, contextualizam-se no dialogismo do romance *D. Narcisa de Villar* com as literaturas ficcional, filosófica e científica.

Objetivos desta pesquisa acadêmica, para serem alcançados metodologicamente, devem fundamentar-se em textos que abrangem a história do romance *D. Narcisa de Villar*. Essa obra literária, ainda que formada por apenas nove capítulos, encerra temas e subtemas que retratam questões sociais, políticas e culturais que dominaram no período colonial brasileiro, repetiram-se no período imperial e permanecem vivos neste século XXI. A autora, entretanto, visando a dar objetividade à sua obra literária, delimitou sua pesquisa à opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal. Ao explorar esse tema, a escritora chama a atenção da crítica e dos leitores para dois elementos contrastivos entre um e outro: a educação como saber, poder e propiciador de transformação e libertação da mulher oprimida pela família e pela sociedade patriarcal; e a ideologia da supremacia masculina sobre a feminina e o apagamento da mulher na sociedade. A partir desses elementos contrastivos, estabelecemos para:

O objetivo geral visa a compreender de que modo a educação escolar informal, no romance *D. Narcisa de Villar* (1859), funciona como instrumento de capacitação intelectual da mulher contra a opressão que ela recebia da família e da sociedade patriarcal brasileira, nos séculos XVII e XIX.

Objetivos específicos se voltam para:

Analisar como a educação ocidental da mulher se realizava nos contextos de situação dos séculos XVII e XIX.

Examinar como a história da educação brasileira, nos séculos XVII e XIX, aborda a educação escolar informal da mulher.

Descrever como as ideologias, as mentalidades e os imaginários contribuem para a formação e desenvolvimento da consciência crítica da mulher no romance *D. Narcisa de Villar*.

Avaliar como e quando os resultados da educação escolar informal, no romance *D. Narcisa de Villar*, evidenciam o exercício da consciência crítica pela mulher oprimida pela família e pela sociedade patriarcal.

Demonstrar como o romance *D. Narcisa de Villar* dialoga, tematicamente, a opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal brasileira com as literaturas ficcional, filosófica e científica.

O tema desta pesquisa, para sintonizar-se com os objetivos propostos, requer uma investigação ampla da produção bibliográfica, convencional e eletrônica, e documental bem elaborada sob as orientações da metodologia científica. Partindo-se dessa concepção

metodológica, chegamos ao entendimento de que a fundamentação teórica de nossa pesquisa será de natureza bibliográfica e documental. A produção científica sobre o romance D. Narcisa de Villar possui um acervo bibliográfico e documental razoável, aprovado, publicado e disponível nas livrarias convencionais e virtuais. A *Internet* constitui-se numa vasta biblioteca virtual, abrangendo livros e produções científicas seguras sobre as diversas abordagens acadêmicas e avulsas sobre o romance D. Narcisa de Villar e seus desdobramentos sobre variadas linhas de pesquisa. Entre esses *corpora*, salienta-se o resgate da literatura brasileira de autoria feminina do século XIX, realizado, cientificamente, pela ex-professora da Universidade Federal de Santa Catarina, a Doutora Zahidé Lupinacci Muzart.

Diversas outras pesquisas buscaram exaltar as qualificações pessoais e profissionais da autora do romance, Ana Luísa de Azevedo Castro, e da conduta desafiadora que ela empreendeu contra a desigualdade em direitos e deveres entre homem e mulher na sociedade patriarcal. Dessa forma, não devemos, aqui, olvidar de que Ana Luísa escreveu seu romance no período histórico em que o mundo ocidental estava sob a influência imediata da ideologia iluminista, da Revolução Francesa e da Independência Política do Brasil de Portugal. Partindo-se dessa constatação, somos instados a conceber a projeção das mudanças gerais do século XIX, vividas pela autora e projetadas sobre a criatura Narcisa de Villar.

Diversos outros artigos científicos ressaltam o exercício da fala pela mulher no romance D. Narcisa de Villar, o que constitui uma das maiores provas do início do processo de transformação da mulher na sociedade patriarcal brasileira. Após realizarmos as pesquisas sobre o acervo de trabalhos científicos sobre o romance D. Narcisa de Villar, não conseguimos localizar nem identificar nem uma sequer produção científica, bibliográfica ou documental sobre o tema desta pesquisa. Essa é a razão por que estamos desenvolvendo a temática desta tese, com a finalidade apresentá-la como prototípica na linha de pesquisa Educação, Currículo e Ensino do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação – FAGED – da Universidade Federal do Ceará.

Esta pesquisa acadêmica, como já restou expresso, está centrada nos dois eixos temáticos que estruturam, superficial e profundamente, o romance D. Narcisa de Villar. O primeiro é a opressão familiar e social sobre a mulher; o segundo, a educação escolar informal, exercida com os objetivos formativo, informativo, transformativo e libertador da mulher oprimida. Trata-se de um tema que, para sistematizar uma unidade de sentido significativo ao longo dos objetivos perquiridos, requer estudos multidisciplinares e deve inserir-se no currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará. Segundo a página principal do PPGE, um dos objetivos apresentados para o programa é:

“Promover estudos e pesquisas sobre educação, nas suas mais distintas formas, dimensões e orientações teórico-metodológicas, preservando a organicidade da estrutura curricular estabelecida entre a área de educação, as linhas e os projetos de pesquisa existentes”.¹⁸

Segundo o objetivo do PPGE, supratranscrito, o programa assegura que realiza pesquisa um espectro da educação, desde que seja preservada a organização do currículo de seus cursos. Defende, ainda, que seus currículos não constituem uma estrutura fechada, mas aberta para recepcionar programas de estudo que não tergiversem da destinação institucional da Faculdade de Educação. Dessa feita, o tema desta tese de doutorado, ao voltar-se para o estudo da educação escolar informal, como um dos instrumentos de transformação e libertação da mulher brasileira colonial que vivia em análogo sistema de escravidão, alberga-se no currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará. A adequação se deve não somente pelo preceito estabelecido institucionalmente, mas, também, pelo ponto de vista da teoria crítica do currículo, a qual concebe a possibilidade de o currículo escolar receber conhecimento: “As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”.¹⁹

A importância do estudo do romance *D. Narcisa de Villar* não se deve à ludicidade que apresenta a seus poucos narratários, mas ao tema da educação libertadora da mulher e de outros segmentos sociais que viviam oprimidos pelo poder político e ideológico dominantes no Brasil da era colonial. Trata-se de uma temática que se contextualiza não somente nos séculos XVII, XIX e XXI, mas, talvez, na trajetória histórica da humanidade na face da Terra. Afinal, a educação intencional e não-intencional sempre esteve presente na vida humana, formando e informando pessoas para a vida social. No século XVII, o estudo do romance *D. Narcisa de Villar* se contextualiza, porque a educação, quer seja humanística, ministrada pelos jesuítas, em seus estabelecimentos de ensino, e pela jovem *D. Narcisa de Villar*, na casa grande, quer científica, exerceu a função libertadora dos grupos oprimidos pelos poderes dominantes.

No século XIX, o estudo do romance foi importante e se contextualizou com a dinâmica social do mundo ocidental, porque a educação escolar perpetuou seu objetivo de formar pessoas para a vida qualificada, para atender o desenvolvimento que o capitalismo

¹⁸ BRASIL. Universidade Federal do Ceará. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <https://www.ppge.ufc.br/programa>. Acesso em: 20 mai. 2022.

¹⁹ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 30.

industrial implantou nas cidades europeias. As revoluções artísticas, científicas, comerciais, educativas, filosóficas, sociais e tecnológicas que se instauraram no mundo, desde o século XIV, convergiram no século, levando o homem ao aperfeiçoamento em todas as suas áreas de atividade. Ao mesmo tempo que o aperfeiçoamento da vida se instaurou no mundo, dois grupos humanos passaram a conviver nas cidades industriais: o grupo das pessoas mais adaptadas e o grupo das pessoas não-adaptadas ao progresso do século XIX. Esse óbice social suscitou nos governos a adoção de políticas públicas de educação, instando-os a trazer para o Estado a responsabilidade pela educação escolar “elementar, universal, laica, gratuita e obrigatória” (ARANHA, 2012, p. 333).

A importância do estudo do romance epigrafado continua viva e contextualizada no presente século XXI, pelo menos nestas três primeiras décadas. A educação escolar ampliou seu espectro de transformação e libertação da mulher nas sociedades mundiais alinhadas culturalmente pelo fenômeno da globalização. Nos séculos XVII e XIX, a educação escolar teve uma função capacitadora, transformadora e libertadora da mulher oprimida familiar e socialmente. No século XXI, os efeitos da educação escolar da mulher colocaram-na isonomicamente ao homem na sociedade. Aos poucos, os dois segmentos, homem e mulher, estão consolidando o entendimento de que a diferença da anatomia sexual de cada qual não é o fator diferencial em termos de *status* funcional nas sociedades hodiernas. A diferença se estabelece, sim, pela competência e performance de um ou de outro nas atividades ocupacionais que a sociedade lhe ofereça. Segundo Rocha (2019, p. 3): “A Educação tem como especificidade a seleção e transmissão de diferentes saberes”. “Essa concepção acadêmico-científica deixa evidente que a educação se realiza nas mais diversas áreas do conhecimento humano, e não apenas na área do conhecimento intelectual” (VALDÍSIO, 2019, p. 28).

Esse modelo de isonomia para o homem e a mulher do século XXI, não obstante os avanços alcançados, não é uma conduta retilínea nas sociedades, onde uma das partes não usufrui ordenadamente a consciência de si em relação ao outro. Homem e mulher, vez por outra, demonstram que necessitam chegar-se ao Oráculo de Apolo, em Delfos, para uma consulta à Pitonisa, para que aprendam o “Conhece-te a ti mesmo”. Sem a consciência de si próprio nas relações interpessoais isonômicas, a discriminação da mulher, nas chamadas sociedades que preservam a supremacia de direitos do homem sobre a mulher, ainda permanece consuetudinariamente que tende a preservar-se ao longo deste século. Nos Estados Democráticos de Direito, modelados pelo Brasil, onde as pessoas se identificam, não pela anatomia do sexo, mas pelo exercício igualitário da cidadania, a discriminação da mulher não é regra, mas exceção.

Aliás, vez por outra, verifica-se uma inversão de papéis nas sociedades, ou seja, a discriminação do homem pela mulher. Essa inversão de conduta, geralmente, quando não decorrente de questões interpessoais insanáveis, é influenciada pela chamada “guerra de sexo”. Atualmente, setores especializados da sociedade soem influenciar, aleatoriamente, a prática de condutas ou comportamentos discriminatórios entre homem e mulher, em vez de desenvolver programas de orientação aos dois sexos sobre a igualdade em direitos e deveres que deve mantê-los harmônicos reciprocamente. Os efeitos das campanhas desajustadoras da boa ordem social entre homem e mulher, geralmente, são absorvidos pelas camadas sociais mais simples, cujos integrantes não sabem administrar conflitos interpessoais e terminam por dar causa a resultados danosos para a sociedade como um todo.

A questão do agir inconsciente do homem ou da mulher, nas disputas pela prevalência inconsequente de um sobre outro na sociedade, por continuar ativa no século XXI, constitui, sim, um tema investigável, interdisciplinarmente, no ambiente acadêmico. A conduta esboçada pelas partes oponentes, nas lutas pelo poder de um sexo sobre outro, às vezes, pela forma ininteligível como conduzem as discussões e finalizam o desenlace da querela, deixam transparecer a falta de educação intencional às duas partes. Essa questão da opressão da mulher, neste século, na área da educação acadêmica, diz-nos que essa atividade tem um espectro de atuação muito abrangente. Esse lastro de estudos da educação abrange, dessa forma, segundo diz Libâneo (2005, p. 16), os “[...] aspectos sociais, políticos, econômicos, psicológicos, para descrever e formar o fenômeno educativo, [...]”.

A retomada do tema “opressão e educação da mulher”, pela incidência de casos no Brasil e pela falta de sinalização para uma convivência pautada em equidade de direitos e deveres entre homem e mulher, chama-nos à atenção para o papel da escola no trabalho de educação complementar de pais de alunos. As pesquisas nos mostram que a discriminação da mulher pelo homem e do homem pela mulher acontece no interior de lares desajustados. Diante da constatação desse fenômeno, por que as escolas públicas, por meio do trabalho voluntário de assistentes sociais, professores, psicólogos e profissionais do direito, não criam programas educativos para pais e mães que vivam o problema da discriminação pessoal recíproca? A rede escolar pública tem profissionais qualificados, com mestrado e doutorado em ciências naturais, exatas, humanas, sociais e religiosas. Esses profissionais da educação são capacitados, científica e tecnicamente, para planejar cursos sobre o agir consciente do homem e da mulher, na sociedade, quanto ao limite de direitos e deveres que regula uma convivência pacífica, harmoniosa e sustentável.

Esta pesquisa estrutura-se em cinco capítulos que se seguem na seguinte ordem textual:

O capítulo um compreende as considerações iniciais, as quais, apresentam um diagnóstico imediato das atividades de pesquisa que pretendemos realizar durante todo o trabalho de elaboração da tese. As atividades de pesquisa que compõem este capítulo inicial enfeixam uma estrutura de nove subcapítulos. Os pressupostos da tese, a justificativa do tema com as contribuições pessoal, científica, acadêmica e social que pretendemos alcançar ao final da pesquisa, a problematização, o objetivo geral e os específicos, a adequação da pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, o ineditismo da pesquisa e a estrutura da tese em seis capítulos.

O capítulo dois, intitulado “A educação ocidental nos séculos XVII e XIX”, procurará ver quais foram as influências, imediatas e mediatas, dos fatos históricos relevantes sobre o romance D. Narcisa de Villar. Esse romance, que pertence ao período romântico brasileiro, cujos escritores incidiram sobre temáticas relacionadas à valorização da vida e à exaltação dos valores do nativo brasileiro. Imprimiam-lhe o *status* de herói português medieval e veneravam-no como se tal fosse. Entre as questões humanas valorizadas pelos escritores românticos brasileiros, figurou, na preferência da escritora Ana Luísa de Azevedo Castro, autora do romance D. Narcisa de Villar, a questão cultural, social, política e jurídica da opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal.

A provável história real que envolveu a jovem D. Narcisa de Villar ocorreu nos anos de 1600, compreendendo o final da última década da primeira metade do século e as duas primeiras décadas da segunda metade. Tratou-se de uma centúria marcada por mudanças que ensejaram novos conteúdos educativos que fossem adequados à velocidade exigidas pelo capitalismo industrial que substituíra o antigo regime feudal. As mudanças na área da educação receberam influências tanto mediatas quanto imediatas. As influências mediatas na educação ocidental, nos séculos de 1600 e 1800, provieram da teoria da igualdade em direitos entre homem e mulher na cidade justa, como propõe o filósofo Platão, no livro V de A República (380 a. C.). A fundamentação teórica deste capítulo encontra-se nas correntes filosóficas racionalista (DESCARTES, 1637) e empirista (BACON, 1620), na proposta utópica de A Cidade do Sol (CAMPANELLA, 1602), na proposta de educação universal da Didática Magna (COMENIUS, 1649), no Tratado de educação para meninas (FÉNELON, 1681).

O capítulo três retratará “a educação brasileira nos séculos XVII e XIX: tipos, objetivos e domínio patriarcal no Brasil”. Neste capítulo, buscaremos compreender os dois primeiros modelos de educação brasileira que foram implantados pelos padres jesuítas que

vieram com o Primeiro Governador-Geral, em 1549, e perdurou até 1759, quando foi substituído pelo modelo de ensino público, executado diretamente pelo governo. O primeiro tipo de educação tinha por objetivo específico catequizar os povos indígenas, ensinar e expandir a língua portuguesa entre os nativos brasileiros e contribuir para o apagamento dos traços culturais dos colonizados (ARANHA, 2012, p. 225-232). O segundo tipo foi implantado pela Reforma Pombalina, de 1772, intitulado “ensino público oficial”, destinava-se à formação intelectual leiga dos brasileiros, segundo a filosofia do Iluminismo, a qual fora absorvida pelo Marquês de Pombal (ARANHA, 2012, p. 289 e 320). A fundamentação teórica dos assuntos relativos a esta pesquisa ficará a cargo dos conteúdos bibliográficos disponibilizados pelos autores: Aranha (2012), Biroli (2018), Bonavides (2010), Butler (2003), Castro (2000), Corrêa (1981), Ferreira (2010) e Ghiraldelli Jr. (2015), Hahner (1981), Lerner (2019), Millett (1974), Pereira (2017) e Pompeu (2011).

O capítulo quatro aborda os assuntos intitulados “Ideologias, mentalidades e imaginários no romance D. Narcisa de Villar: educação versus opressão da mulher”. Neste capítulo, investigaremos a ideologia como recurso linguístico trabalhado de que se servem pessoas e grupos de interesse, para levar uma mensagem agregadora ou desagregadora de conduta pessoal uniforme na coletividade. A conduta a que é induzido grupo de pessoas ou uma população como um todo segue a objetivos, desejos, aspirações ou necessidades do ideólogo. No ambiente social da casa grande, por exemplo, duas ideologias se confrontavam permanentemente: pelo lado dos criados, orientados pela jovem D. Narcisa de Villar, a ideologia da educação como saber e poder para transformá-los em futuros cidadãos; pelo lado dos opressores, os Senhores de Villar, imprimiam aos criados a ideologia do apagamento pessoal e social da mulher. Essa disputa ideológica suscitava a exercício da consciência perceptiva, reflexiva e imaginante de ambas as partes conflitantes.

Os discursos e as ações que os Senhores de Villar lhes apresentam capacitam-nos a formar mentalidades, cosmovisões ou visões de mundo que, antes de passarem pela educação informal com D. Narcisa de Villar, não capazes de processar e representá-los na mente para si próprios ou socializá-los por meio da linguagem verbal. Finalmente, com os dados e as imagens que apreendiam no espaço social da casa grande, como novas pessoas reconstruídas pela educação informal, ainda que em níveis elementares, tornaram-se capazes de exercitar as consciências perceptivas, reflexivas ou imaginante na formação das respostas aos diversos questionamentos que podiam elaborar sobre o sentimento, o pensamento e a linguagem que formavam no entorno de cada situação analisada, interpretada e sintetizada. A fundamentação

teórica deste capítulo será prestada por Chauí (2012), Bourdieu (1989), Bourdieu e Perrot (2003), Espig (1998) e Vovelle (2004).

O capítulo cinco trata de “Os resultados da educação no romance D. Narcisa de Villar”. Neste capítulo, trataremos da educação como processo de formação pessoal dos indivíduos para a vida social como sujeitos produtivos e transformadores de conhecimentos passados que necessitam de adequar-se a novas situações culturais ou sociais. Analisando e interpretando os hábitos implantados no espaço social da casa grande, observamos que a educação informal, implantada pela protagonista D. Narcisa de Villar, operou um processo de transformações, mudanças e libertação na vida dos criados em relação ao senhorio dos homens grandes. As mudanças fazem-se notórias na vida da jovem, da indígena Efigênia e do Leonardo, as três personagens que se realçam como pessoas com nova consciência a respeito de si próprias nas relações interpessoais e sociais.

Os resultados da educação no romance D. Narcisa de Villar se manifestam em três situações exponenciais na vida dos personagens. A primeira, pela transformação de conduta da mulher e por sua libertação em relação à opressão pela família e pela sociedade patriarcal. A segunda, pelo exercício da voz feminina na sociedade, conduta essa, improvável de acontecer, pois, ainda que fosse objeto de cogitação, não se realizava no espaço social da casa grande. A fundamentação teórica deste capítulo buscaremos em Castro (2000, p. 69, 70), Brochado e Deplagne (2018), Louro (2009), Orlandi (2007), Perrot (2005).

O capítulo seis incidirá sobre os “diálogos temáticos do romance D. Narcisa de Villar com produções das literaturas ficcional, filosófica e científica”. A temática desse romance é abrangente, pois compreende os diálogos possíveis com a própria literatura de ficção e com as demais formas de literatura, a filosófica e a científica. Além do mais, somos instados a entender que o grau de desenvolvimento da humanidade não mais comporta estudos dos fatos da vida e do mundo apenas pela visão estanque de uma dada disciplina. A respeito desse ponto de vista, é de bom alvitre que falemos dos diálogos interdisciplinares sobre um mesmo tema, como estamos empreendendo neste capítulo.

Dessa forma, a temática da educação torna-se lugar-comum nas mais diversas áreas da literatura, quer da ficcional, quer da filosófica quer da científica. O diálogo com a literatura de ficção, o romance D. Narcisa de Villar dar-se-á com dois outros romances brasileiros. O primeiro é o Til, de José de Alencar, de 1872. Nessa obra, a protagonista Berta, Inhá ou Til, semelhantemente a D. Narcisa de Villar, exerce a função voluntária de educar as demais personagens que vivem sob o jugo do Senhor Grande. O segundo é o Memorial de Maria Moura, de 1992, da Rachel de Queiroz. Maria Moura, de forma semelhante a D. Narcisa de Villar e

Berta, educa e lidera as pessoas que integram o bando que ela traz consigo nas aventuras pelo sertão nordestino. O diálogo com a literatura filosófica será com Platão (380 a. C.); Campanella (1602); Comenius (1649); Fénelon (1681) e Beauvoir (1949). O diálogo com a literatura científica, dialoga com Adorno (1947); e Bourdieu (1995).

2 A EDUCAÇÃO OCIDENTAL NOS SÉCULOS XVII E XIX

Aprenda-se a fazer fazendo.

Os mecânicos não detêm os aprendizes das suas artes com especulações teóricas, mas põem-nos imediatamente a trabalhar, para que aprendam a fabricar fabricando, a esculpir esculpindo, a pintar pintando, a dançar dançando etc. Portanto, também nas escolas, deve aprender-se a escrever escrevendo, a falar falando, a cantar cantando, a raciocinar racionando etc., para que as escolas não sejam senão oficinas onde se trabalha fervidamente.²⁰

(Comenius)

2.1 Contextos de situação

A educação ocidental do século XVII foi marcada por mudanças profundas que redesenharam o mundo ocidental em suas dimensões culturais, educativas, sociais, políticas, filosóficas, científicas e artísticas. As sociedades europeias, no início de século, viviam sob a influência dos resquícios do sistema feudalista que acabava de ser substituído pelo sistema capitalista. Os excedentes da produção feudalista começaram a ser carreados para a periferia dos feudos, onde passaram a ser comercializados. Com o aumento dos negócios no derredor dos feudos, surgiu o comércio, o capitalismo industrial e comercial, a necessidade de mais matérias-primas para atender o aumento da produção, a expansão dos comércios locais e a política de colonização. A Europa começava a ter a urgente necessidade de aumentar e especializar suas produções, mas não possuía energias e matérias-primas suficientes à sua escalada industrial. A alternativa encontrada para a aquisição desses materiais foi a busca deles em territórios ainda desconhecidos dos europeus, situados nos continentes africano, americano e asiático.

Ao mesmo tempo que os europeus buscam matérias-primas para alimentar suas indústrias, outras atividades fundamentais eram exercidas concomitantemente: a ampliar as rotas marítimas intercontinentais; descobrir novos territórios, povos e culturas nos continentes africano, americano e asiático; expandir o comércio aos novos territórios conquistados; disseminar a religião católica entre povos conquistados; extrair e explorar matérias-primas; absorver novos elementos culturais, linguísticos e religiosos; caldear as línguas europeias tradicionais com as línguas nativas dos povos descobertos; contribuir para a formação de novas línguas nacionais. Essas mudanças impulsionaram o surgimento do Estado moderno e dos

²⁰ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996, p. 104.

governos centrais fortes, para que assegurassem o crescimento sustentável da indústria, comércio e capitalismo. Os senhores detentores do capital possuíam terras, força de trabalho e dinheiro suficiente, mas não podiam mobilizar e empregar os poderes político, econômico e militar do Estado. Esses poderes eram exclusivos do mandatário que representava os interesses, os anseios e as necessidades da coletividade dos indivíduos de cada nação (BONAVIDES, 2000, p. 63).

As descobertas científicas, a criação da imprensa de tipos móveis e os descobrimentos de novos territórios fizeram o homem seiscentista olhar-se para si próprio e para suas realizações concretas e potenciais. A capacidade de ver-se como senhor de si e de seu mundo real instou o homem a agir na Terra à imagem e semelhança de Deus, como dizem as Escrituras Sagradas (Gn. 1.26). Capacitado para gerir seu mundo com leis, ordens e equilíbrios, o homem moderno não mais se achou na dependência do agir imediato de seres do mundo espiritual. Se, no medievo, o homem era um ser dependente de seres celestiais, no moderno, tornou-se autossuficiente para agir no limite de suas possibilidades materiais. O senso de cientificidade do homem renascentista, seguindo sua cadeia evolutiva normal, chegou ao homem moderno, fazendo-o desenvolver a consciência de que o homem e suas circunstâncias imediatas e mediatas pertencem ao mundo físico; as propriedades que faziam com que esse critério pertencesse a outra dimensão não encontrava albergue nos domínios da Revolução Científica e dos conhecimentos científicos que ela propiciou.

Essa nova ordem de pensamento científico influenciou nas teorias pedagógicas seiscentistas e tornou a educação mais realista e menos teórica, conforme o entendimento de Comenius (1649), para quem o modelo de educação mais consentâneo ao século era o que “ensinasse o aluno a fazer fazendo”. Experimentando o objeto estudado, o aluno passaria a conhecê-lo, pegando-o, verificando sua matéria, a substância de que eram feitas as coisas estudadas; forma, o desenho das coisas que as diferenciavam uma das outras; finalidade, a destinação utilitária de cada coisa estudada; eficiência, a origem e o destino das coisas estudadas; extensão, a quantidade de substâncias que formam as coisas estudadas; e compreensão, a noção da extensão maior, média ou menor de cada coisa estudada, como nos estudos sobre a extensão do ser animal, homem e indivíduo. Assim, quanto maior fosse a extensão da coisa estudada, menor seria a compreensão que os alunos teriam dela: por exemplo, animal tem uma extensão maior que a de homem e indivíduo, por isso, sua compreensão se torna mais difícil e mais imprecisa na definição de sua categoria.

Aranha (2012, p. 242) trata a educação do século XVII como a atividade intelectual que se adequava às exigências do “século do método”. O método da centúria de 1600 refutou o

artificialismo na teorização e atividade educativas e passou a adotar a “capacidade da razão humana de discernir, distinguir e comparar”. Larroyo (1980, p. 345), em uma de suas passagens sobre “La época del realismo”, referindo-se à educação realista do século XVII, afirma que: “O realismo (do latim *res*, coisa), como doutrina educativa, proclama e exige a amostra e conhecimento das coisas, antes que o das palavras, ou, pelo menos, a amostra das coisas ao mesmo tempo que o das palavras”. Manacorda (2010, p. 237), ao iniciar o capítulo VII de seu livro “História da educação: da antiguidade aos nossos dias”, parte do entendimento de que a educação do século XVII foi marcada pelos seguintes temas: o Renascimento, a Reforma, que tornou obrigatório o conhecimento da leitura e da escrita pelos fiéis reformados; a Contrarreforma, o movimento da igreja católica que tentou retomar os espaços perdidos para a reforma protestante e assumiu a mestria pela educação nos níveis elementar secundário e superior; utopia, que trata de criticar os modelos de ensino ultrapassados e elegem os modelos adequados à nova forma de vida das grandes cidades; e a revolução, que foi protagonizada pelas lideranças do capitalismo para assegurar o predomínio da classe burguesa no poder econômico. Esse é o contexto histórico da educação ocidental na centúria de 1600.

A educação ocidental, no século XIX, permeou entre a consolidação do capitalismo industrial e os movimentos sociais, políticos e artísticos que agitam aquela centúria. O capitalismo, que havia surgido no limiar do século XVII, quando substituiu ao feudalismo, dominava as principais cidades da Europa e de outros continentes, onde o crescimento econômico acendrava. Era o novo sistema econômico que necessitava da participação produtiva de todas as pessoas aptas para a vida ativa nas sociedades, segundo suas habilidades pessoais. A partir da Revolução Industrial, de 1750, e com o advento das máquinas industriais, os trabalhadores deveriam saber, pelo menos, o básico das relações interpessoais no local de trabalho, a operação com os novos instrumentos de trabalho, o cálculo do tempo de produção, da produção diária etc.

Nesse contexto de situação, a educação tornou-se uma necessidade impostergável para as classes sociais envolvidas diretamente nas relações trabalhistas, compreendendo a classe social dos empregados e a classe social dos empregadores. Todos estavam vivendo a época em que a industrialização estava em alta; uma nova classe social surgia ao lado da classe capitalista, o proletariado; as lutas trabalhistas pleiteavam a aquisição dos direitos trabalhistas. O capitalismo, ao mesmo tempo que suscitava o capitalismo urbano e promovia o desenvolvimento das cidades industrializadas, suscitava a exclusão social de pessoas que não estavam capacitadas para a nova produção mecanizada, usurpava a força de trabalho das pessoas que eram obrigadas a trabalhar exaustivamente para adquirir a sobrevivência precária

das famílias dos trabalhadores e a habitação na periferia das áreas urbanas (ARANHA, 2012, p. 335).

Os problemas sociais, políticos e econômicos do século XIX, indubitavelmente, convergiram na área da educação, por ser essa a atividade de formação dos indivíduos, nas áreas pessoal e social, para a construção, manutenção e aperfeiçoamento da sociedade justa, ordeira e solucionadora das questões de qualquer sociedade humana organizada. Dessa feita, na área da educação, as soluções políticas e administrativas dos estados nacionais foram voltadas para a reestruturação das políticas educativas nas áreas da coordenação, planejamento e ensino uniforme, que abrangesse todas as classes sociais, pessoas de ambos os sexos, quer da escola pública quer da privada. Com a adoção dessas políticas de educação pública e uniforme pelos Estados, o capitalismo urbano, não obstante conservar o distanciamento social entre a burguesia e a classe operária, o trabalho diário passou a requerer o conhecimento intelectual e técnico às duas classes sociais. Nos locais de trabalho, todos precisavam falar a linguagem do conhecimento específico de cada atividade, para que a ordem funcional das empresas não sofresse solução de continuidade e seus consequentes prejuízos.

Para atender às necessidades funcionais das classes trabalhistas, os Estados, com esteio nas teorias educativas propostas por dois dos inúmeros teóricos do socialismo utópico francês do século XIX, Robert Owen e François Marie Charles Fourier²¹, tiveram de cuidar da educação como política de Estado e de governo. Owen, por meio da obra *Diálogos sobre o sistema social* (1848), defende uma educação pública, obrigatória, igualitária para as duas classes sociais, gratuita e sem a influência ideológica da família. A ausência da família na educação devia-se à necessidade de manter-se o ideal de universalidade da educação pública ou privada. Fourier propõe uma educação harmônica ou integral, ou seja, uma educação que se daria juntamente com o trabalho. Para o autor, o local de trabalho congrega pessoas de diversas tendências culturais, conhecimentos e saberes, razão pela qual forma um local ideal para a educação das pessoas nele envolvidas (FOURIER, 2006, p. 70, *apud* MORAES, 2015, p.195)²².

Afora as questões sociais, políticas e econômicas, a educação ocidental, no século XIX, foi bastante influenciada pelas três maiores revoluções do século XVIII: a Revolução

²¹ OWEN, Robert. *Diálogos sobre o sistema social*, 1848. Disponível em: <https://pgl.gal/robert-owen-promotor-da-educacao-infantil-e-reformador-social-documentarios-sobre-a-sua-vida-e-obra/> Acesso em 20 out 2020.

²² MORAES, José Damiro de. **Educação integral**: Notas sobre Charles Fourier, Saint Simon e Pierre-Joseph Proudhon. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 64, p. 191-200, set. 2015 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641936/9434>. Acesso em: 20 out. 2021.

Industrial, de 1750; a Independência dos Estados Unidos, de 1776; a Revolução Francesa, de 1789. Por que esses três eventos afetaram diretamente a educação do século XIX? Porque a primeira tirou a mão-de-obra do trabalho informal e alocou-a no formal das novas indústrias mecanizadas, que passaram a produzir, qualitativa e quantitativamente, em larga escala. Ao mesmo tempo que passaram a exigir qualificação e requalificação profissionais da mão-de-obra para os setores produtivos de bens de consumo e serviço, propiciaram o crescimento econômico às cidades que se adequaram melhormente ao capitalismo industrial. A segunda, porque, já no limiar do século, criou e instituiu a educação pública, o ensino superior, a educação politécnica e as escolas normais, destinadas à formação de professores (ARANHA, 2012, p. 342). A terceira, porque contribuiu para o aperfeiçoamento intelectual da população, quando instituiu o ensino público para “os três níveis de ensino: o elementar, o secundário e o superior” (*Idem*, pp. 377-387).

Nesses contextos de situação dos séculos XVII e XIX, a produção textual deste capítulo, partindo de seu livro-texto, o romance *D. Narcisa de Villar* (1859), e dos *corpi* teóricos que a fundamentam, buscamos intertextualizar o conjunto dos assuntos que se enfeixam nas estruturas superficial e profunda do tema. Ao abordarmos a opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal e a educação escolar informal da mulher oprimida, nessa pesquisa, voltamo-nos para observar como os dois eixos temáticos, opostos e assimétricos, foram influenciados pelos contextos de situação dominantes em cada um dos séculos referenciados. Concluimos, assim, que, no romance *D. Narcisa de Villar*, enquanto os Senhores de Villar exercem o poder opressor declinante sobre a mulher escravizada, a jovem *D. Narcisa de Villar* exerce a educação escolar informal, relevando a si própria e aos demais criados da casa grande. Aliás, nos séculos de 1600 e 1800, a educação escolar, formal ou informal, no contexto da dinâmica social das sociedades ocidentais alinhadas, foi, talvez, a principal atividade sociocognitiva que adequou não somente os indivíduos, mas as sociedades organizadas, nos paradigmas dominantes em cada um dos respectivos séculos.

No século XVII, os paradigmas²³ que influenciaram a educação ocidental, seguindo-se a teoria kuhniiana, apresentam-se na estrutura profunda do romance *D. Narcisa de Villar*. O século, em questão, tratou-se de um dos períodos da história da humanidade ocidental eivado de mudanças, revoluções e tensões sociais que influenciaram os mais diversos eventos que se tornaram paradigmas que se perpetuaram ao longo das eras subsequentes. Esses

²³ Considero “paradigmas” as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência. (KUHN, Thomas Samuel. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998, p. 13).

paradigmas dizem respeito a: a transição do conhecimento humanístico para o científico, influenciado, diretamente, pelas revoluções científicas copernicanas, galileicas, newtonianas; a criação dos métodos científico e filosófico, para problematizar o objeto do conhecimento, e não mais concebê-lo como verdade decorrente da simples contemplação; a passagem do sistema feudalista para o capitalista; a substituição da nobreza pela burguesia; as teorias da educação universal, calcadas em métodos científicos e filosóficos de abordagem dos conteúdos curriculares de ensino, como propuseram Campanella com *A cidade do sol* (1602); Comenius, com *Didática magna* (1649); Fénelon, com o *Tratado da educação das jovens* (1681) e Locke, com *Alguns pensamentos sobre a educação* (1693). (ARANHA. 2012, pp. 241-263).

No segundo XIX, o senso de educação escolar universal e universalizante, como teorizaram os pensadores da educação no século XVII, principalmente, Comenius (1649), foi encampada pelos governantes dos Estado Nacionais. Três fatores essenciais instaram o poder público a assumir, plenamente, a política educacional, denominando-a “educação nacional” (ARANHA, 2012, p. 333). Essa denominação, dada à educação oitocentista, deveu-se à exigência do capitalismo industrial aos Estados Nacionais, para que estes uniformizassem a ideologia estatal da educação elementar das pessoas que deveriam preparar-se às mudanças trabalhistas nas indústrias urbanas das cidades europeias. O capitalismo possuía recursos financeiros, recursos materiais - instalações físicas apropriadas à produção quantificada e qualificada de bens de consumo, meios de produção e força de trabalho de que precisasse -, mas não possuía o poder discricionário de autoridade pública competente, para submeter a população à educação elementar.

O contexto de situação do século XIX, que compreendeu o crescimento e desenvolvimento do urbanismo industrial, permeou com os paradigmas específicos e dominantes no período. Primeiro, as mudanças provocadas pela Primeira Revolução Industrial no século de 1800, suscitando o crescimento industrial vertiginoso e especializado nas cidades europeias. A emergência da classe social proletária, a qual passou a concorrer com a classe burguesa. O surgimento dos movimentos sociais influenciados pelas ideias liberais políticas, nacionais, socialistas e socialistas-anarquistas.

As ideias liberais políticas, de Locke (1690), apregoavam que o Estado deve proteger seus indivíduos, mas não deve intervir em suas vidas privadas, a não ser por meio do Estado-Juiz, para solucionar conflitos interpessoais.²⁴

²⁴ LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 157.

As ideias nacionalistas são ideologias políticas que estão para governos estatais, assim como ideologias dogmáticas e costumeiras estão para as religiões cristãs. Ambas têm a função de manter seus cidadãos disciplinados e obedientes ao sistema a que eles estão vinculados. Napoleão Bonaparte, por exemplo, proclamava que os nacionais do Estado francês devem sentir-se os lícitos detentores da cultura, da região, da língua de sua nação.²⁵

As ideias socialistas, por meio das teorias de Marx e Engels (1848), expressavam que as lutas de classes eram as ações mais legítimas da classe proletária contra a exploração que a classe burguesa exercia contra o proletariado.²⁶

As ideias socialista-anarquistas, liderada pelo socialista russo Mikhail Alexandrovich Bakunin, propunham o aniquilamento do capitalismo, da propriedade privada, do Estado e negavam a existência dos governos e autoridades que oprimissem as liberdades individuais.²⁷

O surgimento das novas ciências. A fluência dos conhecimentos científico, filosófico e tecnológico nas mudanças de vida da humanidade. A intervenção do Estado na educação, para torná-la uma atividade socializadora dos indivíduos. A ratificação do direito da mulher à educação escolar formal, assegurada pela Lei de 15 de outubro de 1827. Antes, a educação formal da mulher nunca havia sido concedida por costume ou lei, exceto a autorização que D. Pedro I concedera ao governo da Província de São Paulo a criação e funcionamento do “Seminário da Glória”, conhecido por “Seminário de Educandas” (ARANHA, 2012, p. 391).

2.2 Referenciais teóricos da educação ocidental

A educação ocidental, no século XVII, foi bastante influenciada pelas filosofias racionalista, de René Descartes (1595-1650), e empirista, de Francis Bacon (1561-1626). A partir da base metafísica que o conhecimento humano verdadeiro requer, defendida por Descartes, e da submissão do objeto do conhecimento ao experimentalismo, segundo a concepção de Bacon, os filósofos e teóricos da pedagogia propuseram uma nova educação realista. Esse tipo de educação diferia bastante diferentes do tipo de educação dos séculos imediatamente anteriores, porque enquanto esta era voltada para a educação humanística, que priorizava o ensino da religião, do latim, da oratória e da retórica; aquela buscava prepara o

²⁵ TAVARES, André Ramos. **Curso de Direito Constitucional**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, p. 791, 2012.

²⁶ MARX, Karl; ENGEL, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, p. 47, 2005.

²⁷ BAKUNIN, Mikhail Alexandrovich. **Federalismo, socialismo e antiteologismo**. Brasil: UNIPA, p. 11-15, v. 2. 2012.

aluno para as transformações por que passavam as sociedades europeias, por exigência da burguesia, que ascendia aos poderes políticos e econômicos, e do capitalismo que se fortaleciam e substituíam o modelo de produção do feudalismo.

A Revolução Científica do século XVII propiciou nova forma de pensamento, linguagem e entendimento do mundo, a partir da substituição do teocentrismo pelo antropocentrismo, da inter-relação entre a razão, a fé, a ciência e a filosofia. Na área científica, surgiram três fenômenos que alavancaram a criação, o crescimento e desenvolvimento das ciências modernas e contemporâneas: a criação do método científico por Galileu Galilei; a transformação das ciências modernas, a partir do legado filosófico que fora deixado pelos pré-socráticos, que interpretaram os fenômenos da natureza pela razão; pelos socráticos, que se detiveram na temática do homem como ser social que deve agir com conduta moral, ética e política na sociedade; e pelos pós-socráticos, que disseminaram os resquícios da filosofia clássica entre povos não-helênicos; aproximação a filosofia da religião, sinalizando para o surgimento da patrística; e estudaram o homem em suas volições do prazer, com os epicuristas, da resignação, com os estóicos, e da dúvida humana, com os céticos. Na área filosófica, a razão ensejou o surgimento da filosofia racionalista, de Descartes; e a práxis, da filosofia experimentalista, de Bacon.

Nesses contextos de situação das mudanças do século XVII, inspiradas pela Revolução Científica, pelas filosofias racionalista e empirista e pelos surgimento das novas ciências com objetivos e métodos próprios, surgiu a educação a educação realista. Os teóricos da educação idealista tiveram por objetivo alijar a educação jesuítica das escolas, por ensinar mais conteúdos e rituais religiosos e teóricos, para implantar uma educação que fosse pública, mais prática e coerente com o novo sistema de vida que as ciências estavam propondo para as sociedades ocidentais. Segundo Comenius (1649, *in*: ARANHA, 1996, p. 104): “[...] Portanto, também nas escolas, deve aprender-se a escrever escrevendo, a falar falando, a cantar cantando, a raciocinar raciocinando etc. [...]”.

2.3 Estudo comparativo dos objetivos da educação

Nesta primeira parte dos referenciais teóricos da pesquisa, apresentamos os estudos comparativos entre os objetivos que de cada um dos sete autores de história da educação ocidental dos séculos XVII e XIX, selecionados para esta pesquisa. Estamos trazendo para o corpo desta Tese a reflexão, a teorização e a leitura crítica apresentadas pelos sete autores nos *corpora* que escreveram e socializaram sobre a educação ocidental nos séculos XVII e XIX. As

semelhanças entre os objetivos que cada um dos sete autores adotou se caracterizam pela quase uniformidade procedimental como eles contemplam os contextos históricos que contribuíram para a educação realista, do século XVII, e a educação nacionalista, do século XIX. As dessemelhanças, por sua vez, manifestam-se pela forma como traçaram o percurso que adotaram na busca dos objetivos da educação em cada um dos dois séculos em análise. Formamos esse entendimento em conjuntos com o pensamento específico de:

Aranha (2012) apresenta a trajetória da educação ocidental, da época das comunidades tribais às sociedades contemporâneas. Nesse percurso investigativo, a autora, semelhantemente aos demais autores analisados, retrata a educação do século XVII como uma atividade escolar fundamentada na teoria de Comenius (1649). Esse teórico o objetivo da educação voltado para o ensino e aprendizado das coisas mais pela práxis do que pelas palavras que as representavam simbolicamente. A autora faz uma abordagem das mudanças científicas, políticas, econômicas e educacionais que marcaram o século XVII na Europa, mas não faz menção às origens mais remotas de tais mudanças. Ao abordar a educação do século XIX, a autora tem por objetivo mostrar que a utopia filosófica e pedagógica do “ensinar tudo a todos”, proposta por Comenius (1649), interlociona com a sociedade capitalismo industrial.

O sistema capitalista, que se consolidou nos anos oitocentistas, nas cidades ocidentais que estavam alinhadas civilizatoriamente, teve seu início no limiar do século XVII, quando substituiu o sistema feudalista. No século XIX, os estados nacionais já estavam consolidados, e seus governantes passaram a assegurar políticas públicas que atendiam não somente às necessidades da esfera pública, mas, igualmente, da esfera privada e das massas populacionais, que começavam a despertar o interesse pela educação, para adquirissem formação intelectual elementar que as inserissem no mercado de trabalho técnico e competitivo. Entre as políticas públicas, a educação se exalçou com duas fases distintas. A primeira, a educação elementar, fundante ou iniciante, universal, laica, gratuita e obrigatória na alfabetização e no letramento de crianças; e a segunda era destinada a formação de jovens nas várias especializações técnicas para atender às necessidades de mão de obra qualificada para os mercados de trabalho das sociedades industriais.

Larroyo (1980), que apresenta a história da educação ocidental, das origens à contemporaneidade, de forma profunda, detalhada e ancorada na filosofia da educação ocidental e oriental. Ao retratar a história específica da educação ocidental do século XVII, ele a denomina “la época del realismo” (p. 343-346), enquanto Aranha (2012, p. 241) denomina-a o século da “pedagogia realista”. Ao referir-se à educação do século XVII, Larroyo tem o objetivo de mostrar uma educação que “exige a demonstração e o conhecimento das coisas,

antes que o das palavras, ou, pelo menos, a demonstração das coisas ao mesmo tempo que o das palavras” (LARROYO, 1980, p. 343-346). Ao retratar a educação do século XIX, o objetivo de Larroyo é mostrar o compromisso do Estado forte com o bem-comum da sociedade, formando uma interlocução com a teoria de Comenius (1649), para quem a educação era a atividade de formação da pessoa humana de todas as classes sociais, e não apenas da classe social dominante. Dessa forma, o objetivo de Larroyo é mostrar que as sociedades ocidentais sempre construíram uma história da educação própria à sociedade de cada período histórico.

Bittar (2009) guarda uma aproximação estrita com o pedagogo Manacorda (2010), quando busca as causas primeiras dos fenômenos pedagógicos que acompanham a existência humana desde a Antiguidade até à contemporaneidade (BITTAR, 2009, p. 16). A autora observa o percurso da educação ocidental a partir das civilizações grega e romana, com a intercalação da educação egípcia, uma das educações-modelo das civilizações antigas, pela forma como priorizava a educação intelectual das classes sociais inferiores e a política dos homens virtuosos para governar (*Idem*, p. 17). Nesses contextos de situação, ela defende que os objetivos da educação nos séculos XVII e XIX, aproximando-se de Aranha (2012), são voltados para mostrar que a pedagogia realista e a nacionalista foram influenciadas pela ação da burguesia consolidada sobre a sociedade. No século XVII, a pedagogia realista recebeu a influência da filosofia universal da educação, de Comenius (1649), das filosofias experimentalista, de Bacon (1561-1626), e racionalista, de Descartes (1597-1650). No século XIX, a educação nacionalista recebeu os auspícios dos estados consolidados e promotores do bem-comum das sociedades industrializadas.

Piletti e Piletti (2018) retratam a história da educação ocidental, perpassando pelo desempenho das ideias pedagógicas que foram produzidas e socializadas pelos filósofos e teóricos da educação nos séculos de 1600 e 1800, respectivamente. Os dois autores abordam, dessa forma, os filósofos e teóricos da educação ocidental, como: Confúcio, Sócrates, Santo Agostinho, Rousseau e Montessori e os demais autores que teorizaram a educação nos dois séculos epigrafados. Consubstanciando sua obra no desempenho teórico e filosófico dos autores contemplados no livro “História da educação: de Confúcio a Paulo Freire” (2018), os dois autores têm por objetivo fazer com que os profissionais da educação, não somente em seu período de formação, mas durante toda a sua carreira profissional docente, venham a conhecer as pesquisas em educação que foram realizadas e confirmadas por seus antepassados mediatos e imediatos. Com essa tese firmada, os dois autores entendem que o professor exerce a profissão em sala de aula, quer na educação básica, quer na educação superior, de forma abalizada,

quando atenta para as teorias e prática educativas que foram desenvolvidas por seus antepassados (PILETTI; PILETTI, 2018, pp. 78-79) .

Manacorda (2010) assemelha-se a Larroyo (1980), ao apresentar uma substancial história da educação ocidental, perpassando pelas educações antiga, medieval, moderna e contemporânea. A dessemelhança entre um e outro está na abrangência da educação oriental por Larroyo, enquanto Manacorda faz um recorte em sua história da educação e parte da sociedade egípcia antiga, por concebê-la a mais próspera do Oriente Próximo. Com essa macrovisão da história da educação ocidental e oriental, Manacorda deixa evidente que o objetivo da educação no século XVII é oferecer um ensino útil à sociedade, sem a profundidade do conhecimento humanístico. Se a educação humanística durava era inesgotável, a moderna era condensada em três anos, para “formar homens capazes de governar o Estado e mulheres capazes de dirigir a casa, segundo uma divisão do trabalho entre os sexos, divisão que, embora não revolucionária, pelo menos é realista” (MANACORDA, 2010, p. 242).

A educação do século XIX, diante das incontestáveis mudanças por que estavam passando as sociedades industriais, teve por objetivo instrumentalizar as novas escolas com conhecimentos “científicos, técnicos e profissionais” (*Idem*, p. 326-329). Dessa forma, o objetivo da educação, nos séculos XVII e XIX, é formar pessoas preparadas e adaptadas para a sobrevivência na cultura dominante em cada uma das duas centúrias.

Cambi (1999) adota uma postura a par em relação aos demais autores analisados neste capítulo. Ele adota uma postura crítica e segue toda a história da educação, ou seja, busca as origens dos processos e procedimentos educativos de cada povo e sua aplicação prática em sala de aula. O autor, a partir dessa metodologia de pesquisa, apresenta como objetivo da educação, no século XVII, a busca dos fatores que a tornam o esplendor da formação humana qualificada para os novos sistemas da vida moderna. Ao abordar os objetivos da educação ocidental do século XIX, Cambi (1999), trata-os voltados para a formação de cidadãos dos estados nacionalistas. Os Estados nacionais, em sua plenitude constitucional, tinham o compromisso de assegurar uma educação pública, gratuita, universal e universalista aos moldes do modelo utopista de Comenius (1649). A proposta objetiva de Cambi é, portanto, apresentar uma história da pedagogia dos séculos XVII e XIX de forma singular e precisa em suas origens, desenvolvimento e aplicação na educação prática da sala de aula.

Riboulet (2020) apresenta uma vasta produção bibliográfica, em quatro volumes. Nesses quatro volumes, o autor apresenta a história das pedagogias ocidental e oriental, das origens das primeiras civilizações aos dias atuais. No volume 1, Riboulet tem o objetivo de retratar a educação espontânea nas comunidades tribais primitivas, onde não havia escola

formal, linguagem escrita, senso de propriedade privada e nem sociedade de classe. No volume 2, o objetivo é abordar a ação devastadora dos povos bárbaros sobre a civilização europeia, nos cinco primeiros séculos da era medieval. Trata-se, também, do trabalho salvador da Igreja na preservação de obras de arte e de escolas que existiam à época da ação bárbara. No volume 3, trata da educação realista e universal para as sociedades europeias e norte-americana do século XVII, segundo o modelo proposto por Comenius (1649). No volume 4, fala da educação sob o viés ideológico entre os teóricos que a defendiam compartimentadamente.

Havia o grupo dos conservadores, que defendia a preservação do ensino das humanidades nas escolas; e o grupo dos renovadores, que defendia o modelo realista e inspirado pelos novos conhecimentos científicos para atender às exigências do capitalismo industrial. O novo sistema político-econômico preferia o modelo proposto por Comenius (1649) ao modelo humanista. Afinal, não pretendia força de trabalho intelectualizada, cultora e cultivadora dos saberes clássicos, mas detentora de conhecimentos necessários ao trabalho e à produção em larga escala.

Os objetivos da educação, apresentados por Aranha (2012), Larroyo (1980), Bittar (2009), Piletti; Piletti (2002), Manacorda (2010), Cambi (1999) e Riboulet (2020), são bastante semelhantes quanto aos aspectos históricos em que permeou a educação nos séculos XVII e XIX. O objetivo dos sete autores, quanto à educação no século XVII, é mostrar a modalidade de educação que mais se adequou ao modelo de produção implantado pelo capitalismo, no início daquela centúria. No início do século, teóricos e filósofos da educação, inspirados pelas teorias científicas realistas e naturalistas e pelas filosofias racionalista, de Descartes (1596 – 1650), e experimentalista, de Bacon (1562 – 1616), propuseram o modelo de educação mais consentâneo à nova sociedade industrial daquela centúria. Campanella (1602) sugere o modelo de educação universal e para a utópica Cidade do Sol. No início da segunda metade do século, o teórico e líder religioso protestante, Comenius (1657), por meio de sua obra *Didática Magna*, propôs o modelo de educação mais prática que teórica, que se traduz por ensinar “tudo a todos” (p. 11).

No final do século, Locke (1693), com o livro *Alguns pensamentos sobre a educação*, defende a função da educação física indispensável para a postura elegante do gentleman, o qual, como protótipo da sociedade capitalista, deveria receber as formações intelectual, moral e física. Segundo (Riboulet (2020, p. 97, v. 3): “Essa obra, entretanto, não deixa de ser das mais notáveis do século XVII”. No século XIX, o objetivo da educação foi voltado para a qualificação pessoal daqueles que estavam aptos para as novas especialidades trabalhistas

e necessitavam de capacitação permanente, orientada pelas novas ciências, filosofias e tecnologias (MANACORDA, 2010, pp. 228-229).

2.4 Estudo comparativo da metodologia da educação

Os sete autores de história da educação ocidental dos séculos XVII e XIX, selecionados para esta pesquisa, usam, como metodologia de abordagem da educação nas duas centúrias, a recorrência a contextos históricos, a bibliografias de teóricos e filósofos da educação, ou que escreveram sobre educação.

Aranha (2012) divide e analisa o capítulo sete de seu livro em duas partes. Na primeira, investiga o contexto histórico do século XVII e sua influência imediata sobre o novo modelo de educação que, gradualmente, substituiu o modelo humanista, que era conservado até a vigência do regime feudalista. Na segunda, recorre à história colonial brasileira, para abordar a educação jesuítica elementar, ministrada para as comunidades indígenas que formavam as missões ou reduções, e a secundária, ministrada, nos colégios jesuíticos, para os filhos dos colonizadores portugueses e para os filhos dos indígenas. As pesquisas desenvolvidas por Aranha (2012) são fundamentadas, teórica e filosoficamente, nas contribuições de pensadores da educação ocidental dos séculos XVII e XIX.

A partir dessas contribuições, a autora arregimenta os acontecimentos históricos, filosóficos, científicos e pedagógicos que deram sustentação à “pedagogia realista”, nos anos de 1600 (p. 241), e à “educação nacionalista”, nos anos de 1800 (p. 334). Aranha (2012), para chegar a essa concepção educativa das centúrias de 1600 e 1800, recorreu à fundamentação teórica de estudiosos da pedagogia nessas duas eras. Comenius (1649), Hobbes (1651), Locke (1693), Galileu (1632), Descartes (1637) e Bacon (1620).

Larroyo (1980) adota a metodologia de análise da educação no século XVII, mencionando essa centúria como “a época do realismo” (p. 343). Durante esse lapso temporal, a Europa foi palco de três eixos de luta pela disputa do poder político da Europa e, principalmente, dos Estados europeus mais expressivos da época: a Espanha, a França e a Inglaterra. A luta da igreja para reconquistar o poder político na Europa. A luta política dos monarcas absolutistas fortaleceu a centralização do poder dos Estados fortes que passaram a substituir o poder fragmentado dos senhores feudais. E a luta das novas ciências e das filosofias racionalista e experimentalista, as quais patentearam a obsolescência e a inconsistência de verdades que emanavam do medievalismo e continuavam acorrentando o homem no calabouço da ignorância, como: a prevalência do conhecimento sensitivo, o geocentrismo, a planatura da

Terra, o pecado como cerceador da liberdade de ação individual etc. Nessa pesquisa, Larroyo (1980) recorre à contribuição teórica de Petit (1926), com a História geral dos povos, volume III; Robinson (1926), com os Tempos medievais e modernos; e Goetz (1934), com a História universal, volume VI.

Bittar (2009) emprega uma metodologia de leitura da teoria de Comenius (1649), a quem destaca como o principal formulador da educação universal e universalista dos anos seiscentistas, por haver fundido a educação humanista com a educação realista. Primeiro, porque a educação humanista fomentou a cultura clássica, as literaturas e as línguas gregas e romanas nas escolas religiosas e leigas das sociedades europeias; criou os colégios jesuítas, para o ensino das tradições clássicas, onde preparam jovens para a missão da igreja na contrarreforma para tentar estagnar a disseminação da igreja reformada. Segundo, porque todo conhecimento humano ordenado não surge espontaneamente, mas remonta à Grécia antiga. Bittar, ao exaltar a contribuição teórica de Comenius (1592-1670) à educação ocidental no século XVII, não recorre diretamente a esse teorizador, mas aos estudiosos da pedagogia e educação ocidentais que recorrem aos ensinamentos comenianos.

Entre esses autores, figura Luzuriaga (1987), para quem: “Comenius foi o fundador da didática e, em parte, da pedagogia moderna. Mas foi, ainda, um pensador, um místico, um reformador social”. Bittar recorre, também, ao teórico e crítico da educação italiana, Manacorda (1989), o qual não comunga plenamente com o pensamento de Luzuriaga (1987), por afirmar que Comenius “foi utópico, não um revolucionário: estava pleno de saudosismos medievais. Foi um grande sistematizador, que chegou um pouco atrasado, quando o mundo já havia mudado mais do que ele pensava (a começar pelo latim, que estava em desuso (BITTAR, 2009, pp. 45-46).

Piletti; Piletti (2018) recorrem à metodologia inicial de apresentar um posicionamento inédito a respeito do professor que, para ser bem-sucedido no magistério, deve conhecer a história da educação ocidental ao longo dos séculos, começando nas origens mais remotas até os dias atuais. Ao longo do livro, Piletti; Piletti (2018) fazem incursões profundas sobre a história da educação ocidental, analisando a participação significativa de filósofos e teóricos da educação que, havendo escrito ou não escrito tratados exclusivos de pedagogia ou educação, deram-nas a orientação teórica com que se conduzem até à contemporaneidade. Os dois autores recorrem a filósofos, teóricos e educadores da Antiguidade, Idade Média, Modernidade e Contemporaneidade. Na Antiguidade oriental, os autores nomeiam a Confúcio, para quem a educação, na China dos séculos VI e V a. C., deve ser uma atividade permanente

aos homens, para que eles possam buscar, no saber, o balizamento para sua trajetória existencial (PILETTI; PILETTI, 2018, p. 16).

Na Antiguidade ocidental, Sócrates concebia a educação como a atividade que deveria preparar os jovens, anímica e fisicamente, para o alcance de seus fins como pessoas humanas e seus objetivos como cidadãos produtivos na sociedade grega do século V a. C. (PILETTI; PILETTI, 2018, p. 28). Santo Agostinho, um dos padres da Igreja, defendia uma educação, cujo princípio motor estava no *logos*, concebido como uma “autoeducação”, que nada mais é que resquícios da onisciência divina nas pessoas humanas (*Idem*, pp. 43-44). Na Modernidade, Rousseau, contrapondo-se ao excesso de racionalismo na educação do século XVII, defende uma educação romântica que valorize a natureza humana; a capacidade de criação do conhecimento pelo aluno; e o desenvolvimento da percepção sensitiva por meio de jogos educativos, a construção de objetos educativos, a atividade físico-recreativa e a higiene corporal (*Idem*, p. 83). Na Contemporaneidade, Montessori, médica, pedagoga, antropóloga e psicóloga italiana do século XX, logo no início dos estudos acadêmicos, pesquisou o desempenho rápido e bem-sucedido de crianças com retardo mental, nas tarefas que lhes eram atribuídas, desde que recebessem o incentivo adequado a cada uma delas (*Idem*, pp. 120-121).

Manacorda (2010) apresenta uma metodologia de abordagem nas áreas da pedagogia e da educação ocidental profunda e com amplo espectro na análise dos assuntos que convergem para o conteúdo do livro “História da educação: da antiguidade aos nossos dias”. Apresenta análises com linguagem clara, o que torna os textos facilmente compreensíveis e insuscetíveis de provocar entendimentos errôneos ou dúbios no leitor, quanto aos contextos históricos da educação ocidental nos séculos XVII e XIX. Aliás, Manacorda emprega as terminologias “A educação no Quinhentos e no Seiscentos” (p. 237) e “A educação no Oitocentos” (p. 325), quando se refere, respectivamente, à educação ocidental nos séculos XVII e XIX. Sua metodologia de investigação dessas duas educações é semelhante à dos outros autores, quando busca entender o sistema de fatos históricos, sociais, políticos, científicos e filosóficos que influenciou e enredou as mudanças educativas que ainda hoje são praticadas pela escola do século XXI.

Manacorda (2010) discrepa dos demais autores analisados nesta pesquisa, quando apresenta uma análise consubstanciada nos temas Renascimento, Reforma Protestante, Contrarreforma da Igreja Católica, Utopia e Revoluções. Esses fenômenos culturais, econômicos, políticos, científicos, filosóficos e artísticos influenciaram, direta ou indiretamente, nas mudanças da educação nas duas centúrias consideradas. Ainda, segundo Manacorda (2010, p. 325), a educação do século XIX, a “A educação no oitocentos”, diferiu da

educação do seiscentos, porque, enquanto esta se caracterizou como uma pedagogia política (de 1600 a 1700), esteve atrelada à ascensão política, material e patrimonial da burguesa), aquela surgiu e desenvolveu-se com a classe proletária).

Cambi (1999) emprega uma metodologia de abordagem da pedagogia e da educação ocidentais diferente da abordagem adotada pelos demais autores analisados nesta pesquisa. Ele disseca a história da pedagogia e da educação da humanidade, analisando-as desde a “Antiguidade pré-helênica até nossos dias” (CAMBI, 1999, p. 17). Ele as interpreta, segundo três perspectivas por ele nomeadas. A primeira, para priorizar os aspectos culturais, sociais e as práticas educativas que interferem, direta e substancialmente, na história da pedagogia e da educação ao lado das teorias e das doutrinas filosóficas. A segunda, para avaliar a importância da “polifonia metodológica” na interpretação dos problemas metodológicos da história da educação ou da pedagogia. Cambi procura diferenciá-la de outras histórias e das diversas fontes bibliográficas e documentais que oferecem dados à construção da história da educação. A terceira está voltada para a necessidade de dar uma sequência temporal e histórica à história da educação e da pedagogia, observando a falta de sequência temporal e as divisões que terminaram por formar ilhas de história da educação.

A existência desses blocos de história da educação preocupa a Cambi (1999, p. 18), por não formarem uma história da educação ocidental única e sistemática. Analisa a educação dos anos seiscentistas como decorrente da revolução pedagógica burguesa, para mostrar que a educação teve de abdicar do modelo humanístico, que cultivava desde o século XV, para uma educação que se fundamentava no conhecimento científico. A educação oitocentista, por sua vez, foi essencialmente voltada para fortalecer a burguesia consolidada. Ao mesmo tempo que foi social, recebeu forte influência da ideologia capitalista, para formar o cidadão obediente e servil ao poder econômico dominante (CAMBI, 1999, p. 408).

Riboulet (2020) apresenta uma metodologia de abordagem bem própria à pesquisa que desenvolve em relação à educação ocidental dos séculos XVII e XIX. O autor se distancia dos demais autores de educação ocidental, analisados nesta pesquisa, não por deixar de recorrer aos fundamentos científicos e filosóficos da educação e da pedagogia, mas por acrescentar-lhes, nos 4 (quatro) volumes de sua “História da pedagogia”, o conhecimento religioso (RIBOULET, 2020, p. 23, v. 1). A recorrência ao conhecimento religioso é, portanto, um traço marcante nas abordagens metodológicas de Riboulet (2020, v. 1, 2, 3, 4).

No volume 1, o autor afirma que: “A religião é, na família e na escola, um elemento indispensável” (RIBOULET, 2020, p. 23).

No volume 2, refere-se à função da ciência da religião na formação dos alunos, complementando a função da ciência, a qual não considera suficiente para, por si só, formar o homem (RIBOULET, 2020, pp. 215 - 217).

No volume 3, recorre à história da educação do século XVII, para nomear as três correntes da pedagogia: a católica, a jansenista e a protestante (RIBOULET, 2020, p. 17 - 105).

No volume 4, o autor não se descarta dos principais modelos de educação do século XVII: a educação mais prática que teórica, fundamenta nas teorias realistas de Comenius (1649), Bacon (1620) e Locke (1693); a educação psicológica de crianças, segundo Herbart; a educação racionalista, inspirada pela filosofia idealista de Kant; e a educação positivista, inspirada pela sociologia de August Comte, e educação realista, inspirada pela teoria evolucionista de Charles Darwin.

A despeito da defesa que ele faz da educação que se alicerça nas ciências e nas filosofias do século XIX, não deixa de exaltar os valores e necessidade da educação católica (RIBOULET, 2020, pp. 91 – 172, v. 4).

A metodologia adotada pelos sete autores analisados neste subcapítulo, apresenta-se fundamentada em suas técnicas de abordagem: Aranha (2012), Larroyo (1980), Bittar (2009), Piletti; Piletti (2002), Manacorda (2010), Cambi (1999) e Riboulet (2020). Esses autores apresentam conteúdos e formas de abordagem entre uns e outros bastante semelhantes. A diferença entre eles é marcada por Riboulet (2020, vv. 1, 2, 3 e 4), por priorizar a educação religiosa como complementar à educação científica ou filosófica, na formação do homem para a vida adulta, produtiva e ordeira. A semelhança, quanto à relação entre a educação do século XVII e a do século XIX, está na recorrência que os autores fazem a contextos históricos de uma e de outra centúria.

Ao tratarem a educação moderna como instrumento auxiliar da formação intelectual, física, moral e religiosa das pessoas para a vida familiar, para o ambiente escolar e para a vida em sociedade, os autores adotam uma metodologia de abordagem bem uniforme entre eles, pois convergem suas observações para a imbricada inter-relação da política com a educação e com a economia. Quando aludem à educação do século XIX, denominam-na como: “o século da educação nacional” (ARANHA, 2012, p. 333), “o século do mecanismo” (LARROYO, 1980, p. 535), “o século da pedagogia” (BITTAR, 2009, p. 74), “o século das revoluções política e social (MANACORDA, 2010, p. 326), “o século da pedagogia” (CAMBI, 1999, p. 407) e “o século do desenvolvimento pedagógico” (RIBOULET, 2020, p. 183, v. 3).

2.5 Estudo comparativo dos resultados da educação

Neste subcapítulo, fazemos um levantamento dos resultados que a educação ocidental, nos séculos XVII e XIX, alcançou, segundo as investigações promovidas pelos sete autores analisados neste capítulo 2. Pesquisando o *corpus* desta pesquisa, constatamos uma quase singularidade dos resultados emitidos pelos sete autores sobre a educação ocidental nos anos seiscentista e oitocentista. Igualmente, verificamos que, nas duas centúrias, os contextos políticos, sociais, econômicos, filosóficos, científicos e culturais influenciaram, direta ou indiretamente, sobre a educação, fazendo-a processar-se: no século XVII, como educação geral ou universal, mais prática que teórica, realista ou naturalista; e, no século XIX, nacional ou social.

A educação geral ou universal era destinada a todas as pessoas, independente da classe social, sexo e credo religioso. Educação mais prática do que teórica, por inserir o aluno no conhecimento imediato do objeto estudado, antes de ele os simbolismos linguísticos que o representam socialmente. A educação realista ou naturalista, porque o conhecimento ocorria diretamente sobre as coisas estudadas. A educação nacional ou social, por ser a educação assumida pelos Estados, cujas políticas educativas adotavam uma ação uniforme, leiga e pública, para que abrangesse todas as classes sociais.

Aranha (2012), ao concluir os resultados de sua pesquisa sobre a educação ocidental nos séculos XVII e XIX, apresenta-nos uma análise circunstanciada dos contextos de situação que demarcaram essas duas centúrias e influenciaram diretamente na educação. A autora leva-nos a entender que os anos seiscentistas foram ímpares na história da humanidade ocidental, por serem marcados por lutas políticas que envolveram a resistência declinante do feudalismo e a ascensão incontida do capitalismo e da classe social da burguesia (ARANHA, 2012, p. 242). Dessa forma, a nova educação daquela centúria irrompeu como instrumento de preparação de homens e mulheres a economia capitalista que estava substituindo a feudalista e necessitava de pessoas que estivessem aptas para as novas atividades trabalhistas que estava surgindo nas sociedades europeias (ARANHA, 2012, pp. 242-243).

A educação oitocentista, por via de consequência, corporificou-se com os duzentos anos de progressos e mudanças impingidos pela Revolução Científica, pela teoria da educação universal de Comenius (1649), pela Revolução Industrial de 1750, pela Revolução Francesa de 1789 e pelos eventos históricos brasileira que transformaram a nação brasileira. Os resultados da educação nos séculos XVII e XIX, segundo a autora, evidenciaram-se como atividades de ensino fundamentadas nas teorias científicas de Galileu (1632), filosóficas racionalista (1637), empirista (1620) e educativas universais de Campanella (1602), Comenius (1649), Fénelon (1681) e Locke (1693).

Larroyo (1980) apresenta resultados de pesquisa bem semelhantes aos de Aranha (2012), quando fala da educação do século XVII como uma educação com características híbridas. Trata-se de uma educação que recebeu, concomitantemente, influências da Contrarreforma, do feudalismo declinante, da burguesia ascendente, das novas ciências que decorreram da Revolução Científica e das filosofias modernas racionalista e empirista (LARROYO, 1980, p. 345). A observação ao método científico, que substituiu o conhecimento contemplativo pelo conhecimento das coisas, levou a educação a preferir mais o exame do objeto de estudo às palavras que o simbolizavam. Larroyo (1980, p. 345) diz: “O século XVII sacode a Europa com um forte movimento intelectual. Supera-se definitivamente a ciência dos antigos; na Terra se descobrem novos países; no céu, novas estrelas; nas ciências, novas leis”.

Os resultados apresentados por Larroyo não fazem alusão explícita à busca pelo poder de mando nas sociedades europeias pelo feudalismo e pela burguesia concomitantemente. A preocupação do autor é com os fatores macros da vida ocidental que interferiram nos setores compartimentados de cada sociedade: na ciência, na filosofia, na política, na economia, na educação etc. Aranha (2012), sem abdicar dos aspectos filosóficos da educação, envereda sua pesquisa para os aspectos históricos que influenciaram no surgimento da educação realista setecentista e nacional novecentista.

Bittar (2009) apresenta os resultados de sua pesquisa sobre educação ocidental do século XVII, assinalando quatro vertentes que imprimiram mudanças significativas na área da educação. A primeira foram os “movimentos reformistas religiosos” do século XVI, os quais se bifurcaram em duas formas de educação: a educação progressista, adotada pelos países que aderiram ao protestantismo; e a educação conservadora, continuada pelos países que permaneceram fiéis ao catolicismo cristão, conservando a educação humanística, ministrada pela Companhia de Jesus. A segunda é marcada pela forma de educação protestante, a qual antecipou a concepção de educação que o futuro próximo iria adotar: a educação orientada pela linguagem objetiva da Revolução Científica. A terceira expressou-se pela reforma pedagógica que foi proposta por Comenius (1649). A quarta concretizou as filosofias dominantes à época, a racionalista, de Descartes, e a empirista, de Bacon (BITTAR, 2009, p. 52).

A educação do século XIX, na concepção de Cambi (1999, p. 415, *apud* BITTAR, 2009, p. 74), identificou-se com o modelo do “século das pedagogias”. A autora identificou, em Cambi (1999, pp. 407-507), um espectro considerado de pedagogias da centúria oitocentista, mas enfatizou “a pedagogia de Pestalozzi”, por dois motivos: a primeira, pela disseminação na Europa; e a segunda, pela influência dos eventos históricos que marcaram os séculos XVIII e XIX.

Piletti e Piletti (2018) apresentam os resultados de sua pesquisa sobre a educação ocidental no século XVII, trazendo às discussões o filósofo e teórico da educação Jan Amos Komensky (1592-1670). Comenius era um líder religioso protestante e deu muita conotação divina a sua obra mais significativa, a “Didática Magna” (1649), um tratado de educação que revolucionou a educação ocidental, a partir do final da primeira metade do século XVII. As mudanças propostas por Comenius, nessa obra técnica, adquiriram significado não somente naquela centúria, mas nas centúrias imediatamente seguintes, inclusive, na educação contemporânea.

A educação, proposta por Comenius (1649), ressalta-se por 4 (quatro) motivos significativos: o primeiro, porque leva o homem a realizar-se plenamente, como pessoa humana produtiva, na sociedade; segundo, porque possibilita à pessoa humana a realizar conquista nas áreas social e espiritual; terceiro, porque é uma atividade universal e universalizante, ou seja, pois deve “ensinar tudo a todos” e ser um direito comum a pessoas de ambos os sexos e todas as classes sociais; quarto, porque possibilita às pessoas o exercício necessário do “conhece-te a ti mesmo” e “todas as coisas úteis” para a nova ordem de produção das grandes cidades europeias do século XVII (PILETTI; PILETTI, 2018, p. 32).

A educação do século XIX é analisada pelos dois autores pelo viés da filosofia positiva de Comte (1842) e da crítica pedagógica de Nísia Floresta, educadora rio-grandense do norte. Para Comte, a educação ocorre de duas formas distintas: uma, instantânea, para criança na faixa etária “dos 7 aos 14 anos”, quando o aprendizado das coisas ocorre pela percepção visual e pela linguagem verbal oral; e, outra, sistemática, própria das fases adolescente e adulta e ocorre intelectualmente na escola formal (PILETTI; PILETTI, 2018, p. 96). Para Nísia Floresta, durante a centúria oitocentista, a educação brasileira era insignificante, elitista e seletista (*Idem*, pp. 99-111).

Manacorda (2010) entende que a educação do século XVII, como própria daquela era histórica, teve de seguir “novos rumos e novas ideias” (p. 274), para dinamizar a vida estacionária em que se encontravam as sociedades em relação às mudanças de vida que a dinâmica social estava impondo às sociedades alinhadas daquele século e dos séculos imediatamente posteriores. A educação, até então vigente nos anos seiscentistas, era calcada na cultura clássica, cujos ensinamentos escolares primavam pela continuidade do pensamento e da cultura clássica grega e romana, quer por meio da língua, quer por meio da literatura, quer por meio da leitura, compreensão e interpretação de autores renomados nas duas culturas clássicas mais expressivas.

Com o advento das Revoluções Científica e Comercial, o homem europeu daquela centúria, instado pela velocidade dos acontecimentos e das tomadas de decisão e ação, não puderam continuar cultivando o pensar refletido, principalmente, no trabalho braçal das grandes fábricas. Para Manacorda (2010), a educação dos anos oitocentos foi marcada pelas conquistas sociais alcançadas pela ascensão plena da burguesia, pela classe proletária, pela aplicação do modelo educativo de Comenius (1649), que objetivava “ensinar tudo a todos” ou “o aprender a fazer fazendo”, pela emancipação da mulher e pela educação norte-americana.

O autor finaliza sua exposição sobre a educação oitocentista, fazendo um paralelo entre a adequabilidade do modelo de educação norte-americana ao modelo de vida prática do século XIX e o modelo mais humanístico da educação europeia. A educação americana era pautada no modelo que fora proposto por Comenius (1632), que valorizava mais “o aprender a fazer fazendo” do que o aprender somente pelos modelos suscitados pelas palavras. A educação europeia continuava a priorizar somente o uso do livro como o único meio de manifestação do conhecimento, do discurso e da autoridade do professor em sala de aula.

Cambi (1999) apresenta os resultados de sua pesquisa sobre a educação no século XVII, mostrando-nos mais uma resenha do que propriamente dito uma condensação dos fatos históricos que marcaram aquela centúria. A preparação do caminho para a educação realista daquele século é marcada pela sequência dos fatos históricos significativos que se notabilizaram por meio das mudanças que suscitaram na sociedade ocidental. Nesse espectro de fatos históricos, avultaram e transformaram a vida ocidental: o entrechoque de situações antinômicas que fizeram o século XVII ser um “século trágico, contraditório, confuso e problemático” (CAMBI, 1999, p. 277). Nesse contexto de situação, ocorre a substituição da educação humanística pela educação realista, com fundamento nas novas ciências, no método científico e nas filosofias idealista e experimentalista. A nova educação do século XIX, inspirada na filosofia romântica que, seguindo os ideais de liberdade individual do Iluminismo e da Revolução Francesa, era centrada na valorização da pessoa humana, a razão de ser do Estado Contemporâneo com suas ações protetivas básicas, sendo a educação uma das principais.

Diante de uma sociedade formada por segmentos sociais diversificados, agrupando pessoas com diversas inclinações políticas e econômicas, a educação, para mesclar a formação intelectual e ideológica dos indivíduos, teve de recorrer aos pais teóricos da ideologia, da liberdade pessoal, da socialização e desalienação das pessoas humanas. Cambi (2002) recorre ao pensamento de Marx, quando retrata a educação política e social dos indivíduos; de Pestalozzi, para tratar da relação biunívoca entre sociedade e pedagogia na formação da pessoa humana; dos teóricos do Iluminismo e da Revolução Francesa, ao abordar a contribuição

impostergável dessas duas grandes revoluções para o aperfeiçoamento da educação como formadora das consciências pessoal, política, social e cultural dos indivíduos no mundo ocidental contemporâneo.

Riboulet (2020, p. 11, v. 3) apresenta a educação ocidental do século XVII como uma atividade que caminhou “pari passu” com as mudanças profundas que tipificaram a centúria nas áreas religiosa, política, científica, filosófica e econômica. A educação seiscentista caracterizou-se como híbrida, por comportar dois modelos distintos de educação inter-relacionados umbilicalmente. O conhecimento científico e o religioso coexistiram naquele século, graças ao trabalho que a igreja realizara por meio da patrística, desde os séculos XI e XII, quando as ordens sacerdotais preservaram intactas a educação e as artes em seus mosteiros europeus (RIBOULET, 2020, p. 11, v. 2).

A educação foi absorvida por três correntes religiosas: a primeira, a corrente católica, liderada por Descartes, defendia uma educação de natureza profissionalizante e universal; a segunda, a corrente jansenista, liderada por Jaqueline Arnauld, cujo cognome era Madre Angélica, defendia a educação intelectual e religiosa precoce das crianças, para livrá-las das tentações malignas (RIBOULET, 2020, pp. 76-83, v. 3); e a terceira, a corrente protestante, liderada por João Amós Comenius, com a obra “Didática Magna” (1649), tratou de uma educação universal, com ensino destinado a homens e mulheres. A educação do século XIX, para Riboulet (2020), processou-se numa época em que as sociedades já haviam atingido um estágio desenvolvimentista ímpar na história da humanidade e da consciência participativa de seus cidadãos em termos de direitos e deveres, se comparada às sociedades dos séculos anteriores.

Nesse patamar de desenvolvimento humano, as duas classes sociais, coexistentes e interagentes, a burguesia e a proletária, mesmo sendo distintas quanto ao poder aquisitivo, foram responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento por meio do trabalho. A conquista dessa consciência foi obtida por meio da educação intelectual, moral e religiosa, a qual teve de tornar-se comum a todas as classes sociais, independente da condição pessoal do povo.

Os sete autores apresentam resultados da educação ocidental nos séculos XVII e XIX, ressaltando que a educação transcorreu em um ambiente econômico, político e social híbrido, com resquícios do sistema feudalista e com a ascensão do sistema capitalista e da classe social burguesa. Dessa forma, para os autores, a educação se realizava sob dois modelos: o humanístico, conservado e ensinado pelas escolas jesuíticas no mundo ocidental; e o realístico, o novo modelo de educação que surgiu sob a influência da Revolução Científica, Revolução Comercial e demais eventos que sinalizaram o progresso irretroativo da vida humana. Nesse

contexto de situação, Comenius (1649) teorizou a educação pelo “aprender a fazer fazendo”, como afirma Aranha (2012, p. 258). Ao assinalarem para os resultados da educação no século XIX, os sete autores analisados concebem a educação como a atividade que se desenvolveu nas áreas intelectual, moral e religiosa, com tendências à qualificação profissional, envoltas em lutas políticas e sociais que mudaram as relações entre as classes sociais e nos prenúncios da consolidação dos direitos da pessoa humana.

2.6 Estudo dos conceitos de educação

Neste subcapítulo, nossa pesquisa procura identificar, refletir e apresentar o conceito de educação emitido pelos sete autores selecionados para esta pesquisa acadêmica, segundo os contextos de situação que influenciaram, direta ou indiretamente, na educação dos séculos XVII e XIX, respectivamente. O conceito de educação, para os referidos autores, é próprio aos contextos de situação de cada uma das duas centúrias em que a educação se realizou como atividade escolar, quer espontânea quer como formal ou intencional. As pesquisas que o grupo de autores apresenta, em suas produções bibliográficas, deixam evidente que o conceito de educação, ao longo da história da humanidade, sempre foi próprio às tendências artísticas, culturais, econômicas, políticas e sociais dos povos alinhados cultural e civilizatoriamente.

No século XVII, o conceito de educação adequou-se ao realismo de vida que foi influenciado pela Revolução Científica e pelas mudanças de vida que advieram com a substituição do feudalismo pelo capitalismo e pela ascensão da classe social burguesa. No século XIX, inseriu-se nos sistemas de vida econômica, política e social dominantes: o capitalismo industrial galopante, a descolonização e a aquisição de autonomia e soberania de povos, e a coexistência das lutas sociais de classes entre a burguesia e a proletária.

Aranha (2012) apresenta um conceito de educação consentâneo com o espírito filosófico e científico dos séculos XVII e XIX. Na centúria seiscentista, o contexto de situação do mundo ocidental era regido pelo método científico, razão pela as atividades educativas passaram a fundamentar seus conhecimentos nas teorias das novas ciências e das filosofias vigentes à época. Tratou-se, dessa forma, de uma educação realista, com fundamento na razão que se sobrepôs ao espiritualismo medievo que, até então, vigia no princípio do século. As novas leis do conhecimento científico passaram a predominar nas atividades humanas produtivas. As indústrias europeias, que, antes, eram manufatureiras, iniciaram seu processo de mecanização na produção dos bens de consumo, que se aperfeiçoou com a Primeira Revolução Industrial de 1750.

O capitalismo, em ascensão exponencial na economia ocidental, teve a necessidade de recorrer aos conhecimentos científicos e aplicá-los na produção mecanizada dos bens, que passaram a ser industrializados em larga escala produtiva, em menor tempo de produção, com menos gasto e por menos gente qualificada em cada atividade da cadeia produtiva. O conceito de educação ocidental, nos anos oitocentos, perpassa pela filosofia romântica, que supervalorizou o indivíduo e suas manifestações pessoais na sociedade; pela filosofia positivista, que valoriza o experimentalismo na aquisição do conhecimento; pelo idealismo hegeliano na construção das realidades; e pela ideologia socialista, que valorizou a mão-de-obra proletária diante do capitalismo dominante (ARANHA, 2012, p. 349).

Larroyo (1980, p. 345) formula um conceito de educação realista, segundo os novos rumos que a filosofia das ciências modernas, propostos pelas filosofias racionalista, de Descartes, e experimentalista, de Francis Bacon. As novas ciências, com seus métodos e objetos próprios, propostas pela Revolução Científica do século XVII, surgiram na ocasião em que a nova ordem política e econômica buscava substituir o conhecimento especulativo e contemplativo pelo conhecimento real. Ratke (1571-1635) e Comênio (1592-1670), influenciador e influenciado, respectivamente, teorizaram a nova educação do século XVII, como uma educação de cunho estritamente mais prático que teórico: “o aprender a fazer fazendo”. Ao lado de Locke (1693), os dois teóricos propuseram um “ensino útil e prático, como também, uma arte de ensinar que tivesse a mesma configuração do trabalho das manufaturas iniciais”.²⁸

Larroyo conceitua a educação do século XIX como a atividade de formação humana que permeou entre a conquista de direitos individuais e sociais pelas classes sociais que vendiam a força de trabalho para o capitalismo. Finalmente, para Larroyo (1980, p. 533), as conquistas exalçaram-se pela ascensão da classe proletária perante a classe capitalista, a partir do desenvolvimento do industrialismo mecanizado; a conquista do direito ao voto universal; e o desenvolvimento da consciência de nacionalidade. O autor nomeia, ainda, como característica da educação do século XIX, a educação da mulher no mundo ocidental, devido à luta feminista para conquistar e consolidar seus direitos e garantias fundamentais nos textos das leis constitucionais e ordinárias (LARROYO, 1980, p. 580).

Bittar (2009) aborda o conceito de educação do século XVII de modo semelhante aos demais autores das obras que formam o *corpus* desta pesquisa. Sem omitir a marca religiosa que os jesuítas imprimiram à educação ocidental dos séculos XVI e XVII, a autora exalça o

²⁸ HOFF, Sandino. **O compromisso com a educação:** proposta de Ratke e do neoliberalismo. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1710t.PDF>. Acesso em: 10 fev. 2021.

caráter realista que a educação absorveu dos ambientes econômico, político, científico e filosófico que se instauraram nas sociedades europeias a partir do Renascimento das culturas clássicas no século XV. A autora ressalta, ainda, o conceito de educação humanística, mantida e transmitida pela igreja católica cristã nos estabelecimentos de ensino da Companhia de Jesus no mundo ocidental dos séculos XVI e XVII, sem deixar de exaltar, de igual modo, a educação secular.

Para Bittar (2009, p. 71), o conceito de educação do século XIX converge o resultado das reformas e mudanças que se instauraram no mundo ocidental, desde os séculos imediatamente anteriores, quando a humanidade passou a consolidar o entendimento de que o homem é um ser detentor de direitos e deveres nas ordens jurídica, política e social. A educação começou a figurar, então, como um direito nos textos constitucionais dos povos ocidentais, influenciada pelo surgimento e proliferação das lutas de classe entre proletariado e burguesia, segundo a previsão marxista de 1848.

Piletti e Piletti (2018, p. 77) apresentam o conceito de educação do século XVII, centrados em Comenius (1649), quem consideram “o mais importante pensador educacional do século XVII”. Comenius foi, indubitavelmente, um dos mais notáveis teóricos e filósofos da educação moderna, por ser o autor e disseminador da obra *Didática Magna* (1649), com a qual adequou a educação ao sistema de vida mecânica que se iniciava no século de 1600. Afora o papel de autor de uma obra técnica que revolucionou os sistemas educativos ocidentais, Comenius, como líder religioso e educador, pode ser considerado um dos precursores do currículo escolar que alia educação e desenvolvimento econômico das cidades europeias, a partir da ascensão do capitalismo. Assim, conceituou a educação com uma atividade programada, agradável e precisa, isto é, que não se preste a improvisações, mas que atenda aos fins para que foi planejada pela escola considerada (PILETTI; PILETTI, 2018, p. 79).

Os dois autores, ao conceituarem a educação no século XIX, ancoram-se no posicionamento crítico que a educadora Nísia Floresta teceu sobre os dois períodos da educação brasileira oitocentista. O primeiro, de 1808 a 1822, foi criado, implantado e mantido por D. João VI, para formar brasileiros em nível superior. Os brasileiros formados passaram a ocupar os cargos de direção das primeiras instituições nacionais que eram chefiadas, vicariamente, por portugueses que integravam a comitiva real. O segundo, de 1822-1889, foi adotado pelos governos imperiais, garantiu “a Instrução primaria e gratuita a todos os cidadãos” e “collegios, e universidades, aonde serão ensinados os elementos das sciencias, bellas letras, e artes”, como preceituou a Carta Imperial, em seu artigo 179, incisos XXXII e XXXIII, de 25 de março de 1824.

Manacorda (2010), ao abordar a história da educação ocidental, conceituou-a, a partir da análise da atividade educativa nas sociedades mais evoluídas da Antiguidade, começando pela egípcia, pelas clássicas, a grega e a romana, à semelhança do procedimento investigativo que Larroyo (1980) adotara em sua “Historia general de la pedagogia”. Assim, conceitua a educação de 1600 de forma semelhante aos autores das demais obras que integram *corpus* desta pesquisa, para os quais, o século XVII foi o século do método científico, cujos reflexos se projetaram na nova educação, transformando-a em atividade mais prática que teórica, seguindo os modelos propostos por Lutero (1517) e Comenius (1649). Manacorda (2010, p. 265) diz que: “Os cidadãos da Cidade do Sol, de Campanella, criticaram fortemente ensino servil da gramática e da lógica aristotélica; no lugar dessas coisas mortas, ensinam as ciências, a geografia, os costumes e as histórias pintadas nas paredes da cidade, ...”²⁹.

Manacorda (2010) concebe o conceito de educação no século XIX, a partir dos fatos gerais que assinalaram a primeira e a segunda metades da centúria. Na primeira metade, o conceito de educação foi marcado pelos resultados imediatos da Revolução Industrial, de 1750, nos processos de produção industrial, consolidação do capitalismo industrial e novos conceitos de urbanidade industrial. Na segunda metade, pelas ideias socialistas de Fourier (1772 – 1837), para quem a educação deveria ser uma política de Estado, para que fosse universal, gratuita e obrigatória para as faixas etárias educáveis. Sob o controle do Estado, a educação poderia universalizar-se, isto é, abranger todas as pessoas da sociedade, sem distinguir classe social, sexo, cor ou idade; ser gratuita, uma vez que seria uma ação de estado, e não privado; laicizar-se, pois a religião, embora não fosse alijada socialmente, ficaria restrita a atividades que lhe fossem próprias (MANACORDA, 2010, pp. 350 – 373).

Cambi (1999) concebe que a educação e a pedagogia foram os dois instrumentos que viabilizaram o “crescimento da Modernidade” (CAMBI, 1999, p. 277). A Idade Moderna tratou-se de um período da história da humanidade marcado por acontecimentos contraditórios, principalmente, pela luta entre as duas classes sociais que emergiram e prosperaram nos países industrializados daquela época. Um dos fatos mais emblemáticos e contraditórios do século XVII foi assinalado pelo analfabetismo da grande massa populacional, enquanto pessoas da classe capitalista podiam frequentar escolas regulares, onde se preparavam para o exercício da política e da administração privada ou pública. A educação ainda não era estatizada, mas de natureza mista, uma vez que era realizada pela “família, pela escola e pela igreja” (CAMBI, 1999, p. 279). Somente a partir da publicação da teoria universal da educação, de Comenius

²⁹ MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 265.

(1649), dá-se a formulação de alguns pensamentos sobre a uniformização dos processos e procedimentos da educação.

Entre essas mudanças, repercutiram nos tratados propostos por Locke (1693), o qual teoriza a modernização e a precisão educativa por meio do empirismo e do banimento do “autoritarismo” e das “punições corporais como métodos educativos” (CAMBI, 1999, p. 316). Ao abordar o conceito de educação no século XIX, Cambi (1999) faz alusão inicial ao embate em que a educação permeou: por um lado, o apogeu da burguesia e do capitalismo; por outro, o surgimento e crescimento vertiginoso do socialismo-comunismo, apregoando o extermínio das classes sociais e ascensão das lutas de classe. Nessa época de conflitos ideológicos entre as duas classes sociais, prosperou a valorização da mulher na sociedade, na família, no social, na educação, no trabalho, na política e nas demais áreas de atividade humana.

Riboulet (2020, p. 131, v. 3) apresenta um conceito de educação do século XVII como uma atividade racionalista, decorrente do paganismo renascentista. O pensamento renascentista perdurou ao longo dos séculos, a partir do século XIV e permaneceu ativado na memória europeia e se perfez no Iluminismo e na Revolução Francesa de 1789, priorizando a razão ao humanismo. O ideal de tornar o ensino laicizado, isto é, fora da direção da igreja, foi buscado por Quesnay, para quem as escolas deveriam ser seculares e os livros, selecionados pelos filósofos; Voltaire, Diderot e outros enciclopedistas pleitearam a secularização do ensino, em substituição ao ensino religioso, disciplina integrante dos currículos humanistas, seguidos pela Companhia de Jesus até 1759, quando foi banida de Portugal e suas colônias pelo Marquês de Pombal.

As mudanças na educação de 1600 ocorreram em meio à luta o feudalismo declinante e o capitalismo ascendente; à prevalência do conhecimento científico sobre os demais tipos de conhecimento; ao nascimento das novas ciências decorrentes da Revolução Científica; às propostas educativas de Descartes (1596-1650), Bacon (1561-1626), Comenius (1592-1670), Locke (1632-1704), Fénelon (1651-1715), La Salle (1651-1719). No século XIX, o conceito de educação, segundo Riboulet (2020, pp. 37-54), perpassa pelos avanços científicos, tecnológicos e pedagógicos que aperfeiçoaram as escolas e seus sistemas de ensino. Além do mais, o século XIX se notabilizou, também, pela conquista de direitos sociais pelas classes sociais inferiores, pela formação especializada dos profissionais do magistério, pela didática do “ensinar tudo a todos” ou “aprender a fazer fazendo”. Esses elementos passaram a predominar nas sociedades organizadas e a compelir os Estados e os governantes a assumir a educação orientada por currículo nacional que atendesse às necessidades formativas dos cidadãos nacionais.

Os sete autores, analisados nesta pesquisa acadêmica, conceituam, portanto, a educação ocidental dos séculos XVII e XIX de forma bastante semelhante entre uns e outros. A educação do século XVII teve por supedâneos os contextos de situação que caracterizaram o mundo nos anos seiscentos. Influenciaram, sobretudo, a educação realista de 1600 e a nacionalista de 1800: a função da imprensa na divulgação, democratização e expansão do conhecimento; o Renascimento e o humanismo laicização e estatização da educação; a substituição do feudalismo pelo capitalismo; a Revolução Científica; a contribuição do ensino religioso; e o caldeamento cultural entre povos descobridores e descobertos. A educação do século XIX, por sua vez, recebe o conceito de atividade própria dos Estados Nacionais e torna-se pública, obrigatória, laicizada, gratuita e especializada para atender à necessidade de formação de pessoas qualificadas para o trabalho no mundo industrial que se expandia nos Estados alinhados cultural e civilizatoriamente. No Brasil, no entanto, não obstante os avanços que o rei D. João VI trouxe para nós, a maior parte de nossa população continuava agrária, analfabeta e desalinhada, intelectual e culturalmente, em relação às populações europeias.

Neste capítulo, abordamos a educação ocidental nas centúrias de 1600, o século de D. Narcisa de Villar, e 1800, o século de Ana Luísa de Azevedo Castro. Naquele século, tivemos uma educação de natureza universal e realista; e, neste, uma educação de natureza nacional, pública, universal, obrigatória, gratuita, especializada e laica. Dessa forma, enquanto a educação brasileira seiscentista era embrionária e permaneceu estagnada, sem apresentar evoluções em relação à educação do século XVI (ARANHA, 2012, p. 270), a oitocentista, por sua vez, distanciou-se, qualitativa e quantitativamente, da educação dos séculos anteriores. A educação do século das luzes recebeu influências dos eventos históricos mais significativos da centúria, como: a concretização da teoria proposta educativa de Comenius (1649); a crescente urbanização capitalista; o surgimento, a proliferação, o desenvolvimento e as especializações científicas, tecnológicas; a eclosão dos movimentos políticos e sociais que se fundamentaram nas ideologias liberais, socialistas e anarquistas.

3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS SÉCULOS XVII E XIX: TIPOS, OBJETIVOS E INFLUÊNCIAS DO PATRIARCALISMO

“O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente”.³⁰

3.1 Contextos de situação

O Brasil, em seus quatro primeiros séculos de existência, que abrangeu os tipos de governo colonial, imperial e o início da Primeira República, tinha sua economia centrada na agricultura e no extrativismo. A agricultura desenvolveu-se com o cultivo e a extração desregrada do pau-brasil, do algodão e da cana-de-açúcar, em larga escala, pelos colonizadores portugueses e seus aliados. O extrativismo se realizou em duas áreas distintas: o extrativismo vegetal e o extrativismo mineral. O primeiro incidiu sobre o pau-brasil, sementes, especiarias e ervas medicinais, estas, por sinal, faziam parte da cultura nativa brasileira. O segundo, sobre matérias-primas, como: ouro, prata, minérios de ferro, outros metais e pedras preciosas. Esses produtos destinavam-se ao abastecimento da economia portuguesa, a qual, devido às crises que se abateram sobre a Europa dos três séculos imediatamente anteriores, procurava reerguer-se para continuar figurando nos contextos industrial e comercial dos países que disputavam a hegemonia no Velho Continente (FAUSTO, 2006, p. 42 - 44).

Nesse contexto de situação, o Brasil Colônia, no século XVII, estava em descompasso com os sistemas político e econômico do continente europeu. A distância foi marcada, obviamente, pelos tão somente duzentos anos de sua existência como nação, enquanto Portugal já existia, como nação e país, há cerca de novecentos anos. Além do mais, em seus primórdios, na antiguidade a. C., aculturou-se com fenícios, gregos, romanos e celtas. Na Península Ibérica, por volta do século VI a. C., os celtas exerceram influências bastante significativas, principalmente, na área etnológica, segundo Serrão (1978, p. 37, *apud* DUARTE, 2011, p. 88). Após descrever toda essa trajetória histórica, sob o domínio de povos que existiram como etnias e como potência política, militar e econômica na Antiguidade, “Portugal foi fundado em 1143, ano da celebração do Tratado de Zamora. Esse tratado, assinado entre D. Afonso Henriques, primeiro rei de Portugal, e Afonso VII de Leão e Castela, reconhece o

³⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p. 74-75.

estatuto jurídico de Portugal como reino independente. [...]”.³¹ A trajetória histórica de Portugal, que tem suas reminiscência civilizatórias na Antiguidade, deixa patente que o Brasil Colônia, no século XVII, estava muito distante da Metrópole nos aspectos gerais, envolvendo a política, a administração, a economia, a educação e ao *status* como Estado soberano no contexto das nações dominantes à época.

No século XVII, a população nativa brasileira ainda não possuía mão-de-obra qualificada, até porque sua economia era agrícola e extrativista vegetal, como dissemos anteriormente. Ainda aprendendo a dar os primeiros passos na escalada cultural da modernidade, a população brasileira diferia bastante da portuguesa, quanto ao sistema de educação formal, ou seja, a educação que era transmitida por meio de instituições especializadas e de profissionais qualificados para esse mister. Esse foi o quadro civilizatório com que nossos ancestrais se apresentaram para os jesuítas que, aqui, chegaram, integrando a comitiva do Primeiro Governador-Geral, Tomé de Sousa, em 29 de março de 1549.

Esse quadro civilizatório não se adequou, parcialmente, ao plano de ensino padrão da Companhia de Jesus, adotado e executado em suas instituições de ensino no mundo ocidental. A parte principal da missão compreendia a “catequese e colonização” (HILSDORF, 2017, p. 3). Na primeira fase, a catequese se traduziu pela cristianização dos nativos brasileiros, para suplantar a religião e as crenças indígenas pelas verdades doutrinárias, dogmáticas e costumeiras do catolicismo. Na segunda fase, a missão jesuítica foi mais colonizadora e educadora do que religiosa. Essa parte secundária da missão era voltada para os ensinamentos teológico e secular nos “colégios, nas residências, nas missões, nos seminários e nas escolas de ler e escrever” (GHIRALDELLI JR., 2015, p. 30).

A incursão estratégico-política da Companhia de Jesus guardava nítida sintonia com os objetivos expansionistas e exploratórios do governo português. A Companhia de Jesus, uma instituição religiosa fundada pelo cavaleiro do exército espanhol, Inácio de Loyola, na Espanha, em 15 de agosto de 1534, tinha por objetivo estender a luta contra o cristianismo renovado. Tratou-se mais de uma questão estratégica que foi absorvida e adjungida pela política expansionista dos domínios político, militar e territorial do governo português. Para o governo português, a estratégia era voltada para a descoberta de novos continentes que fossem prósperos em riquezas naturais; para os jesuítas, o objetivo era recuperar as perdas que a igreja católica

³¹ REPÚBLICA PORTUGUESA. Ministério dos Negócios Estrangeiros. **História**. Madrid: Compete, 2020. Disponível em: <https://madrid.embaixadaportugal.mne.gov.pt/pt/sobre-portugal/historia>. Acesso em: 08 abr. 2021.

sofrera em termos pessoais, materiais patrimoniais, com o advento do cristianismo reformado por Matinho Lutero e colaboradores, em 1517, na Alemanha.

A concomitância de interesses, demonstrada pelas duas partes, instou o governo português a integrar a comitiva do Primeiro Governador-Geral do Brasil, Tomé de Sousa, os inacianos Manuel da Nóbrega, Leonardo Nunes, João de Aspilcueta Navarro, Vicente Rodrigues e Antonio Pireso (HILSDORF, 2017, p. 7). Os jesuítas iniciaram sua dupla missão, no dia 29 de março de 1549, com: a educação religiosa da população indígena adulta pela catequese; e a educação escolar secular dos filhos dos portugueses e dos filhos dos indígenas.

Para Hilsdorf (2017, pp. 6-7), a missão jesuítica no Brasil não seguiu uma trajetória uniforme de atuação, porque os religiosos, durante a convivência próxima com os índios, encontraram dois tipos de conduta opostos entre um e outro: um pacífico à aculturação portuguesa; outro, rebelde à tal processo de dominação pela língua, pela cultura e pelos costumes seculares e religiosos. Segundo a autora, a estada missionária jesuítica, entre os indígenas, durou de 1549 a 1759. Esse período de duzentos e dez anos transcorreu em dois períodos distintos.

O período, denominado heroico, estendeu-se de 1549 a 1570 e caracterizou-se pela convivência física permanente dos padres com os indígenas nas aldeias, aculturando-os e sendo aculturados por eles. O período de consolidação, de 1570 a 1759, quando os padres se afastaram da convivência diária com os índios e alinharam-se estrategicamente com “burguesia mercantil” portuguesa. À burguesia interessava a matéria-prima da cana de açúcar para o abastecimento seguro de sua indústria açucareira, a qual contribuía com a dízima para a Metrópole. Esta, por sua vez, com a redízima, subvencionava, financeiramente, a manutenção e o funcionamento das instituições de ensino jesuíticas (HILSDORF, 2017, p. 8).

Nessa acidentada trajetória missionária da Companhia de Jesus no Brasil Colônia, que durou cerca de duzentos e dez anos consecutivos, ela funcionou como instituição eclesiástica, política, educativa e cultural. Como instituição eclesiástica, difundiu e promoveu a fé católica, com dois objetivos imediatos: um, estratégico, para tentar impedir, neutralizar ou dificultar a expansão do cristianismo reformado no território brasileiro; outro, tático, para suplantar os fundamentos da resistência indígena à dominação plena portuguesa. Como instituição política, aliou-se ao governo português para doutrinar as populações indígenas e mantê-las aliadas e fiéis à Metrópole nas lutas de defesa e segurança do território brasileiro contra outros pretensos exploradores europeus que pretendiam dominar nossas terras e nossa gente. Como instituição educativa, foi a primeira instituição escolar brasileira que iniciou as formações intelectual e cultural de nossa nação, seguindo os valores culturais e civilizatórios

portugueses. Como instituição cultural, buscou suplantar a cultura nativa brasileira pela cultura portuguesa, começando por atribuir supremacia da língua portuguesa às línguas nativas brasileiras, o tupi e guarani, por implantar o culto e o cultivo da literatura e do teatro na terra brasílica.

Esses contextos de situação influenciaram sobre os tipos e objetivos da educação brasileira nos séculos XVII e XIX, como assinalam Fausto (2006, p. 42-44), Serrão (1978, p. 37, *apud* DUARTE, 2011, p. 88), Hilsdorf (2017, pp. 3, 6, 7), Ghiraldelli Jr. (2015, p. 30) e Aranha (2012, p. 394). A educação brasileira, na centúria de 1600, teve a função propedêutica na formação cultural e intelectual da nação, uma vez que, mesmo sem diferir da educação do século imediatamente anterior (ARANHA, 2012, p. 270), traduziu-se nos conhecimentos elementar, para as populações aldeadas adultas, e secundário, para os filhos dos portugueses e dos indígenas.

O objetivo desses dois tipos de ensino não poderia ter sido outro que não fosse a conversão das mentalidades indígenas adultas à religião e ao domínio português; enquanto isso, o objetivo da educação secundária, para os jovens portugueses e indígenas, foi voltado, respectivamente, para a formação superior ou teológica e formar nova concepção brasileira sobre a unidade de sentimento na diversidade nacional entre colonizador e colonizado.

Na quadra de 1800, com o povo brasileiro saindo do regime colonial, entrando no imperial e rumando para o republicano, os tipos de educação foram o elementar, o secundário, o técnico e o superior. Os objetivos desses quatro níveis de educação foram voltados para a formação de pessoas qualificadas para atender o “surto industrial, o fortalecimento da burguesia urbano-industrial, a aceleração da política migratória, a abolição da escravatura e, por fim, a queda da monarquia e a proclamação da República” (ARANHA, 2012, p. 394).

Afora os eventos históricos evidenciados pela autora, podemos acrescentar outros que, pela magnitude que alcançaram na construção da identidade nacional brasileira, foram relevantes para a trajetória de nossa educação formal, na centúria de 1800. Na ordem dos eventos, tivemos: a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808; a abertura dos portos às nações amigas do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarve; a criação de cursos superiores e da Imprensa Régia, a partir de 1808; a Independência Política do Brasil de Portugal, em 1822; a outorga da Constituição do Império, em 25 de março de 1824, por D. Pedro I (ANEXO A, p. 283); as leis das reformas educacionais nos anos de 1825 (ANEXO B, p. 298), 1827 (ANEXO

C, p. 300), 1834 (ANEXO D, p. 302);³² e surgimento dos movimentos proletários que, ao mesmo tempo que suscitaram a criação de áreas de atrito trabalhista entre patrões e empregados, inspiraram a formação dos direitos sociais para as duas classes sociais, a partir do pensamento anárquico de Proudhon, com “A filosofia da miséria”, de 1846³³; Bakunin, com “Federalismo, socialismo e antiteologismo”, de 1872; e Marx, com “Miséria da filosofia”, de 1847.

3.2 Tipos de educação brasileira

A sociedade brasileira colonial, no século XVII, era latifundiária, aristocrática e escravocrata. Sua economia estava alicerçada na atividade agrícola bastante inexpressiva, se comparada à do restante do mundo ocidental de então, pela fertilidade do solo e pela extensão territorial. No contexto internacional da época, a sociedade brasileira ainda não possuía o lastro econômico, jurídico, político e social igual ou semelhante ao da Metrópole, mas sobressaía-se em recursos naturais que faltavam às potências europeias da época. Naquela centúria, Portugal, além da escassez de matérias-primas para a industrialização de seus produtos, convivia uma

³² No ano de 1825, o Imperador D. Pedro I criou e instituiu a Seminário de Educandas de São Paulo para abrigar meninas, filhas de militares em serviço, bem como as órfãs daqueles que haviam morrido nas lutas da Independência. Mas também fazia a guarda das meninas que precisavam ser afastadas temporariamente das famílias. Aí aprendiam a ler, escrever, contar, bordar, cozinhar e eram “protegidas dos vícios” e da “depravação dos costumes” (ARANHA, 2012, p. 391). A lei de 1827 regulou o ensino brasileiro nos níveis elementar, secundário e superior, mas não os disciplinou de forma precisa, deixando, principalmente, os níveis elementar e secundário para as camadas populares, compreendendo homens e mulheres, fora dos planos de execução das classes dominantes. O Decreto Imperial de 1827, entre outras medidas educativas, não albergou o Sistema Nacional de Educação, preceituado pela Constituição Imperial, de 1824; e disciplinou a alocação de prédios públicos ou particulares para o ensino mútuo ou monitorial, sob os auspícios da Fazenda Pública; e, quanto aos professores que não estivessem capacitados para a docência no sistema mútuo ou monitorial, deveriam custear as despesas com a própria instrução de qualificação (Idem, p. 378-381). A reforma educativa de 1834 descentralizou a administração do ensino brasileiro: manteve o ensino superior sob a responsabilidade imediata do governo federal, enquanto os ensinos elementar, secundário e de formação de professores ficaram a cargo dos governos provinciais (Idem, p. 381).

A filosofia da miséria, de 1846, é uma das obras principais de socialista francês Pierre Joseph Proudhon (1809 – 1865), onde ele destaca três aspectos da sociedade: o primeiro, o papel relevante da sociologia na ordenação da sociedade que vive em meio aos influxos de duas forças inconciliáveis, “a ordem da natureza e a ordem política”; o segundo, a evolução espontânea da sociedade; e, o terceiro, atribuir descrédito à ordem positivista que Comte atribuiu à república, quando afirma que “a república deve ser uma anarquia positiva”; o quarto, como complemento do terceiro, “não havendo mais Estado, só contratos sociais”.

³³ A filosofia da miséria, de 1846, é uma das obras principais de socialista francês Pierre Joseph Proudhon (1809 – 1865), onde ele destaca três aspectos da sociedade: o primeiro, o papel relevante da sociologia na ordenação da sociedade que vive em meio aos influxos de duas forças inconciliáveis, “a ordem da natureza e a ordem política”; o segundo, a evolução espontânea da sociedade; e, o terceiro, atribuir descrédito à ordem positivista que Comte atribuiu à república, quando afirma que “a república deve ser uma anarquia positiva”; o quarto, como complemento do terceiro, “não havendo mais Estado, só contratos sociais”.

série de problemas internos e externos que a fazia extenuar-se no continente europeu (FAUSTO, 2006, p. 20).

A população nativa brasileira, ao contrário da europeia, ao mesmo tempo que não se alinhava ao desenvolvimento científico, tecnológico e cultural de seus colonizadores, superabundava em riquezas naturais de toda ordem. O dilema da população brasileira residia, sim, em não haver, ainda, adquirido a cultura tecnológica moderna da gestão eficiente dos meios e recursos naturais de que se dispunha em seu solo e antessolo.

Caracterizada como uma população que teve um padrão de subdesenvolvimento ímpar, marcado pela atividade econômica, predominantemente agrícola, que se realizava sem mão-de-obra especializada da tecnologia europeia de então. O subdesenvolvimento brasileiro, por conseguinte, não exigia da população nativa e africana escravizada uma educação além das primeiras letras e a técnica agrícola rudimentar, adquiridas no próprio local de trabalho, transmitidas entre os trabalhadores. A educação secundária e a superior destinavam-se a parcelas diminutas da população, constituídas pelos filhos de portugueses e de indígenas.

Os filhos dos colonizadores, geralmente, pretendiam ingressar em cursos superiores europeus; os filhos dos indígenas recebiam educação secundária, como uma estratégia de ação jesuítica, para que formassem e exercessem nova concepção crítica sobre a dominação portuguesa no Brasil. Os jovens que não queriam ingressar na carreira científica, ingressavam em seminários teológicos, onde recebiam formação sacerdotal e tornavam-se padres com atuação no Brasil. Nas missões ou reduções indígenas, as populações adultas aprendiam “não só a ler e escrever, mas a se especializarem diversas artes e ofícios mecânicos, além, é claro, de submeter-se à conversão religiosa” (ARANHA, 2012, p. 269).

Diferentemente do restante da então população brasileira adulta, os filhos das famílias prestigiadas e dos filhos dos indígenas ingressavam nos colégios jesuíticos, onde recebiam “formação humanística, privilegiando o estudo do latim, dos clássicos e da religião” (ARANHA, 2012, p. 270). A disparidade educacional entre os segmentos da população brasileira, chama-nos a atenção para o vínculo que sempre existiu entre a educação e política dominante na sociedade.

Essa tradição decorria da Atenas Clássica, onde somente as pessoas que pertenciam à nobreza ou aristocracia, por força do “*ius sanguinis*” (direito de sangue), possuíam a virtude ou “*areté*” (JAEGER, 1995, p. 115). Somente aqueles que, por laços sanguíneos, possuíam a virtude e podiam aprender a filosofia e a arte política, para aprender a governar as demais classes sociais formadas de agricultores, militares, artesãos e escravos.

As condições econômicas, políticas e sociais do Brasil Colonial impingiram aos jesuítas a necessidade de executar um currículo escolar adaptado, se comparado ao padrão educativo da Companhia de Jesus, para as reduções ou missões, uma espécie de antiga cidade-estado grega. “[...] os jesuítas conseguiram tornar essas missões autossuficientes, ensinando os índios não só a ler e escrever, mas a se especializar em diversas artes e ofícios mecânicos, [...]” (ARANHA, 2012, p. 269). Esse espectro de educação formal brasileira deixa evidenciar-se como uma atividade que derivou do currículo que a Companhia de Jesus editou em 1599.

A realidade cultural brasileira era própria de sua gente, razão por que não comportava uma educação que primasse pelo ensino de humanidades, exceto o ensino dos Evangelhos como a única palavra de fé verdadeira, se comparada às tradições religiosas e espirituais indígenas. O ensino das letras clássicas, da retórica e de autores clássicos em um país recém-descoberto, a priori, não encontraria consonância com a realidade cultural e intelectual da população.

A educação brasileira, no século XVII, seguia, portanto, parcialmente, o método pedagógico da Companhia de Jesus, o *Ratio Studiorum*, editado em 1599 (ANEXO E, p. 306). Esse modelo pedagógico era adotado pelas instituições de ensino que a Companhia de Jesus mantinha disseminada no mundo ocidental. Abrangia o ensino das disciplinas: “gramática latina, humanidades, retórica e filosofia” (HILSDORF, 2017, p. 9). As aulas de gramática latina tinham a finalidade de instrumentalizar os alunos dos colégios jesuíticos com as estruturas linguísticas clássica e vulgar, para torná-los capazes de ler as produções técnicas e literárias dos clássicos.

O estudo das humanidades tinha por objetivo, tanto nas culturas clássicas antiga, medieval e moderna, capacitar os alunos a ler, compreender e interpretar as manifestações humanas em seus múltiplos dimensionamentos de vida. A retórica, nos colégios jesuítas, visava preparar o aluno para o exercício da fala no discurso público convincente. O ensino da filosofia destinava-se a formar o aluno das instituições de ensino jesuítico na plenitude dos conhecimentos humanos de que iria necessitar na vida eclesiástica e na secular. O método pedagógico da Companhia de Jesus viveu no Brasil, do dia 29 de março de 1549 a 28 de junho de 1759, isto é, durante os duzentos e dez anos que foi mantido por Portugal e suas Colônias (*Idem*, 2017, p. 6).

As mudanças administrativas e políticas de Portugal, em 1750, acarretou, na educação, a substituição do modelo humanista dos jesuítas pelo iluminista dos professores concursados e remunerados pelo Estado português. A edição do Alvará Régio, de 28 de junho de 1759, banuiu a Companhia de Jesus das vidas pública e privada portuguesas. Tratou-se de

uma mudança drástica nas áreas administrativa, econômica, educativa, política e social de Portugal, capitaneada por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês do Pombal, primeiro-ministro do governo português, no período de 1750 a 1777. Marquês de Pombal foi cultor e cultivador do Iluminismo em Portugal (ARANHA, 2012, p. 289), razão pela qual procedeu a reformas na direção escolar e no conteúdo das disciplinas que eram ministradas nas instituições de ensino em Portugal e em suas colônias.

A direção do ensino saiu da esfera religiosa e passou a professores leigos; as disciplinas das humanidades foram substituídas por disciplinas que expressavam conteúdos que propiciavam aos alunos o experimento dos objetos estudados. Os alunos eram instados a observar os fenômenos do mundo natural, social e humano mais pela razão do conhecimento científico e filosófico do que pela consciência religiosa, ou seja, pela revelação divina, como defendia a educação jesuítica. As mudanças gerais em Portugal e suas colônias, por força do Alvará Régio de Marquês de Pombal, tiveram por objetivos: reconstruir a nação lusitana, após o recente terremoto de 1755; implantar a ilustração em Portugal; expurgar a Companhia de Jesus da gestão e execução da educação em Portugal e suas colônias; e substituir o sistema de ensino humanístico pelas aulas régias avulsas (HILSDORF, 2017, p. 15).

Uma das reformas pombalinas de 1759 mais significativas para as sociedades portuguesa e brasileira, foi a reforma educacional. Voltou-se para a área da educação, para substituir o modelo de educação que a Companhia de Jesus havia implantado em Portugal e em suas colônias, autorizado e aprovado pelo Estado. Detentor do espírito ilustrado, Pombal era um adepto da precisão científica e do método científico, para o bem-estar continuado e progressivo da humanidade. Dessa forma, era defensor de que a vida humana, animal e ambiental dependia da ciência para realizar-se, modificar-se e desenvolver-se segundo cada espécie; defendia a plenitude dos direitos da cidadania às pessoas, compreendendo: o direito à vida, à educação, às liberdades individuais, à igualdade entre iguais e à desigualdade entre desiguais, à liberdade de comunicação, sem violar-se o direito do outro; de direitos e garantias individuais; à isonomia entre representantes das diversas classes sociais, inclusive entre pessoas do povo e segmentos das classes dominantes (HILSDORF, 2017, p. 15).

Antes da edição do Alvará Régio, no Brasil, somente podiam frequentar a *escolé*³⁴ aqueles que podiam desfrutar do ócio, ou seja, que não possuíam o trabalho como ofício

³⁴ *Escolé* deriva do grego antigo: 1 Como substantivo, tem os significados de descanso, repouso, lentidão. 2 Como advérbio, devagar; pouco a pouco; com dificuldade; apenas, menos ainda tempo livre; estudo; lugar de estudo, escola; produto do estudo, tratado; trégua; inação, preguiça. (PEREIRA, Isidro. **Dicionário grego-português e português-grego**. 8. ed. Portugal-Braga: Livraria Apostolado da Imprensa, 1998, p. 563).

habitual. A classe social abrangida por essa condição era constituída pelos filhos dos colonizadores portugueses e latifundiários que absorviam a mão de obra escrava nos afazeres domésticos, na agricultura ou no extrativismo de madeiras, pedras preciosas e similares. Conseqüentemente, os filhos da elite brasileira, semelhantemente aos filhos da aristocracia ou da nobreza atenienses, os quais, por herança sanguínea, nasciam com “virtude para”, podiam frequentar a escola formal e aprender o que os filhos da massa populacional não podiam aprender. Esses jovens ociosos podiam dedicar-se à educação secundária, feita nos colégios jesuíticos brasileiros, e preparar-se para ingressar em cursos superiores, quer em seminários brasileiros ou portugueses, quer em universidades europeias, principalmente em Coimbra e Évora, Portugal (ARANHA, 2012, p. 271).

A educação formal brasileira, nas eras colonial, regencial e imperial, foi multiforme, pois, sempre se realizou segundo os modelos político e econômico dominantes em cada uma dessas fases históricas. No século XVII, por exemplo, a educação brasileira foi realizada pelas escolas jesuíticas em quatro modalidades: a elementar ou de primeiras letras, a secundária, a religiosa e a superior. A elementar, ou de primeiras letras, fazia aquilo que “a psicologia, a linguística e a pedagogia” contemporâneas denominam como alfabetização e letramento.

A secundária, equivalente ao ensino médio atual, preparava os jovens das classes altas para os cursos superiores em seminários teológicos brasileiros ou em universidades europeias, como: as portuguesas, com os cursos jurídicos e letras; a francesa, com o curso de medicina. A religiosa era ministrada em duas das instituições jesuíticas: nos seminários teológicos, na formação de padres; e, nas missões jesuíticas, onde os padres faziam a catequese e a conversão dos índios. A superior, ministrada em seminários teológicos brasileiros ou em universidades portuguesas, de Coimbra e Évora, e francesas, de Montpellier (ARANHA, 2012, p. 271).

No século XIX, a educação foi regida pelo poder público, razão pela qual, adquiriu os rótulos de “universal”, por ser destinada a todas as pessoas, independente do gênero sexo e da classe social; “gratuita”, por ser ministrada pelo Estado brasileiro; “obrigatória”, porque todas as pessoas, em idade escolar, eram obrigadas a recebê-la. No Século das Luzes, o caráter universal, proposto por Comenius (2001, p.11), traduzido pelo “Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos”, veio a ser aplicado, parcialmente, no Brasil. Por que parcialmente?

Porque a educação brasileira, segundo Aranha (2012, p. 376): “De modo geral, podemos dizer que, no século XIX, ainda não havia uma política de educação sistemática e planejada”.

A educação escolar ainda não havia sido recepcionada pelos poderes e autoridades constituídas do Império como uma lúdima política de estado³⁵, mas como política de governo, porque não constituía um consenso entre os órgãos estatais constitutivos do Império, mas decisão unilateral dos mandatários da nação. Consequentemente, como política de estado, a educação primária e a secundária foram descentralizadas e passaram à responsabilidade dos governos provinciais e municipais, ficando, apenas, a superior a cargo do governo central (ARANHA, 2012, p. 398).

Não obstante figurar na Carta Imperial de 25 de março de 1824, em seu artigo 179 e incisos XXXII e XXXIII (ANEXO A, p. 283), e em demais leis do Império (ANEXOS B, p. 298; C, p. 300; D, p. 302; e E, p. 306), a educação escolar primária, na quadra de 1800, somente adquiriu plena fisionomia estatal, a partir do final do Segundo Império e início da Primeira República. Os tipos de educação, que sempre foram prestigiados pelos poderes e pelas autoridades constituídas do Império, foram a secundário e o superior, para jovens que avançavam nos estudos escolares. A educação secundária, para jovens que pretendiam ingressar em cursos superiores europeus ou em seminários de formação sacerdotal. A educação superior para formar pessoas qualificadas para os cargos e funções de direção nas instituições públicas, civis e militares, que foram criadas por D. João VI, a partir de 1808, semelhantes às portuguesas que foram trazidas para o Brasil pelo governo português.

3.3 Objetivos da educação brasileira

A educação brasileira, nos séculos XVII e XIX, realizou-se por meio de dois modelos pedagógicos diferentes. Nos anos de 1600, predominou o modelo jesuítico nas comunidades indígenas, com o objetivo de cristianizá-las, aculturá-las e mudar-lhes a cultura. Inicialmente, o processo de educação jesuítica tinha por cerne a atividade estratégica, para que as nações indígenas fossem colonizadas de forma pacífica. Nos anos de 1800, vigeu o modelo

³⁵ Política de Estado não se confunde com política de governo, embora não haja consenso entre estudiosos de ciências políticas, ciências sociais e demais ciências que estudam os dois segmentos que regem a governança de nação politicamente organizada. Política de Estado são diretrizes de ação política e administrativa do ente federativo considerado, que além da gestão de governo e resultam de análises técnicas especializadas, críticas metódicas, reanálises, complementações e discussões de finalização, envolvendo diversas esferas e agências do poder estatal. Política de governo, por sua vez, são programas de ação seguida por um governo temporário, visando cumprir-se promessa de campanha eleitoral, solução de eventos ocasionais ou ações que decorrem de decisão que visam a manter a sintonia entre um governo “x” seus administrados. (Fonte: ALMEIDA, Paulo Roberto de. **Sobre políticas de governo e política de Estado: Distinções necessárias**. Rio de Janeiro: Instituto Milenium, 2016). Disponível em: <https://www.institutomilennium.org.br/sobre-politicas-de-governo-e-politicas-de-estado-distincoes-necessarias/> Acesso em: 20 mar. 2021.

de educação nacional pública, a cargo dos governos central, provinciais e municipais, adotado pelos governos regencial e imperial e pelas reformas pombalinas, de 28 de junho de 1759 (HILSDORF, 2017, p. 20). O modelo de educação nacional pública, mesmo depois da Independência de 1822, permaneceu vigendo durante o restante do século, nos graus elementar, secundário, técnico e superior.

Hilsdorf (2017, p. 20) clarifica as instruções das reformas pombalinas para as educações elementar, primária, secundária e superior. A priori, foram instituídos os graus de educação secundária e superior, ficando a elementar adiada para depois de 1772. As aulas régias da educação secundária foram de natureza “avulsas”, ministradas “nas cabeças das comarcas” somente para meninos. Os conteúdos curriculares da educação secundária eram constituídos pelas disciplinas: “gramática latina, grega e hebraica, retórica e filosofia, a serem preenchidas por professores escolhidos em concurso público e pagos pelo Erário Régio, portanto, contratados como funcionários do Estado” (*Idem*, 2017, p. 20). Ainda, segundo a autora, a razão de as reformas pombalinas não terem contemplado, inicialmente, a educação elementar, primária ou das primeiras letras, fazendo-o somente depois de 1772, deveu-se ao fato de que esse nível de educação não fora assumido pelos padres jesuítas.

Nesse caso, devem ser apresentados três adendos retificadores ao posicionamento da autora: o primeiro, para assegurar que os jesuítas não deixaram de ministrar plenamente o ensino das primeiras letras, porque eles as ministraram nas missões ou reduções; o segundo, por que não universalizaram o ensino das primeiras letras, porque a população brasileira seiscentista não estava apta para recebê-lo, por ser exclusivamente agrícola ou extrativista; e o terceiro, por que o posicionamento negacionista dos senhores donos do capital, de terras e dos meios de produção ao ensino das primeiras letras a seus criados ou escravos, porque não os queriam instruídos intelectualmente.

As ações da Companhia de Jesus tinham por estratégia fundamental catequizar os índios, ensinar-lhes a ler e escrever e aprender artes e ofícios mecânicos (ARANHA, 2012, p. 269); e, por estratégia secundária, dissimular o efeito traumático da imposição do poder dominante sobre os nativos brasileiros, formar um contingente expressivo de aliados aos governantes brasileiro e português, nas ações de segurança e defesa da colônia nas lutas contra outros pretensos dominadores europeus. Para Ghiraldelli Jr. (2017, p. 29): “A Companhia de Jesus tentou dar uma resposta positiva a esses desafios, atuando em três campos de atuação funcional distintos: a defesa e a promoção da fé cristã; a propagação da fé nos territórios coloniais; educação da juventude”.

A função tripartite da Companhia de Jesus, no Brasil, entre os estudiosos da história da educação brasileira. Para Hilsdorf (2017, p. 3), o estudo crítico à atuação jesuítica, no século XVII, foi realizado por duas linhas investigativas. A primeira foi a “positiva”, que teve seu curso na década de 1930 a 1960. Essa linha de pesquisa estudou a fase mais áspera da ação imediata e permanente dos missionários junto aos povos indígenas. Jesuítas e índios formavam um só agrupamento humano. Parece-nos haver sido o período em que os processos de aculturação e de mudança cultural para ambas as partes, sendo que para os missionários os resultados parecem haver sido mais substanciais. Ao mesmo tempo que absorviam os elementos culturais das nações indígenas, suplantavam-lhes as línguas nativas pela língua portuguesa; impunham-lhes a religião cristã católica como sendo a verdadeira. A segunda foi a negativa, que foi teve curso na década de 1970-1980, e se caracterizou mais pela ação dos missionários em defesa das tribos indígenas, quando estas estavam sendo ameaçadas de escravidão pelos colonizadores (*Idem*, p. 6).

A convivência dos jesuítas com as comunidades indígenas levou-os a mudar o currículo, o conteúdo e a metodologia de ensino nas missões ou reduções. Os padres da Companhia de Jesus, Manuel da Nóbrega e José de Anchieta, no século XVI, e Antônio Vieira, no século XVII, transmitiam aos índios o ensino religioso, o elementar nas primeiras letras e a formação profissional (HILSDORF, 2017, pp. 6-8). Eles deixavam o ensino mais avançado para os colégios de ensino secundário, onde preparavam os filhos das elites para o ingresso em universidades europeias, principalmente nas portuguesas (ARANHA, 2012, p. 271) ou em seminários brasileiros ou europeus. À época, os jesuítas portugueses mantinham funcionando as instituições de ensino: “colégios, residências, missões, seminários ou escolas de ensino elementar” (GHIRALDELLI JR., 2015, p. 30).

Os jesuítas, ainda que tenham sido banidos da vida pública portuguesa e de suas colônias, por força do Alvará Régio, de 28 de junho de 1759, foram os primeiros educadores por excelência dos nativos brasileiros, durante mais de duzentos anos consecutivos e ininterruptos. Nesse interregno, o tipo de educação adotado, na Colônia, pela Companhia de Jesus, diferiu em relação ao modelo padrão que foi adotado em Portugal, porque o estágio cultural e civilizatório do povo português estava em desalinho com o do povo brasileiro. Enquanto os lusitanos viviam “a política absolutista e o mercantilismo” (ARANHA, 2012, p. 266), dois sistemas de poder que requeria trabalhadores alfabetizados e letrados, os nativos brasileiros ainda estavam na fase da cultura agrária rudimentar da cana-de-açúcar, do algodão e do extrativismo de pedras preciosas e minérios. Nesse contexto de situação, os criados das fazendas não eram induzidos a qualificar-se intelectual e tecnologicamente em escolas de

educação formal, diferentemente do povo europeu, que vivia a era ascensional da burguesia capitalista, da aplicação das novas ciências e tecnologias que surgiram na vida moderna.

A educação brasileira no século XVII, que foi nossa primeira educação formal, ficou a cargo dos inicianos da Companhia de Jesus. Durante duzentos e dez anos, ou seja, de 1549 a 1759, os jesuítas desempenharam funções religiosas, políticas, educativas e culturais no Brasil. Como instituição religiosa cristã, teve por objetivo difundir a fé católica sobre as religiões primitivas dos índios e dificultar ou impedir o avanço da religião cristã renovada no território brasileiro. Como instituição política, aliou-se ao governo português para neutralizar, dificultar ou impedir o avanço da igreja reformada no novo continente. Como instituição pedagógica, atuou na instrução e formação da juventude nativa brasileira, segundo os valores civilizatórios portugueses, principalmente, nas aldeias, missões ou reduções, com o ensino das primeiras letras e da literatura dos padres Manuel da Nóbrega, José de Anchieta e Antônio Vieira (MOISÉS, 2012, pp. 19; 67). Como instituição cultural, por suplantando a cultura nativa brasileira pela cultura portuguesa, começando pela supremacia da língua portuguesa à nativa, independente da resistência que os silvícolas apresentaram à dominação estrangeira, introduzir as manifestações artísticas da literatura, da dança e do teatro nas comunidades indígenas (HILSDORF, 2017, pp. 4-5; MOISÉS, 2012, pp. 19, 67).

O pensamento humanista dos séculos XIV a XVI, dominantes nos currículos escolares jesuíticos, quanto a seu conteúdo, remontava à cultura clássica, compreendendo basicamente às culturas grega e romana antigas. Intertextualiza o pensamento moderno com o antigo, para retratar o homem como “medida de todas as coisas”, ou seja, o novo homem que se via necessitado esquadrihar e executar seu destino na Terra, segundo concebera o filósofo sofista Protágoras, bem assim, os filósofos racionalistas e experimentalistas clássicos, para quem a razão e a matéria deveriam fundamentar o pensamento do homem pós-Renascimento. É sob essa perspectiva da igualdade e liberdade, que a educação humanista adota a concepção de homem como ser de valor nas esferas das vidas natural e social.

Segundo Aloni (2007, p. 2), a educação humanística, como a própria terminologia deixa evidenciar-se no texto de Aloni (2007), está ligada ao pensamento ocidental que se formou ainda na Grécia Clássica, perpassa pelos textos sagrados e instrumentaliza os preceitos dos Direitos Universais do Homem. Tem por ideia central o homem pleno, ou seja, o homem que, de forma independente, é autossuficiente para construir-se a si mesmo na sociedade. Nesse entendimento filosófico da educação, Aloni (2007) apresenta quatro formas de abordagem da educação humanística: a clássica, a romântica, a existencialista e a pedagogia crítica.

A primeira, a clássica, é a forma de educação ideal para a formação do homem integral, como propunham Péricles, Sócrates, Protágoras, Platão, Aristóteles e Isócrates, quando propõe uma educação que aperfeiçoe o cidadão da *pólis* ateniense, ou *polité*, do grego clássico *πολίτης*, -ou, adjetivo relativo a: da cidade, cidadão, concidadão (PEREIRA, 1998, p. 467).

A segunda, a romântica, naturalista ou terapêutica, é centrada no pensamento filosófico-político de Rousseau, para quem o homem deveria abdicar da luta pelo que é supérfluo na vida, para cultivar e cultivar a prática do bem-estar para si próprio e para o próximo.

A Terceira, a existencialista, com fundamento nas filosofias de Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger, Jaspers, Sartre, Camus e Buber, desconstrói as concepções de homem ser racional, como defendia o humanismo clássico, e de ser dotado de natureza interior, como defende o humanismo romântico. Os defensores da educação existencialista constroem o homem como um ser independente no mundo, responsável por seus próprios desígnios e realizações.

A quarta, a pedagogia crítica, é fundamentada nos pais teóricos Freire, Apple, Giroux, Simon e Kozol, os quais concebem à educação humanista a função libertadora do homem pelo conhecimento, para que ele seja um ser consciente de si mesmo e do outro na sociedade.

As reformas pombalinas constituíram uma alternativa política e administrativa para o soerguimento moral, material, social, político, econômico e cultural de Portugal, a nação que havia sucumbido ao terremoto de 1 de novembro de 1755 (DEL PRIORE, 2006, p. 5). A catástrofe levou o país a perquirir o crescimento e desenvolvimento nos planos energético, econômico, industrial e comercial. Esse conjunto de fatores instou o Marquês de Pombal a recorrer ao cientificismo e tecnicismo de auxiliares que pudessem aperfeiçoar as ideias de reocupação da nação que ele havia concebido. Ao receber o auxílio científico e técnico de auxiliares convocados pelo governo, o Marquês de Pombal conseguiu: colocar o espírito ilustrado português, fiel aos preceitos da ciência e do liberalismo econômico, nas vida administrativa e política da população lusitana; valorizar, sobremodo, o homem como elemento básico da sociedade; integrar os diversos segmentos da sociedade portuguesa preocupados com bem-comum da nação. Segundo Hilsdorf (2017, p. 18), Pombal coordenou os estudos estratégicos da reestruturação do Estado português, com o auxílio de:

Uma família aristocrática, os Ericeira, que desde fins do século XVII patrocina um círculo de discussões filosóficas e literárias de autores modernos, fosse promovendo as conferências de Rafael Bluteau, o autor do primeiro Dicionário Latino-Português e difusor do pensamento cartesiano e das novas ciências naturais e exatas, fosse

patrocinando a fundação da Academia dos Generosos (1717), que dará origem à Academia Portuguesa (1721);

O rei, que funda a Academia Real de História (1720), cujos membros realizavam estudos de engenharia militar, cartografia e astronomia (inclusive fizeram o Novo Atlas do Brasil, em 1722); que traz padres matemáticos que difundiram as ideias de Descartes e cientistas que divulgaram a aplicação dos estudos de Newton e Bacon no campo das ciências naturais e da medicina, e cujo princípio empirista do homem como produto de sua educação, posto em circulação por Locke, vai influenciar no aparecimento do livro de Martinho de Pina e Proença, *A Educação dos Meninos Nobres*, em 1734;

Os padres oratorianos, seguidores de Descartes e defensores de um conteúdo moderno de estudo, com o ensino de línguas “vivas”, da língua materna, da geografia e história pátrias e das ciências naturais. Eles estavam atuando em Portugal desde 1668, mas na década de 1740 ganham a proteção do rei, que concede aos seus colégios os mesmos direitos e privilégios dos colégios dos jesuítas: de preparar seus alunos para as universidades.³⁶

A ilustração portuguesa do século XVIII teve ação eclética e eficaz em todos os segmentos da vida portuguesa e das colônias lusitanas, notadamente, no segmento da educação escolar pública. Após observar a presença marcante da ilustração portuguesa na educação, verificamos como Hilsdorf (2017) trata dessa reforma geral perante o governo português. O Iluminismo, em Portugal e suas colônias, não foi marcada exclusivamente por Marquês do Pombal, mas, também, por representantes de diversos segmentos sociais portugueses. Os estudos filosóficos e literários sobre as mudanças que já estavam sendo vislumbradas pelos homens de visão estratégica de Portugal para o crescimento e desenvolvimento do país nas áreas científicas, tecnológicas, filosóficas, educativas e culturais. Dessa forma, integraram os grupos de estudo da implantação da ilustração, em Portugal, aristocratas, isto é, as melhores pessoas da sociedade que podiam exercer o poder político e a administração do país.

No século XIX, o Brasil já se havia tornado independente, soberano e iniciava seus primeiros passos seguros nas áreas científica e tecnológica, a educação formal, de natureza pública, para atender às necessidades de qualificação continuada de pessoas para o trabalho aperfeiçoava-se constantemente. O declínio do Império e o advento da República trouxeram mudanças significativas para a educação escolar. Segundo Aranha (2012, p. 394), as mudanças gerais no Brasil decorreram dos seguintes eventos históricos: “surto industrial, fortalecimento da burguesia urbano-industrial, aceleração da política migratória, abolição da escravatura e, por fim, a queda da monarquia e a Proclamação da República”. Essas mudanças implicaram sobre o comportamento industrial e o crescimento exponencial do capitalismo industrial brasileiros, a partir dos modelos disseminados pela Europa e pelos Estados Unidos da América do Norte.

Outro objetivo da educação brasileira, no século XIX, foi a proliferação de estabelecimentos de ensino específicos, públicos e particulares, para mulheres. Naquela

³⁶ HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: Leituras**. São Paulo: CENGAGE, 2017.

centúria, no Brasil, os estabelecimentos seguintes destacaram-se na educação pública e privada de meninas: o Seminário de Educandas de São Paulo; a Escola Normal da Província, em 1875, onde as jovens se preparavam intelectualmente para o magistério; escolas primárias para mulheres no Brasil o Colégio Piracicabano, exclusivo para mulheres, em 1881; o Colégio para Meninas, na Cidade de São Paulo (Idem, p.391).

A educação formal brasileira do século XIX possuía, ainda, outros elementos complicadores, como:

O primeiro eram as expressivas parcelas da população formada por alforriados da escravidão, por força da Lei n.º 3353, de 13 de maio de 1888, conhecida como Lei Áurea.

O segundo era o altíssimo grau de analfabetismo das massas populacionais libertas, as quais não puderam retornar a seus países de origem e ficaram amotinadas nas cidades brasileiras, relegadas à mercê do destino e abandonadas pelos poderes públicos.

O terceiro era emprego braçal mal remunerado e o desgaste físico e emocional ao final de cada dia de trabalho exaustivo e pesado, razão pela qual as pessoas que o executavam não dispunham de tempo nem de capacidade física, mental e psicológica para a escola.

O quarto compreendia a força da ideologia dominante que apregoava que o trabalhador braçal não aprendia nada. Essa farsa ideológica logo se tornou insustentável à crítica com os exemplos de pessoas pobres e marginalizadas pela sociedade, como o escritor Machado de Assis, que se exalçou na literatura brasileira, ao ponto de tornar-se o fundador da Academia Brasileira de Letras, em 20 de julho de 1897³⁷. Depois, já na segunda metade do século XX, Guimarães Rosa diz como alguém pode tornar-se mestre em: “Pergunto coisas ao buriti; e o que ele responde é: a coragem minha. Buriti quer todo o azul, e não se aparta de sua água — carece de espelho. Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.³⁸

O ensino de Guimarães Rosa (2013), quando alude ao diálogo do narrador com o Buriti bom, deixa denotar que a educação não é uma virtude que se transfere por hereditariedade ou por via sanguínea, como defendiam os nobres e aristocratas da Grécia Clássica e seus seguidores posteriores. A educação é uma atividade que perpassa todos os segmentos sociais e se processa em todos os ambientes da atividade humana. “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços

³⁷ PIÑON, Nélida. **Apresentação**, 1997. Disponível em: <https://www.academia.org.br/o-ano-do-centenario/apresentacao>. Acesso em: 24 mar. 2022.

³⁸ GUIMARÃES ROSA, João. **Noites do sertão**. 10. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013, p. 228.

da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar”³⁹. O ser humano nasce para estudar e aprender constantemente durante sua trajetória existencial.

A comunhão de pensamento entre Guimarães Rosa (2013) e Brandão (2007) constitui, dessa forma, uma ruptura com o pensamento escravocrata que predominou no Brasil Colônia e se notabilizou pela ideologia de que o escravo e o índio não aprendiam nada. O índio e sua ancestralidade, principalmente, por serem autóctones das terras brasileiras, desconheciam a cultura do português, mas não era obliterado para que não a adquirisse, desde que a recebesse por meio de linguagem transparente, didática e metodicamente compatíveis a seu estágio cultural.

A mensagem ideológico-patriarcal defendia uma educação destinada aos filhos das elites políticas e econômicas (ARANHA, 2012, p. 270). No todo, esse pensamento distorcido é contraditado pelas provas fáticas da história da humanidade e pela mensagem textual de Guimarães Rosa em “Noites do sertão” (2013). Esses posicionamentos críticos acalham-se ao pensamento revolucionário e à ação educativa que a jovem D. Narcisa de Villar exerceu no espaço social da casa grande dos Senhores de Villar, com o objetivo de falsear a ideologia patriarcal opressora e desqualificadora da capacidade humana dos criados para a educação (ARANHA, 2012, p. 28). Ao longo das pesquisas sobre as estórias do romance, percebemos que estas condensam os tipos e os objetivos da educação brasileira do século XVII. A educação escolar ministrada por D. Narcisa de Villar aos fâmulos da casa grande era semelhante à que os jesuítas ministravam aos índios das missões ou reduções. O trabalho da protagonista, portanto, aponta para:

1 A educação escolar no século XVII, como instrumento de formação pessoal e social da pessoa humana, é uma constante nos nove capítulos do romance D. Narcisa de Villar. Aliás, o tema dessa obra parece haver sido muito bem concebido pela autora, Ana Luísa de Azevedo Castro. Ele evidencia os eventos históricos significativos que se contextualizaram nas esferas universal e brasileira da época. Aliás, esses eventos transcorreram do século XIV ao XIX, abrangendo as primeiras manifestações de direitos individuais e coletivos; a educação humanística de Rousseau, no século XVIII, mesclando “sentimento e razão” e “interesse pessoal com o senso comum”, as qualidades essenciais que devem marcar a personalidade do homem bom que contrastava com a sociedade corrompida daquele século.⁴⁰

³⁹ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007, p. 7.

⁴⁰ ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio pedagógico**. Tradução de Priscila Grigoletto Nacarato. Bragança Paulista: Editora Comenius, p.18-48, 2004.

2 A evidência de que educação escolar informal dos fâmulos da casa grande está presente nos nove capítulos que formam o romance *D. Narcisa de Villar*. No entanto, evidencia-se com mais propriedade no capítulo VIII, por meio do discurso social crítico da indígena Efigênia contra um dos três Senhores de Villar, o D. Luís de Villar, para quem declina os atos anti-humanos que ele praticara contra ela e o filho Leonardo (CASTRO, 2000, p. 115). A jovem Narcisa de Villar, a exemplo de outras mulheres que exerceram o magistério, mesmo contrapondo-se à ideologia patriarcal dominante, exercia uma educação humanista, universal e iluminista. Ela demonstra a práxis desse tipo de educação, quando expressa seu sentimento de libertação e liberdade de indígenas, mulheres e africanos escravizados pela sociedade patriarcal (Idem, p. 28).

3 O poder da educação escolar, ainda que informal, na estória do romance *D. Narcisa de Villar*, é capaz de influenciar sobre a mulher oprimida, para que ela se capacite e inicie o processo de transformação de sua consciência contra os sistemas político e ideológico que a família e a sociedade patriarcal brasileira exerciam sobre ela.

4 A protagonista *D. Narcisa de Villar*, na estória do romance, comporta-se como uma missionária estrangeira no Brasil, com o objetivo de libertar vidas humanas do jugo ilegal e arbitrário do patriarcalismo. Ao exercer a educação informal entre os fâmulos, assemelhava-se aos missionários jesuítas que exerciam, concomitantemente, a função docente entre os índios e o combate à escravidão de nativos brasileiros pelos colonizadores e ao tráfico de africanos escravizados pela Coroa portuguesa (HILSDORF, 2017, p. 6).

No século XIX, o Brasil já havia progredido civilizatoriamente, estava começando seu alinhamento com as grandes potências ocidentais e iniciava seus processos e procedimentos de reforma econômica, jurídica, política e social. O primeiro passo já havia sido conquistado por meio da independência política de Portugal, da autonomia interna e da soberania no contexto internacional da época. Os demais passos subsequentes viriam com a instabilidade política após o retorno de D. João VI a Portugal, as insurreições armadas em diversos pontos do território nacional, a necessidade de qualificação científica, tecnológica e educativa da população que estava entrando na fase de vida produtiva, as necessidades de qualificação progressiva e continuada de pessoas para o trabalho especializado da centúria.

Segundo Aranha (2012, p. 394), as mudanças gerais, no Brasil do século de 1800, decorreram dos seguintes eventos históricos: “surto industrial, fortalecimento da burguesia urbano-industrial, aceleração da política migratória, abolição da escravatura e por fim a queda da monarquia e a proclamação da República”. Essas mudanças implicaram sobre o

comportamento industrial e o crescimento exponencial do capitalismo industrial brasileiros, a partir dos modelos disseminados pela Europa e pelos Estados Unidos da América do Norte.

O retorno do rei de Portugal, Brasil e Algarve para Lisboa, em 26 de abril de 1821 (FAUSTO, 2006, p. 131), levou D. Pedro I a ascender ao Primeiro Império do Brasil. Sob o governo imperial, uma série de convulsões internas se instauraram no País. As mudanças compreenderam: na esfera da política interna, com a Independência política do Brasil de Portugal; na administrativa, o governante viu-se compelido a adotar, talvez, os primeiros programas de governanças públicas⁴¹ voltadas para regular a conduta imperial na gestão pública eficiente, equilibrada, transparente e consonante com as necessidades prementes da sociedade brasileira. Entre as ações públicas reais, a educação escolar, nas esferas federal, provinciais e municipais, foi albergada pelas legislações constitucional e ordinárias. Dessa forma, disciplinaram a educação pública brasileira:

1 A Carta Imperial, de 25 de março de 1824 (ANEXO A, p. 283), em seu artigo 179 e incisos XXXII e XXXIII, assegurou que: o ensino primário seria universal e sob a responsabilidade imediata da família e a Igreja; a secundária, às províncias e aos municípios; e a superior, nas áreas de ciências, artes e letras, ao governo federal.

2 A lei de 15 de outubro de 1827, segundo Aranha (2012, pp. 378 – 381): instituiu, em todo o território nacional: “a descentralização da competência para a criação, instituição e administração do ensino elementar em todas as cidades, vilas e lugarejos; a criação de escolas de meninas, nas cidades e vilas mais populosas; a implantação do método de ensino mútuo ou monitorial, copiado do pedagogo inglês Lancaster” (ANEXO B, p. 298). Segundo Aranha (2012, p. 340) faz da implantação do método de ensino mútuo ou monitorial de Lancaster, partimos do pressuposto que essa medida governamental foi adotada, talvez, para compensar as perdas que a educação nacional sofrera durante o Segundo Império, como relatara Macaé (1848, *apud* TEIXEIRA, 1964, p. 149), porque “a falta de qualificação dos professores; o descontentamento docente em razão dos baixos salários recebidos; a precariedade das instalações escolares; e a deficiência dos métodos aplicados ao ensino”.

3 O Ato Adicional nº 16, de 12 de agosto de 1834 (ANEXO C, p. 300), durante o governo regencial, o Governo Central descentralizou os três níveis básicos de ensino público para o processo de formação da consciência nacional. Tratou-se de “o ensino elementar, o

⁴¹ Governança pública é um regramento de Direito Administrativo e Gestão Pública que foi introduzido na gestão governamental brasileiras pelo Decreto n.º 9203, de 22 de novembro de 2017. Esse dispositivo legal tem por objetivo disciplinar a conduta pública do governante, pautando-a no ordenamento jurídico pátrio, para que a administração pública atenda aos interesses, às necessidades e aspirações da coletividade dos cidadãos brasileiros.

secundário e o de formação de professores” (ARANHA, 2012, p. 381). O governo central permaneceu interessado apenas pelo ensino superior, talvez, pelo fato de esse grau de educação abranger um universo menor de alunos e, também, no Brasil do século XIX, os cargos e as funções para pessoas com ensino superior eram reduzidos. Além do mais, a educação elementar e a secundária eram desestruturadas quanto aos meios materiais, ao conteúdo disciplinar e ao currículo, razões pelas quais, requeriam um aporte de meios e recursos humanos significativos para reestruturar-se no território nacional.

Ao serem descentralizadas pelo governo federal, as educações elementar, secundária e de formação de professores passaram à responsabilidade dos governos provinciais. Conseqüentemente, tornaram-se, ainda mais caóticas, por que: a maioria das províncias era irrisória em meio materiais e recursos humanos qualificados para o mister de professor e de outras áreas que deveriam ser ocupadas por pessoas qualificadas intelectualmente; os parvos meios e recursos de que os governos provinciais se dispunham para custear a educação não seriam suficientes para a educação elementar, porque “[...] a taxa de analfabetismo no Brasil atingia, em 1890, a cifra de 67,2%, [...]” (AZEVEDO, 1997, *apud* ARANHA, 2012, p. 381).

A educação brasileira nos séculos XVII e XIX: tipos e objetivos, segundo o enfoque teórico apresentado pelos autores de história da educação brasileira pesquisados, mostra-se-nos como um repositório dos objetivos, da metodologia, dos resultados e dos conceitos de educação ocidental naquelas duas quadras. A educação escolar, embora tenha passado por impedimentos administrativos, culturais, políticos e sociais, evidenciou-se como um poderoso instrumento de capacitação da mulher na formação e desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva contra os sistemas opressivos que a família e a sociedade exerciam contra ela.

Os resultados a que chegamos sobre a educação brasileira, nos séculos XVII e XIX, restarão evidenciados na dissertação e ilustração dos assuntos do capítulo 4, Patriarcalismo e educação da mulher brasileira, nos séculos XVII e XIX, constituem dois assuntos antitéticos. Enquanto o primeiro mantinha a mulher afastada da educação escolar, a segunda era destinada a homem e mulher, ou seja, destinava-se à universalidade dos brasileiros. A história do patriarcalismo no mundo ocidental, ainda, é carregada de pontos de vista que os autores formam sobre a literatura existente sobre o caso. As fontes que afirmam ser o patriarcado um sistema de dominação masculina, fundamentado na misoginia, não quanto ao sexo, mas quanto à exclusão da mulher das relações sociais e funcionais nas sociedades antiga medievais, modernas e contemporâneas. Aliás, o constituinte biológico do homem, desde os primórdios da humanidade, sempre constituiu um fator de controle econômico, político e social. Essa tendência é observada tanto nas comunidades tribais quanto nas sociedades politicamente

organizadas, ou Estados soberanos, autônomos e constituídos por seus elementos básicos: território, povo e governo (BONAVIDES, 2000, p. 78).

3.4 Patriarcalismo e educação da mulher brasileira

Patriarcalismo e educação da mulher brasileira, nos séculos XVII e XIX, constituem dois assuntos antitéticos. Enquanto o primeiro mantinha a mulher afastada da educação escolar e das projeções pessoal, civil, política e social, a segunda era destinada a homem e mulher, ou seja, destinava-se à universalidade dos brasileiros. A história do patriarcalismo no mundo ocidental, ainda, é carregada de pontos de vista que os autores formam sobre a literatura existente sobre o caso. As fontes que afirmam ser o patriarcado um sistema de dominação masculina, fundamentado na misoginia, não quanto ao sexo, mas quanto à exclusão da mulher das relações sociais e funcionais nas sociedades antiga medievais, modernas e contemporâneas. Aliás, o constituinte biológico do homem, desde os primórdios da humanidade, sempre constituiu um fator de controle econômico, político e social. Essa tendência é observada tanto nas comunidades tribais quanto nas sociedades politicamente organizadas, ou Estados soberanos, autônomos e constituídos por seus elementos básicos: território, povo e governo (BONAVIDES, 2000, p. 78).

A partir do entendimento de que o patriarcado evidencia-se-nos como uma das causas da desigualdade de gênero e opressão da mulher, buscamos a investigar suas origens e disseminação nas sociedades humanas. As causas mais consentâneas, que explicam a origem do sistema patriarcal no mundo, segundo os autores pesquisados, estão ligadas: à primeira revolução agrícola, à tradição religiosa judaica, à política ateniense, a estrutura social moldada na família patriarcal, e às sociedades religiosas e políticas mesopotâmicas.

A primeira revolução agrícola, que aconteceu há cerca de 10000 a. C., operou a divisão do trabalho entre homem e mulher.⁴² O elemento econômico, propiciado pela agricultura, que se definiu nessa fase da história humana, reteve o homem no lugar de sua propriedade. Antes, o homem era nômade e caçador de animais para a domesticação e alimentação da família. A partir do conhecimento rudimentar do plantio de sementes e da colheita de grãos alimentícios, fixou-se num terreno específico e tornou-se sedentário, com *animus* prolongado de permanência num lugar. Na sociedade mesopotâmica, por volta de 4000 a. C., o homem desenvolveu a agricultura e reduziu, drasticamente, a caça animal. Ao fixar-se por mais tempo em seu espaço físico e social, o homem passou a conviver com as demais

⁴² FELDENS, Leopoldo. **O homem, a agricultura e a história**. RS Lajeado: Editora UNIVATES, 2018, p. 22.

peçoas que lhe pertenciam. A partir dessa convivência aproximada e constante dos senhores com as peçoas que viviam em suas propriedades, instaurou-se o sistema patriarcal. Nesse estádio, surge a dominação universal e natural do homem na sociedade.⁴³ Dessa forma, expressa-se Lerner quanto à dominação universal e natural do homem na sociedade, a partir da divisão do trabalho, da religião antiga, da função biológica e social e da desigualdade sexual:

A resposta tradicionalista à primeira pergunta, é claro, é que a dominação masculina é universal e natural. O argumento pode ser proposto em termos religiosos: a mulher é submissa ao homem porque assim foi criada por Deus. [7] Tradicionalistas aceitam o fenômeno da “assimetria sexual”, a atribuição de diferentes tarefas e papéis para homens e mulheres, algo observado em todas as sociedades humanas conhecidas, sendo prova desse ponto de vista e evidência de seu caráter “natural”. [8] Eles argumentam que, se à mulher foi atribuída, por planejamento divino, uma função biológica diferente da do homem, a ela também devem ser atribuídas diferentes tarefas sociais. Se Deus ou a natureza criaram diferenças entre os sexos, que, em consequência, determinaram a divisão sexual do trabalho, ninguém pode ser culpado pela desigualdade sexual e pela dominação masculina (LERNER, 2019, p. 39).

A proposta de Lerner (2019) imerge na história do patriarcado nas primeiras formas de organização social, onde homem e mulher, por designação da natureza ou de Deus, são tratados diferentemente. As convenções sociais dos povos antigos atribuem diferenças funcionais entre um e outro sexo, porque os rótulos são atribuídos pela sociedade. A religião constitui um dos marcos diferenciadores do homem e mulher na sociedade, quando determina que a mulher deve subordinação ao homem. Como preceito religioso, a submissão da mulher ao homem constitui um ordenamento divino, para que um e outro absorvam o mandar divino e tornem-se um preceito a ser seguido por que foi instituído como o ser mais forte, provedor e protetor da família. Segundo a pré-ciência de Deus, a mulher recebeu constituinte e função biológicas que fazem-na ser capacitada para exercer funções sociais específicas. Essa diferenciação, como atribuído por Deus à mulher, cabe ao homem exercer o poder sobre a mulher, sem que venha a ser o responsabilizado pela discriminação biológica e social, senão o autor da criação de um e de outro sexo.

A tradição religiosa judaica do Antigo Testamento, com os patriarcas, juízes e reis de Israel, mantinha a mulher reclusa à família e subordinada ao pai, quando solteira, ou ao marido, quando casada. O homem, como a imagem de Deus na Terra, exercia as funções sacerdotais, jurídicas, militares e administrativas de Israel.⁴⁴ O caráter religioso, que exalçava o homem sobre os demais seres na Terra, é observado nitidamente nos textos do Antigo Testamento, principalmente, no Pentateuco. Nesses cinco primeiros livros da Bíblia Sagrada,

⁴³ LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**. São Paulo: Editora Cultrix, 2019, p. 17.

⁴⁴ SCHULTZ, Samuel Jacob. **A história de Israel**. Tradução de João Marques Bentes. São Paulo: Editora Vida Nova, p. 19-41, 1995.

Deus constitui o homem como a projeção de sua imagem e semelhança na face da terra (GÊNESIS 2:20; 3:16).⁴⁵ Ainda, segundo Lerner (2019, p. 39), na cultura religiosa hebraica, “[...] a mulher é submissa ao homem porque assim foi criada por Deus”.

A política ateniense clássica não admitia a participação da mulher na gestão político-administrativa da *pólis*, uma vez que essa função era privativa aos cidadãos ou homens livres.⁴⁶ O político tem como evidência nítida a política nas Cidades-Estado gregas, exercitável apenas pelos homens livres, que tinham o direito à *isagoria* e podiam decidir sobre a política da *pólis*. A condição da mulher, quer fosse casada quer fosse solteira, não podia interferir nas atividades que eram privativas aos homens livres da sociedade. Na ágora e nas assembleias, onde se discutiam assuntos de interesse da *pólis*, somente os cidadãos ou homens livres podiam participar delas. Uma das críticas mais contundentes ao sistema de vida política, social e jurídica de Atenas foi manifestado por Aristófanes, quando encenou três peças teatrais, de cunho político e sarcástico, para criticar a persistência do patriarcado na *pólis*.

Com “Lisístrata”, de 411 a. C., o comediógrafo nomeou a mulher de nome Lisístrata para liderar o movimento social e político e criticar a insensatez dos homens que mantinham a Guerra do Peloponeso. Trata-se de uma comédia de natureza política, na qual, a líder concita as mulheres gregas, cujos maridos haviam abandonado a casa, a família e o sexo ritual com as esposas para dedicarem-se à beligerância prolongada, para dedicarem uma guerra insana e vultosa para a economia das nações beligerantes. A comédia nos possibilita entrever duas estratégias na ação das mulheres. A estratégia imediata, que está ligada à solução da greve de sexo pelas esposas, tem por objetivos: trazer os maridos de volta para casa; fazê-los reassumir as funções maritais e paternais. A estratégia mediata diz respeito a: levar os maridos a celebrar a paz duradoura entre Atenas e Esparta; fazê-los aprender a administrar, sustentavelmente, as *póleis*; visar a prosperidade das Cidades-estado; mostrar que as mulheres eram tão competentes para administrar a cidade ateniense quanto seus maridos.

Com “As tesmoforiantes”, também de 411 a. C., as mulheres se reúnem para criticar a misoginia que o tragediógrafo Eurípides apresentava em suas peças trágicas (POMPEU, 2011, pp. 171-172).

⁴⁵ Gn. 2.20: Deu nome o homem a todos os animais domésticos, às aves dos céus e a todos os animais selváticos; para o homem, todavia, não se achava uma auxiliadora que lhe fosse idônea.

Gn. 3.16: E à mulher disse: Multiplicarei sobremodo os sofrimentos da tua gravidez; em meio de dores darás à luz filhos; o teu desejo será para o teu marido, e ele te governará. (ALMEIDA, João Ferreira de. **Bíblia Sagrada Revista e Atualizada**. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, p. 4, 2010).

⁴⁶ GIORDANI, Mário Curtis. **História da Grécia**. 8. ed. RJ – Petrópolis: Editora Vozes, 2007, p. 170.

Com “Assembleia de Mulheres”, de 392 a. C., as mulheres, sob a liderança de Praxágora, tem por objetivo criticar o governo de Péricles, a falta de isonomia entre homem e mulher e a divisão funcional atribuída a um e a outro gênero na sociedade ateniense. Praxágora, por meio desta crítica, diz para a assembleia de mulheres que:

Bem, que nenhum de vocês me contradiga nem interrompa, antes de conhecer o meu projeto e de ouvir os meus argumentos. Quero dizer-vos que é preciso que todos entreguem seus bens para um fundo comum, para onde cada um contribua com a sua parte de onde retire a subsistência. Não mais há de haver ricos e pobres; nem uns a cultivar propriedades enormes, e outros sem terem onde cair mortos; nem uns a terem ao serviço batalhões de escravos, e outros nem sequer um criado. O que quero estabelecer é um padrão único de vida em comum, igual para todos (ARISTÓFANES, versos 588-594).⁴⁷

Praxágora é a protagonista da peça que atesta seu sentimento de igualdade em direitos e deveres entre os atenienses que começava a ver o declínio do esplendor clássico de Atenas e a sinalização do helenismo. O contexto do século IV a. C. era próprio à geração grega que saía do idealismo para o empirismo, que refutava o relativismo democrático e pleiteava o comunismo entre os atenienses. Os bens da sociedade não pertencem a uma minoria da população, senão de toda a população. A isonomia, segundo o pensamento de Praxágora, deve ter como destinatários o homem e a mulher, o pobre e o rico, o senhor e o escravo. Todos devem ser contemplados pela *pólis* com um mesmo quinhão de bens, direitos e deveres.

O comparativismo entre a literatura brasileira de autoria feminina, do século XIX, e o teatro ateniense clássico dos séculos V e IV a. C., possibilita-nos ver a semelhança de suas temáticas sobre o patriarcado, a desigualdade de gênero e a opressão da mulher pela família e pela sociedade. Observando-se os contextos de situação que permeiam entre essas duas “belas artes”, conclui-se que as questões morais, políticas, sociais abordadas são moldadas e impostas pela família patriarcal de cada época histórica em que ambas foram produzidas e socializadas. A família tradicional, durante milênios, foi, predominantemente, patriarcal, isto é, formada por um homem, que era seu elemento nuclear, com a responsabilidade costumeira de prover o bem-estar da família. A mulher era coadjutora do homem na administração da família, zelando-a material e moralmente. Esse modelo de família propiciava a existência e perpetuação do patriarcalismo, porque a mulher assimilava e acomodava, pacificamente, seu apagamento cultural, jurídico, político e social na sociedade.

Após esse repasse literário e teatral, com o objetivo de ver-se a contribuição que ele propicia releituras significativas sobre os contextos de situação das quatro versões da

⁴⁷ SILVA, Maria de Fátima Sousa e. **As mulheres no parlamento: Aristófanes**. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, p. 70-71, 2000.

dominação masculina nas sociedades brasileira e ateniense. A partir desse introito, podemos questionar o que é o patriarcado? O significado literal da palavra patriarcado provém do grego ático “πατριάρχης”, que, transliterado para o português, dá a forma “patriarkhēs”, com os significados de pai de uma raça, chefe de uma raça, regra do pai, patriarca.⁴⁸ A literatura teórica nos define patriarcado como o sistema que pode ser definido como a relação de dominação exercida pelo homem sobre mulheres e demais pessoas que integram o grupo de pessoas de propriedade específica, região ou país. Trata-se de um sistema de domínio humano que surgiu na antiguidade arcaica, quando as relações de trabalho, seguindo o constituinte biológico de um sexo e de outro, atribuiu ao homem e à mulher atividades específicas.

Como sistema de dominação masculina sobre a feminina nas sociedades humanas, o patriarcado é análogo à escravidão, porque a mulher, ainda que possua a capacidade biopsicológica para discernir situações da vida, socialmente, elas não podem fazê-lo (LERNER, 2019, p. 285). A partir desse posicionamento teórico de Lerner, formamos o entendimento de que a mulher, sob o regime patriarcal, ao mesmo tempo que era vítima do sistema, tinha a capacidade intelectual e psicológica para criticar a seus opressores. A autora do romance *D. Narcisa de Villar* nomeia a personagem Efigênia para criticar a D. Luís de Villar, seu opressor, após haver-se alfabetizado e educado nas disciplinas religião e moral (CASTRO, 2000, pp. 115-117). A partir do posicionamento crítico de Efigênia, corroborado pela teoria de Lerner (2019, p. 285) sobre o patriarcado, inferimos que a opressão patriarcal sobre a mulher escrava não a incapacita para educar-se escolarmente e nem a impedia de exercer a faculdade do pensamento e da linguagem na crítica a seus opressores familiares e sociais.

O modelo de família patriarcal, no Brasil, nasceu com a colonização que foi implantada pelas primeiras expedições exploradoras e organizadoras das terras descobertas em 1500. Em 1530, com Martim Afonso de Sousa, o sistema de capitanias hereditárias loteou o território brasileiro e implantou nele o primeiro sistema de organização político-administrativo do Brasil. Sem atender aos objetivos do governo português, o modelo de capitanias foi substituído pelos governadores-gerais. Esse novo sistema de governo português consolidou a colonização do Brasil, que perdurou de 1549 a 1822 (FAUSTO, 1996, p. 22).

Pereira (2017), em seu *Dicionário de Direito de Família e Sucessões*, apresenta um conceito de família patriarcal contemporânea que se aplica às demais casos de ocorrência da sociedade patriarcal, quando afirma que:

⁴⁸ PEREIRA, Isidro. **Dicionário grego-português e português-grego**. 8. ed. Braga – Portugal: Livraria Apostolado da Imprensa, p. 442, 1998.

FAMÍLIA PATRIARCAL [ver tb. família, patriarca, patriarcalismo, princípio da igualdade] – Do grego *patriarcha*. É a família em que a autoridade e os direitos sobre os bens e as pessoas concentram-se nas mãos do pai. Seu sentido, além de uma patrilinearidade, é um sistema social político e jurídico que vigorou no mundo ocidental até o século XX. Embora ainda persistam sinais de patriarcalismo, ele perdeu sua força. A psicanálise e o movimento feminista reforçaram o declínio do patriarcalismo, ajudando a desconstruir a força ideológica da família patriarcal. A partir da consideração do sujeito de direito como sujeito de desejos, passou a ser inadmissível que mulher e filhos fossem assujeitados ao poder e desejo de um patriarca. E, assim, a família perdeu sua rígida hierarquia, despatriomonalizou-se, ou seja, ela deixou de ser essencialmente um núcleo econômico e de reprodução e passou a ser o espaço do amor, do afeto e o locus de formação e estruturação dos sujeitos. No Brasil, até a década de 1960 o sistema da família patriarcal ainda era muito forte. Foi somente com a Lei nº 4.121/62, Estatuto da Mulher Casada, que a mulher ganhou status jurídico de sujeito de desejo. E a Constituição da República de 1988 rompeu definitivamente os laços jurídicos com a tradição patriarcal. Foi aí que o afeto passou a ser valor jurídico, e a família pôde ser mais democrática.⁴⁹

Pereira (2017) apresenta um conceito circunstanciado de “família patriarcal”, quando, antes de nocionar aquilo que se entende por esse tipo de família, ilustra seu posicionamento didaticamente, mostrando o étimo grego *patriarca*. Pedagogicamente, usa esse recurso para facilitar o entendimento pelas pessoas que estão em início de estudo da ciência do direito ou não têm o hábito da pesquisa científica. O autor diz que o termo técnico “família patriarcal” deve ser observado em seu campo lexical, ao contextualizar “família patriarcal” entre os termos: família, patriarca, patriarcalismo, princípio da igualdade. Ato contínuo, Pereira (2017) diz que “família patriarcal” é a família que centra a autoridade, o poder de decisão e o exercício do direito sobre todas as pessoas, bens e patrimônios que se encontram sob sua administração.

A partir do conceito apresentado pelo autor, percebe-se que o patriarcalismo não diz respeito, apenas, ao domínio do pai sobre a mulher. O sistema patriarcal é abrangente e estende-se a todas as pessoas, homens, mulheres e crianças, e a todos os bens materiais que integram a propriedade do senhor patriarca. Tudo que integra o espaço físico, econômico, jurídico, político e social do patriarca subordina-se a seu poder de mando.

A família patriarcal brasileira estruturou-se, segundo os fundamentos empíricos e teóricos existentes nas literaturas histórica e sociológica brasileiras,⁵⁰ a partir do início da colonização, na primeira metade do século XVI. Nessa época, novo modelo de família foi introduzida na iniciante sociedade brasileira, fazendo surgir novo tipo de “organização familiar e doméstica – a família patriarcal – ” (CORRÊA, 1981, p. 6). Esse modelo de família persistiu até por volta das primeiras décadas do século XX, quando as primeiras mudanças jurídicas,

⁴⁹ PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Dicionário de Família e Sucessões**. São Paulo: Saraiva Jurídica, 2017, p. 523.

⁵⁰ CORRÊA, Mariza. **Repensando a família patriarcal brasileira**. Revista Caderno de Pesquisa. São Paulo, n. 37, p. 5-16, maio, 1981. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jsui/handle/123456789/534>. Acesso em: 08 ago. 2022.

políticas e sociais passaram a desconstruí-lo substancialmente. Nesses cerca de quatrocentos anos, o modelo de família patriarcal refletiu diretamente sobre a economia, a constituição família em relação ao homem e à mulher. Contudo, a partir da conquista do direito à educação, à participação política e ao emprego fora de casa (MILLET, 1974, pp. 26-47), o modelo de família patriarcal passou a dar lugar à “família conjugal urbana” (CORRÊA, 1981, p. 6).

A família patriarcal, no Brasil, existiu na área rural, semelhantemente ao patriarcado europeu, que se gerou no interior dos países que integravam a malha de dominação do Império Romano pelas hostes bárbaras. Assim, formou-se o sistema patriarcal brasileiro, que se caracterizou como uma forma específica de organização social baseada na propriedade cultivável e na sede familiar do proprietário das terras. Essa forma de organização social, de natureza patriarcal, que antecedeu à sociedade capitalista, que somente veio desenvolver-se no século XIX, com a advento das mudanças que se instauraram no Brasil, a partir de 1808. Além do progresso gerado no Brasil, dois outros fatores devem ser observados no processo de crescimento e desenvolvimento industrial, comercial, científico, tecnológico e social: o surgimento de novas ciências, decorrente da Revolução Industrial de 1750, e o suporte intelectual que jovens brasileiros trouxeram para o Brasil, após concluírem a formação superior nos centros de investigação e produção científicas da Europa.

Com acesso à educação assegurada pelo Estado brasileiro, a mulher deu passos largos nas áreas do conhecimento intelectual e conquistas de seus direitos sociais, civis e políticos. Ao adquirir a usufruição da isonomia na vida social, a mulher passou a viver isonomicamente ao homem na sociedade brasileira. Nesse início de vida cidadã, saiu da caverna onde viveu por cerca de quatro séculos consecutivos e ininterruptos, projetou-se pessoal, social e politicamente na sociedade brasileira do século XIX. Foi, provavelmente, nesse contexto de libertação e projeção da mulher ocidental oitocentista, que a escritora Ana Luísa de Azevedo Castro recriou a história de vida da jovem D. Narcisa de Villar, imprimindo nela a *facies* da mulher contemporânea. Como na literatura nada acontece sem uma motivação e um objetivo específico do autor, Ana Luísa, ao imprimir na protagonista de seu romance os avanços e as conquistas sociais, civis e políticas da mulher de 1800, voltou-se para o momento do evento, para disseminar, na mulher de 1600, a nova consciência nacional brasileira sobre igualdade em direitos e deveres entre homem e mulher.

A autora, por ser uma mulher à frente de seu tempo existencial e vivendo as grandes transformações do mundo ocidental de então, sentiu-se instada a promover mudanças políticas e sociais na vida brasileira. Por meio de seu romance, pôde concitar o brasileiro de sua época e dos séculos posteriores a formar nova consciência nacional sobre a necessidade de

transformação da família patriarcal e de tornar equânime os direitos e deveres de ambos os sexos. Esses dois objetivos constituem o tema principal do romance *D. Narcisa de Villar*, o qual não foi explorado, ainda, pela crítica e pelos trabalhos científicos produzidos sobre a obra, sua autora e sua protagonista. As mudanças do sistema familiar brasileiro, instadas pela protagonista *D. Narcisa de Villar*, bem assim, das demais instituições sociais: a escola, a igreja, a convivência rotineira ou ocasional das pessoas, o trabalho e o Estado, não aconteceram ao acaso, mas para cercear, atenuar ou neutralizar o poder de mando e dominação do patriarca. Segundo Weber (1999), a ação do patriarca permeia no ambiente político de mando e dominação sobre seus criados e dependência plena destes a seu senhor. O termo “dominação”, definido por Weber, é “a probabilidade de encontrar obediência a uma norma de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis”.⁵¹

Biroli, em *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil*, publicado em 2018, retrata as desigualdades social, civil e política entre homem e mulher, na sociedade brasileira atual. A autora, por ser jornalista e professora universitária, reúne dados históricos, sociológicos e hodiernos sobre os problemas do distanciamento jurídico, político e social que, até bem pouco tempo, distinguia o homem da mulher, constituindo um grave problema para o espírito democrático brasileiro. O conteúdo de sua obra, a tessitura literária dos assuntos e a precisão linguística das disciplinas acadêmicas que estudam as desigualdades sociais entre um sexo e outro enfeixam-se no conjunto de sua obra literária, dando-lhe uma informação precisa e clarificadora sobre as temáticas social e política.

Ao ressuscitar a necessidade de igualar-se homem e mulher, em direitos e deveres nas ordens social, civil e política, Biroli faz-nos retroagir a Platão (427-347 a. C.), para quem, na sociedade ateniense clássica, os ideais de justiça deveriam nortear a convivência social equânime entre um sexo e outro. Apesar de que as ideias platônicas de justiça revolucionaram a Atenas Clássica, pleiteando a igualdade social, civil e política entre os dois sexos, somente, ao longo dos séculos posteriores, a consciência da universalização desses direitos adquiriu expressividade e corporificou-se nas cartas políticas e nas leis ordinárias de cada povo. A modernidade, com as revoluções científica, americana, industrial e francesa, contribuiu para aperfeiçoar, aprofundar e disseminar as ideias de direito e justiça, verbalizadas por Platão em 380 a. C. Essas quatro grandes revoluções da história redesenharam, respectivamente, no mundo ocidental, o conhecimento organizado, a política, o trabalho e as liberdades individuais, sendo estas propulsionadoras da conscientização da igualdade de gêneros.

⁵¹ WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Tradução de Régis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora UnB, 1999, p. 187, v. 2.

Biroli (2018), denuncia e critica, portanto, a falta de isonomia entre os dois sexos, cremos que comporta dois ângulos de visão crítica. O primeiro, para dizer que a autora retrata uma realidade insofismável que predominou na sociedade brasileira do século XVI ao início do XX, quando o modelo de família brasileira era a patriarcal. Nesse interregno de quinhentos anos, com o modelo de família patriarcal dominante na sociedade brasileira, o patriarca exercia o poder e o domínio sobre tudo e todos que estivessem circunscritos nos limites de sua propriedade. A desigualdade de gênero fazia a separação entre quem era homem e mulher. O segundo, para salientar que as mudanças gerais que se encravaram na sociedade brasileira do século XXI, as questões discutidas nos textos de *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil* (2018), estão obsoletas para com as conquistas que as mulheres adquiriram nas áreas dos direitos sociais, civis e políticos.

Butler (2003), em *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*, não obstante intertextualizar com o discurso de Biroli (2018) e Kate Millett (2002) sobre o patriarcado e a desigualdade do gênero feminino em relação ao masculino, apresenta novo aspecto à temática defendida pelas três autoras, ao voltar-se para criticar à singularização da identidade da mulher. Butler concebe que a mulher não possui apenas a identidade do ser feminino, mas diversas identidades que formam o feminino. As diversas identidades assumidas pela mulher fazem-na ser mulher, assim como as diversas identidades do homem fazem-no ser homem, e não outro ser. Ao intitular sua obra com a denominação de *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, Butler recorre à teoria da desconstrução de Derrida (1967), quando fala de desconstrução de gênero.

A desconstrução do conceito de gênero, como propõe Butler, no limiar do preâmbulo de seu livro *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, tem por objetivo discutir “os significados do conceito de gênero”. A autora inicia o prefácio desse livro, apresentando uma crítica às discussões de gênero feminino na contemporaneidade. Assim, diz a autora: “Os debates contemporâneos sobre os significados do conceito de gênero levam repetidamente a uma certa sensação de problema, como se sua indeterminação pudesse culminar finalmente num fracasso do feminismo”.⁵² Na sequência de sua crítica ao conceito que os estudiosos emitem sobre gênero, Butler (2003) não concebe as discussões sobre gênero feminino como problema, porque, em sua época de infância, o problema se traduzia como uma conduta ou comportamento que poderia acarretar punição a seus exequentes.

⁵² BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2003, p. 7.

Millett (1974) é uma das autoras de produções bibliográficas que abordam a relação imbricada entre família patriarcal, desigualdade de gênero e opressão da mulher na história do mundo ocidental. A autora era professora de literatura inglesa e feminista da segunda metade do século XX. Com seu livro “Política Sexual”, publicado em 1974, nos Estados Unidos da América, Millett parte de sua própria experiência de vida para apresentar um relato significativo e ilustrado sobre as transformações operadas pelas mulheres ocidentais, a partir de suas conquistas educacionais, políticas e trabalhistas nos séculos XIX e XX. Ela faz um repasse da história da pequenez da mulher em relação ao homem, nos diversos ciclos existenciais e funcionais da humanidade. Segundo a autora, a pequenez da mulher não se trata de redução física e nem populacional, mas, sim, de sua invisibilidade social, a exemplo do que, também, é mostrado por Ana Luísa de Azevedo Castro, no romance D. Narcisa de Villar, de 1859.

Katherine Murray Millet nasceu em 14 de setembro de 1934, em Saint Paul, Estado de Minnesota, nos Estados Unidos da América, e morreu no dia 07 de setembro de 2017, na Cidade de Paris, França. Graduiu-se e especializou-se em literatura inglesa pela Universidade do Estado de Minnesota, em 1956. Após engajar-se nas lutas pelo feminismo ocidental, doutorou-se em 1974, na Universidade de Colúmbia, com a tese “Política Sexual”, que veio a tornar-se sua principal obra escrita. É uma das autoras de produções bibliográficas que abordam a relação imbricada entre patriarcado, desigualdade de gênero e opressão da mulher na história do mundo ocidental.

A autora estrutura seu livro em duas partes bastante significativas.

A primeira parte do livro abrange o conjunto das páginas 9 às 143. Trata da “revolução sexual”, que ocorreu entre 1830 e 1930. Nesse período de cem anos, as mulheres inglesas e norte-americanas, segundo Millett (1970, p. 9), encetaram luta contra o patriarcado dominante. A participação das mulheres foi intensa e rendeu progressos significativos aos movimentos feministas que se realizaram nas duas sociedades. Não obstante a luta feminina ter adquirido relevâncias nos processos de isonomia entre homem e mulher, o patriarcado continuou a predominar não somente nas duas sociedades epigrafadas, mas, igualmente, nas demais sociedades a elas alinhadas culturalmente, no século XIX. A revolução sexual tem por objetivos específicos: historiar a submissão feminina ao masculino na história da humanidade; pleitear a extirpação do sistema patriarcal, que defendia a desigualdade de gênero e privilegiava o *status* masculino sobre o feminino; criticar a linguagem bíblica, que prestigia o homem na sociedade dos patriarcas; pleitear a isonomia entre homem e mulher nas sociedades inglesa e

norte-americana; e criticar a agressão moral que o psicanalista Sigmund Freud, para quem as mulheres.

Históricos, quando busca a revolução em meio a acontecimentos históricos que transformaram e aperfeiçoaram a vida humana em suas múltiplas facies;

Ontológicos, quando considera o ser da mulher como independente e capaz de realizar-se plenamente nos planos da vida pessoal, social, civil e política da sociedade a que pertence; e

Políticos, primeiro, como pessoa pertencente a uma sociedade humana; segundo, por ser capaz de agir responsavelmente pelo bem-estar da sociedade que ela integra. Fundamentam o aspecto histórico da revolução: a educação, a política e o trabalho externo.

Na segunda parte, a segunda, a “contrarrevolução”, de 1930-1960, no intervalo de páginas de 145-256.

A segunda parte é voltada para a contrarrevolução feminina, que ocorreu no período de 1930 a 1960, segundo a autora relata no intervalo das páginas 145-256 (MILLETT, 1974, p. 145). Os assuntos predominantes, nesta segunda e última parte do livro de Millett, mostram que a mulher, não obstante haver alcançado conquistas sociais, civis e políticas significativas, por meio da “revolução sexual”. No entanto, retrocedeu em sua vida cidadã, quando se apequenou perante a persistência dos resquícios da tradição patriarcal, que permanecia vigente na sociedade ocidental, durante a primeira metade do século XX (MILLETT, 1974, p. 145). Ao apassivar-se diante das reminiscências das tradições culturais, sociais e políticas do patriarcado, as famílias continuaram a gravitar no entorno de seus patriarcas. A persistência dessas tradições, segundo Millett (1974, p. 147), foi adotada por dois estados políticos europeus autoritários, mas antagônicos entre si: a Alemanha nazista; e a União Soviética.

Para Millett (1974, p. 150):

A Alemanha hitleriana pretendia que as mulheres se consagassem inteiramente à maternidade e à família. Contudo (e a contradição é talvez menor do que poderia parecer), as mulheres deviam também constituir a população operária que iria produzir e manter a máquina de guerra alemã pelo menos ao princípio e até à época em que o trabalho dos escravos oriundos da Europa de Leste se veio adicionar ao seu. A lei de 26 de julho de 1935 sobre o trabalho, serviço nacional, obrigou homens e mulheres a trabalhar para o Estado. Em 1940, poucas mulheres conseguiam escapar. Apesar de uma propaganda tonitruante sobre o casamento, sobre a santidade do lar e da maternidade, o número de mulheres e até de mães empregadas aumentou sob o regime nazi a partir de 1933.

O texto de Millett (1974) evidencia-nos que os governos totalitários, cujos governantes assumem a consciência e a ciência de que são absolutos sobre seus administrados, sempre priorizam e adotam o patriarcado como modelo de família. Na chamada Alemanha

hitleriana, seu governante excluía a mulher do trabalho externo e da consequente usufruição dos direitos sociais, civis e políticos. Tolhida do direito de receber e exercer esses direitos fundamentais, a mulher alemã da época ditatorial de Hitler possuía uma destinação biológica e social: ser mãe saudável e criar a família sob os preceitos da ética, da moral e da política estatal dominante. Com o emprego dos homens nas linhas de frente da guerra, a indústria nacional, notadamente, a bélica, tinha de continuar produzindo e aperfeiçoando armamento, munição, fardamento e equipamentos para as tropas que estavam empregados nas operações militares contra o inimigo. O emprego universal de homens e mulheres nas indústrias alemãs, entre 1933 e 1945, foi ratificado e assegurado pela lei de 26 de julho de 1935, os quais tornaram-se obrigados a trabalhar e produzir para a manutenção do Estado Alemão.

A União Soviética, outro modelo de Estado totalitário do século XX, a União Soviética, nas duas primeiras décadas, adotou medidas oficiais para tornar homens e mulheres iguais em direitos e deveres sociais, civis e políticos. No entanto, ao avançar da revolução bolchevista, seus teóricos e dirigentes logo chegaram à conclusão de que a liberdade feminina não constituía o cerne das macroquestões de governo. Embora a família tenha sido defendida como a instituição celular da sociedade soviética, “[...] foram votadas todas as leis possíveis para libertar o indivíduo das amarras familiares: liberalização do casamento e do divórcio, contracepção e aborto autorizado. [...]” (MILLETT, 1974, p. 161). A partir do entendimento esboçado por Millett, a instituição familiar se desintegrou, e o matriarcado passou a constituir o modelo de família dominante na União Soviética. Consequentemente, com a ascensão do modelo de família matriarcal, o patriarcado começou a deixar de ser o modelo de constituição familiar defendido pelos teóricos da revolução. A mulher não tinha vínculo exclusivo com um homem específico; os filhos não firmavam com ele laços de paternidade.

O matriarcado, por sua vez, não possuía o mesmo poder que o patriarcado, porque a mulher não exercia domínio de posse sobre o homem nem sobre as demais pessoas, propriedades ou bens que estivessem em sua área de atuação. Além do mais, o sistema patriarcal constituiu sistema político, com ampla abrangência de poder do senhor sobre homens, mulheres, criados e demais agregados que viessem a integrar sua área de domínio patrimonial, econômico, jurídico, político e social. Esse modelo de domínio do homem sobre as demais pessoas que lhe integravam a propriedade, no Brasil, perdurou por quase quinhentos anos consecutivos, por ser o primeiro modelo de família estrangeiro que nos foi trazido, implantado e mantido pelos colonizadores portugueses e seus sucessores. Assim, com o fluir dos séculos, o modelo se fortaleceu e assimilou-se por nossas primeiras formas de sociedade política. Consequentemente, tornou-se o modelo de família por excelência na cultura brasileira, a

exemplo do que acontecia nas demais sociedades ocidentais, onde o patriarcado constituía a política dominante.

A investigação que realizamos sobre esses dois modelos de estado totalitário – a Alemanha, com o Nazismo, e a União Soviética, com o Socialismo, evidencia-nos que as questões econômicas, de política interna e externa sobrepuseram-se às questões familiares, de desigualdades de gênero e de opressão da mulher (MILLETT, 1974, p. 165). Todos os aspectos das regras sexuais nazis, incluindo o seu matiz de neopaganismo viril, apresentavam, pode-se dizer, o carácter de uma contrarrevolução sexual, apadrinhada pelo Estado e imposta pela lei (*Idem*, p.159).

A educação da mulher brasileira, afora a que fora instituída por D. Narcisa de Villar, no século XIX, foi assegurada e promovida pela Lei de 15 de outubro de 1827, a qual, em seu art. 11, preceitua que: “Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento”. A edição dessa lei, adjungida de mudanças implantadas pelo governo de D. João VI e pela Carta Imperial de 25 de março de 1824, propiciou à mulher brasileira a construção e projeção na sociedade por meio da educação escolar formal, da participação política e do trabalho.

Dessa forma, as mudanças e alterações que se processaram na vida feminina do século XIX, capitaneadas pela educação escolar, acarretaram consequências irreversíveis na vida brasileira. Primeiro, conscientizou a mulher a lutar pela conquista de seus direitos sociais, civis e políticos; segundo, fortaleceu a desconstrução da família patriarcal, que perdurava desde o século XVI.

A Lei de 15 de outubro de 1827 foi importante para a educação brasileira, por que: criou e disseminou, em todo o território brasileiro, os cursos elementares públicos, gratuitos e universais; instituiu a profissionalização do magistério público, remunerando-os com verbas públicas; assegurou às mulheres o direito à educação escolar; contribuiu na formação da cidadania feminina.

Escolarizadas, as mulheres inseriram-se no magistério (LOURO, *in*: DEL PRIORE, 2009, p. 449), formando jovens alunas nos cursos normais no território brasileiro. Paralelamente ao ofício docente em sala de aula, as mulheres escolarizadas, que, geralmente, pertenciam às classes sociais prestigiadas, inseriram-se nas lutas políticas pela abolição da escravidão (HAHNER, 1981, p. 46). Na Constituição Republicana, de 1891, título IV, art. 70, as mulheres não foram inseridas, explicitamente, como sufragistas. Esse direito político, a mulher adquiriu somente com o advento do Código Eleitoral, de 24 de fevereiro de 1934, que se tornou público por força do Decreto n.º 21076, da lavra do então Presidente Getúlio Vargas.

No âmbito da primeira Constituição Republicana (1891), a mulher, para os efeitos sufragistas, foi interpretada como inserta no conceito de “cidadãos”, um conceito político e sociológico que não diferencia as pessoas pela anatomia do sexo, mas pela usufruição dos direitos sociais, civis e políticos. Nessa categoria, a condição de cidadania abrange, indistintamente, os seres masculinos e femininos.

Os Senhores de Villar, a título de exemplo, ideologizavam, mentalizavam e imaginavam que a jovem D. Narcisa de Villar, por haver sido relegada à condição de criada, fosse apedeuta e não tivesse leitura de mundo para interpretar e criticar a trama do casamento dela com o coronel Pedro Paulo. D. Martim de Villar havia forjado o casamento da moça, sem respeitar o direito que cabia sobre ela decidir com quem se casaria (CASTRO, 2000, p. 43). Além dessa surpresa que D. Martim de Villar sentiu, ao ver que a jovem D. Narcisa de Villar não era a toupeira que ideologizava, mentalizava e imaginava que ele fosse. Ele veio a surpreender-se avassaladoramente, quando a encontrou lendo, interpretando e ensinando textos de “romances dos tempos da cavalaria” (CASTRO, 2000, p. 63). Esse encontro surpreendente do Senhor Grande com a irmã deixou-o perplexo, ao ver a diferença exponencial entre aquilo que ele dizia, pensava e imaginava sobre ela e o que ela era na vida real.

Os resultados a que chegamos, neste subcapítulo, sobre família patriarcal e educação da mulher brasileira nos séculos XVII e XIX evidenciam-nos que o patriarcalismo foi uma cultura política mundial, e não somente uma produção cultural brasileira infante. Entre as causas desse sistema cultural e político dominante nas sociedades humanas avulta-se a divisão social do trabalho (LERNER, 2019). A tradição remonta à Grécia Antiga, onde a poetisa Safo de Metilene, no século VI a. C., já escrevia as dores e os sentimentos da mulher helena contra os arbítrios do patriarcado. A reação feminista ao patriarcado e à desigualdade de gênero deixa-se evidenciar, também, nas narrativas da protagonista D. Narcisa de Villar. A personagem, por meio de seus pensamentos externalizados pela linguagem crítica, mostra-se como uma autêntica feminista no Brasil de 1600, quando não se cogitava dessa ação em nossa sociedade colonial.

Neste subcapítulo, as quatro autoras analisadas deixam-nos evidenciar o expressivo matiz feminista contra o patriarcado e as desigualdades de gênero na Inglaterra, nos Estados Unidos da América e no Brasil dos séculos XVII, XIX e XX. Um estudo comparativo das competências e performances literárias, educacionais e políticas dá-nos a dimensão do engajamento que elas assumiram nessa empreitada tão desafiadora para a mulher que não se acomodava em viver oprimida pelo patriarcado dominante. Ana Luísa de Azevedo Castro, com o romance *D. Narcisa de Villar* (1859); Flávia Biroli, com *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil* (2018); Judith Butler, com *Problemas de Gênero: feminismo e subversão*

da identidade (2003); e Katherine Murray Millet, com *Política Sexual* (1974), permitem-nos formar o entendimento de que elas possuíam concepções uníssonas a respeito da educação escolar informal da mulher que vivia cerceada de seus direitos sociais, civis e políticos, quer pela família quer pela sociedade patriarcal dominante.

O conjunto das obras analisadas forma lições fictas e técnicas que retratam a função pedagógica da educação escolar informal na transformação e libertação da mulher inglesa, estadunidense e brasileira, nos séculos XVII, XIX e XX. Uma análise mais acurada é suficiente para mostrar-nos que as obras dialogam entre si, ainda que tenham sido produzidas em épocas e países distintos. Nesse aspecto, fica sinalizado que as ideias formadas sobre determinado assunto ou tema perpassam fronteiras físicas e temporais. Um exemplo probante desse fenômeno é dado pelo sentimento de libertação da mulher que vivia escravizada pelo patriarcado dominante nas sociedades ocidentais dos séculos epigrafados.

Nas sociedades inglesa, americana e brasileira, a opressão da mulher decorria imediatamente do poder simbólico do patriarcado e desigualdade de gênero, que distinguiu a supremacia masculina sobre a feminina. Mediamente, o patriarcado ocidental decorria de três fatores preponderantes: o histórico, porque considerava a dominação masculina uma tradição de pesava pelas sociedades mundiais; o ontológico, porque o ser da mulher, em seus aspectos bilógico, psicológico e funcional, era inferior ao ser masculino; e o político, porque o destino das sociedades humanas sempre foi conduzido por pessoas do sexo masculino.

Dessa forma, observando-se a história da educação brasileira dos séculos XVII e XIX, apresentada por Aranha (2012); Ghiraldelli Jr. (2015) e Hilsdorf (2017), chegamos à conclusão de que os três autores dialogam sobre as ideias que apresentam sobre os tipos, os objetivos e a trajetória da educação brasileira nos dois séculos epigrafados. Além do mais, Ghiraldelli (2015), apresenta a história da educação brasileira, das origens, com os padres jesuítas, de 1549 a 1759, passando pela reforma pombalina da educação, de 1759, chegando à revolução da educação básica e superior, realizada pelo governo Fernando Henrique Cardoso e conduzida magistralmente pelo ministro Paulo Renato Costa Souza, na última década do século XX.

Finalmente, os resultados a que chegamos, neste subcapítulo, evidenciam-nos que os tipos e os objetivos da educação escolar, formal ou informal, da mulher ocidental, retratados por Aranha (2012), Ghiraldelli Jr. (2015), Hilsdorf (2017), Castro (1859), Flávia Biroli (2018), Judith (2003) e Millet (1974), capacitaram, intelectual e criticamente, a mulher oprimida pelo sistema patriarcal e pela desigualdade de gênero. Esperamos que esses resultados venham a

instrumentalizar a produção textual do capítulo 4, que versará sobre ideologias, mentalidades e imaginários no romance *D. Narcisa de Villar*.

4 IDEOLOGIAS, MENTALIDADES E IMAGINÁRIOS NO ROMANCE D. NARCISA DE VILLAR

“O valor supremo da obra de arte, seu valor estético, o artista alcança na medida em que é capaz de imprimir uma forma determinada a uma matéria, a fim de objetivar um determinado conteúdo ideológico e emocional humano, como resultado do qual o homem amplia sua própria realidade”.⁵³

Adolfo Sánchez Vázquez

A veiculação do pensamento por meio da linguagem transparente adquire significados e efeitos comunicativos inteligíveis nas mais diversas áreas do conhecimento humano. Dessa forma, o pensamento verbalizado ou não-verbalizado, na área da ideologia, pode ser tomado como “significado forte” ou como “significado fraco” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, pp. 591; 587). A ideologia tem significado forte, quando o pensamento disseminado tem o objetivo de deturpar realidades da vida. Os três autores apresentam um exemplo bastante elucidativo de ideologia: “[...] uma vara reta na água é o fenômeno objetivo: nós vemos essa vara como se estivesse quebrada e, se não conhecêssemos o nosso erro, descrevê-lo-íamos como tal: é o fenômeno subjetivo” (*Idem*, p. 592). Nesse exemplo, os autores afirmam que a objetividade da vida pode ser vista pelo subjetivismo humano de forma deturpada.

Na ideologia com significado forte, a objetividade da vida cede lugar a verdades subjetivas. A ideologia consolidada por um agrupamento humano pode levar as pessoas a mentalizar verdades fantasiosas, como se verdades fossem, assimiladas por elas. Neste segundo patamar propedêutico, figuram as mentalidades, que são as formas como as pessoas influenciadas por uma ideologia entendem a mensagem que lhe fora passada. Por último, temos o terceiro conceito relacionado com ideologia: os imaginários como reproduções visuais, verbais ou mentais geradas a partir das falsas verdades mentalizadas pelo corpo social dos indivíduos ideologizados ou alienados.

Para que as ideologias, as mentalidades e os imaginários se realizem em sociedade, seus mentores e disseminadores devem observar as leis e os costumes do espaço social, onde essas produções da mente são difundidas. Na casa grande dos Senhores de Villar, os criados, mesmo antes de serem educados pela jovem D. Narcisa de Villar, já possuíam noção elementar da legislação portuguesa que regia a política, a economia e os costumes locais. A partir da

⁵³ VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. As ideias estéticas de Marx. 2. Ed. Tradução de Carlos Néilson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. In: LIMA, Hermínia. **Uma palavra marcada:** emoção e consciência na poética de Pedro Lira. Fortaleza: Edições UFC, 1999, p. 11.

educação escolar implantada pela protagonista, os criados ampliaram a consciência de que uma coletividade de pessoas, em determinadas situações de vida, é muito suscetíveis de ser influenciada por discursos ideológicos que pretendem tornar verdadeiras histórias ou situações erradas, mas concebidas como verdadeiras pelo ideólogo.

Dessa forma, neste capítulo, seguindo a ordem dos assuntos capitulares desta pesquisa acadêmica, abordamos os três conceitos fundamentais que o integram: as ideologias, como os discursos que veiculam e disseminam verdades próprias do segmento social que os emite; as mentalidades, como a capacidade de introjetar e reter verdades ideologizadas; e os imaginários, como as imagens concebidas por influenciadores e influenciados sobre o assunto ideologizado.

4.1 Conflito ideológico entre educação e opressão da mulher

Na vida social, os *status* individuais e funcionais sempre estabelecem abismos sociais que os distinguem uns dos outros e os situam em grupos sociais específicos. Na sociedade, ninguém é igual a ninguém. Expressar essa máxima parece constituir um truísmo desgastado para as mudanças céleres, profundas e abrangentes no século XXI, principalmente, em um trabalho de finalização de doutoramento em Educação Brasileira. O enunciado, embora simplório, traz em si a revelação do dia a dia das relações intersubjetivas que começam na família e estendem-se pelas demais agências de socialização que transformam indivíduos em pessoas humanas.

Esses grupos sociais organizados são a escola formal, na formação intelectual dos indivíduos para a vida pessoal e social produtiva; a igreja, na formação espiritual dos indivíduos, para mantê-los sempre obedientes e tementes a Deus e às autoridades seculares; o clube de esporte e lazer, no alívio das tensões individuais causadas pelo fardo pesado que acomete os indivíduos na sobrevivência diária e os debilita física, mental e espiritualmente; o grupo de trabalho, no compartilhamento de informações e apoio físico, moral, intelectual ou espiritual entre seus integrantes; o grupo dos amigos em final de semana, nas reuniões casuais ou intencionais, para momentos de descontração, troca de conversas, informações e atualizações em assuntos comuns ou extraordinários.

Essa conduta organizada das pessoas não era cultivada nas comunidades tribais, porque as formas de vida social eram muito rudimentares. Os homens ainda não se haviam desenvolvido intelectual, técnica e socialmente. A comunidade tribal ainda não possuía códigos linguísticos sistematizados, leitura significativa, escrita alfabética, educação formal, estado

politicamente organizado, classe social e divisão do trabalho. As ideias, a sabedoria e o conhecimento eram transmitidos oralmente ou por meio de gravuras rupestres na convivência diária das pessoas mais velhas e mais novas (LARROYO, 1980, p. 35).

Partindo-se da concepção de educação informal nas comunidades tribais, como assinalam Larroyo (1980, pp. 60-64) e Aranha (2012, pp. 30-36), inferimos que essas primeiras manifestações de transmissão de conhecimento possuíam um aspecto ideológico, ainda que, naquela época, não existisse o entendimento formal de dominação interpessoal pela via da maquinação de ideias (CHAUÍ, 2008, p. 27).

A influência interpessoal, nos primórdios da trajetória humana sobre a terra, deixa evidenciar-se que os conhecimentos transmitidos pela linguagem ou pela prática funcional devam ter instado as pessoas a vislumbrar os primeiros rudimentos de dominação humana pela palavra e as formações imagéticas verbal, visual e mentais. Dessa forma, as primeiras manifestações de ideologia, mentalidades e imaginários, provavelmente, remontam aos primeiros estádios do desenvolvimento cultural, linguístico e social da humanidade, não obstante terem sido desenvolvidas nos séculos XIX e XX. O homem pré-histórico conviveu, diretamente, com a natureza e suas manifestações e foi dominado por ela, porque ainda não possuía técnica, recursos e tecnologias para controlá-la em suas manifestações drásticas.

Aqueles que detêm um conhecimento específico, ou exercem poder de mando na sociedade politicamente organizada, não raras vezes, são inclinados a sobrepor-se à massa dos indivíduos que não se situa em nem um dos dois patamares: poder e dominação. O poder ou o domínio, para legitimar-se na população dos dominados, não se apresenta com a realidade que lhe é própria, mas com a realidade que seus idealizadores lhe imprimem. Nesse aspecto, notabiliza-se a ideologia como poder dominante, não o poder que se impõe pela força das armas, mas o poder pela força da palavra que instrumentaliza e consubstancia o conteúdo, a forma e os efeitos perquiridos pelas lideranças ou pela liderança dos conhecimentos científicos ou organizados, filosóficos, religiosos, educacionais, administrativos, políticos ou funcionais.

Com relação às origens filosóficas e científicas do conhecimento organizado, sistemático, crítico, falível, conjectural e universal, Souza; Morais (2012, p. 11) afirmam que:

Interessante ainda é notar que há um quase consenso entre os historiadores do pensamento em afirmar que a *origem* e a *evolução do conhecimento* ou, em outras palavras, o famoso “milagre grego”, se deu a partir de um rompimento ou espanto (Aristóteles, 1969) entre o *logos* (pensamento, linguagem, discurso, estudo, razão, conceito, argumentação, entre outras interpretações) e a *doxa* (opinião, senso comum), como se o elemento intuitivo da última não estivesse já contido no primeiro. Ora, *doxa* compõe também mito, oralidade, trama, princípio, e não há *logos* sem a intuição mítica, e vice-versa: não há mito sem a conceituação lógica, principalmente porque intuição é *ver*, ver com a razão (Cf. Jaeger, 1989). Deus (*téos*) é aquele que tudo vê,

onipresença imprescindível à onisciência (do latim *omni*: tudo, todo). Não observamos e compreendemos o mundo sem *contaminá-lo* com a nossa cultura. Levar em conta isso é de fundamental importância para nos aproximarmos do Outro (*alter*). Note-se que é ao conflitar-mos constantemente com o Outro, desde os primeiros momentos, dentro e fora do ventre materno, que nos constituímos como sujeitos (Lacan, 1998). Ou seja, a nossa identidade é uma *construção social* e não uma entidade metafísica, independente de nosso contexto histórico.⁵⁴

O texto de Souza e Morais (2012) apresenta uma explanação sobre os historiadores do pensamento, evidenciando a origem e a evolução nas duas principais civilizações clássicas ocidentais: a grega e a romana. Dizem que a origem e a evolução do conhecimento sistemático não se processaram imediatamente. Decorreram, sim, de uma longa caminhada pelos milhares de anos, até chegar ao esplendor do “milagre grego”, segundo os dois autores. Esse nível de conhecimento somente veio a ocorrer, quando os pensadores gregos chegaram à conclusão de que o conhecimento do homem, do cosmo e de Deus não dependia da observação de fenômenos metafísicos, mas da observação da natureza e do homem.

Os pensadores gregos, ao chegarem a essa mudança de pensamento, ocorreu o “milagre grego”, segundo Vernant (2002, p. 90). Essa mudança de concepção dos fenômenos naturais e sociais faz referência ao estágio da passagem do conhecimento mítico para a perquirição racional da filosofia na explicação dos fatos e fenômenos do mundo. Foi o despertar racional e experimental do observador para a técnica de explicação dos fenômenos naturais e sociais do cosmo. Essa mudança de conduta dos pensadores gregos fê-los iniciar as observações críticas, substituindo a *doxa*⁵⁵, que se traduz por opinião, crença, suposição de verdade, pelo *logos*⁵⁶, termo corrente na literatura filosófica, atribuído a Heráclito de Éfeso (575-450 a. C.).

⁵⁴ SOUZA, Maria de Fátima Matos de; MORAIS, Andrei Santos de. Origem e evolução do conhecimento – OEC. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4264423/mod_resource/content/0/Origem%20e%20evolu%C3%A7%C3%A3o%20do%20conhecimento.pdf. Acesso em: 4 jul. 2021.

⁵⁵ *Doxa* é um termo da literatura filosófica grega antiga que, na tradição platônica e aristotélica, traduz-se em opinião, aparência de verdade que não passa de uma versão ilusória. (SOUZA, Maria de Fátima Matos de; MORAIS, Andrei Santos de. Origem e evolução do conhecimento – OEC. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, 2012, p. 52. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4264423/mod_resource/content/0/Origem%20e%20evolu%C3%A7%C3%A3o%20do%20conhecimento.pdf. Acesso em: 4 jul. 2021).

⁵⁶ *Logos* é o 1. Conceito central da filosofia grega que possui inúmeras acepções em diferentes correntes filosóficas, variando às vezes no pensamento de um mesmo filósofo. Na língua grega clássica equivale a ‘palavra’, ‘verbo’, ‘sentença’, ‘discurso’, ‘pensamento’, ‘inteligência’, ‘razão’, ‘definição’ etc. Supõe-se que em seu sentido etimológico originário de ‘reunir’, ‘recolher’, estaria contido o caráter de combinação, associação e ordenação do *logos*, que daria assim sentido às coisas”. 2. Já em Heráclito, encontramos dois sentidos básicos inter-relacionados, que o termo terá na filosofia grega. O *logos* como princípio cósmico, como a própria racionalidade do real, o princípio subjacente ao fogo, que é para Heráclito o elemento primordial. E *logos* como inteligência ou razão humana, voltada para o conhecimento do real. 3. Para Platão, sobretudo no *Teeteto* e no *Sofista*, o *logos* é a definição, a sentença predicativa que expressa uma qualidade essencial de algo. 4. Em Aristóteles, o *logos* é a sentença que pode ser verdadeira ou falsa, e que manifesta ou expressa o pensamento, daí a expressão *logos apophantikós* (aquele que manifesta algo). 5. Segundo os estoicos, para os quais esse conceito tem uma importância fundamental, o *logos* é um princípio divino, criador e ativo – *logos spermatikós* (isto é seminal) – do qual toda

O conhecimento é, dessa forma, formador da identidade pessoal e diferenciador entre as pessoas que integram o pequeno universo dos visíveis socialmente e as integram o universo dos invisíveis, dominados ou influenciados. As pessoas que integram o universo dos invisíveis ou dominados, geralmente, não são conscientes das ideias que dominante imprimem em suas ações de dominação disfarçadas em ações livres e igualitárias de todos os indivíduos da sociedade ou de um grupo expressivo de pessoas em igualdade de condições sociais.

A partir dessas primeiras observações comparativas a propósito da ideologia, podemos inferir que ela é uma prática social tão antiga quanto à própria existência humana na face da terra? E, ainda, a ideologia, como discurso que sombreia verdades não reveladas diretamente, abrange todos os segmentos de uma sociedade ou comunidade? A história, como o registro de “aquele que vê”, ou “aquele que sabe” (LE GOFF, 2013, p. 22), mostra que as relações humanas, ao longo dos tempos históricos, são eivadas de relatos e narrativas de pessoas que ditam o que outras têm de fazer em dado momento ou durante longos períodos de tempo. Na política moderna, as pessoas do povo são muito cooptadas a acreditar em discursos convincentes de propaganda partidária ou política.

Aqueles que fazem a propaganda enganosa, na realidade, dizem o que podem dizer na ocasião, sob pena de sofrer derrotas irreparáveis nas urnas, ou na aceitação popular como governante ou líder político. A figura do “bom pastor que dá a vida pelas ovelhas de seu aprisco”, há muitos milênios vem sofrendo corrosões nas sociedades humanas durante sua caminhada pelas épocas históricas. A história demonstra-a, quando faz a “investigação das ações realizadas pelos homens” (HERÓDOTO, *apud* LE GOFF, 2013, p. 22), ou, quando “[...] quer uma série de acontecimentos, quer a narrativa desta série de acontecimentos” (PAUL VEYNE, 196, 423, *idem, ibidem*).

Ao abordarmos as relações sociais e políticas entre aqueles que dominam e aqueles que são dominados nas sociedades humanas, recorreremos à fundamentação teórica de Chauí (2008, 102 – 118), para afirmar que, nas práticas sociais e políticas dos povos, a ideologia adota a *facies* própria de cada contexto de situação em que ela é produzida, disseminada e mantida pelos indivíduos que exercem o poder de mando sobre a coletividade. Dessa forma, na versão científica de ideologia, imprimida por seus ideólogos originários, Joseph-Marie de Gérando,

a realidade depende. Isso se aplica inclusive à lei moral, já que esta se define por “viver de acordo com a natureza”. 6. Na doutrina cristã, influenciada pelo estoicismo e pelo neoplatonismo, o *logos (verbum)* é a segunda pessoa da Santíssima Trindade — o Filho — palavra ou verbo através do qual Deus cria o mundo, tal como encontramos no Evangelho de São João (1,1, 14): “No princípio era o Verbo, e o Verbo estava junto de Deus e o Verbo era Deus ... E o Verbo se fez carne e habitou entre nós”. 7. No neoplatonismo, especialmente em Plotino, o *logos* aparece como uma realidade intermediária entre Deus e o Mundo. (JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário de filosofia. 3. ed. Petrópolis: Jorge Zahar Editor, 1996, p. 167). (Grifos dos autores).

Pierre Jean Georges Cabanis e Antoine Destutt de Tracy, não devemos concebê-la como crítica áspera a alguém ou a algo, mas como “o estudo da origem e da formação das ideias” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 136).

Na concepção de Karl MARX e Friedrich ENGELS (1845), quando, na obra *Ideologia Alemã*, tecem crítica exacerbada às filosofias hegeliana e pós-hegeliana, por considerá-las uma crítica mequetrefe às lutas de classe, isto é, fora da realidade, porque, segundo os dois ideólogos, somente o materialismo histórico é competente para tal mister. Para GRAMSCI (2011), a ideologia não pode ser concebida, apenas, à óptica de Marx e Engels, porque ela não possui apenas o viés crítico, mas possui, também, o viés brando ou conciliador de ideias adversas nas relações sociais, políticas, artísticas, religiosas etc. (SILVA, 2015, p. 4). Chauí (2008, p. 7), por sua vez, concebe a ideologia como “[...] um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e que esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política”.

Chauí (2008, pp. 102 – 118) aborda o assunto intitulado “A ideologia da competência”, onde aborda “A gênese da ideologia na sociedade moderna”, de autoria de Claude Lefort, filósofo francês contemporâneo. Para Lefort, a ideologia, seguindo a dinâmica social, evoluiu e ultrapassou a tipologia que lhe foi dada pelos ideólogos do século XIX: Tracy, Cabanis, De Gérando e Volney (*Idem*, p. 25). Atualmente, nas áreas públicas e privadas, a indústria, o comércio e o serviço têm a necessidade de reinventar-se a cada dia, para que não venham a sucumbir institucional e funcionalmente. Esse pensamento de Lefort, (*apud* CHAUI (2008, p. 104), intertextualiza com o pensamento dessa mesma autora, para quem, no artigo científico intitulado “Ideologia e educação” (2016):

A noção de ideologia pode ser compreendida como um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Com o objetivo de impor os interesses particulares da classe dominante, esse corpus produz uma universalidade imaginária. A eficácia da ideologia depende, justamente, da sua capacidade de produzir um imaginário coletivo em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo autorreconhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social. Sua coerência está atrelada a uma lógica da lacuna e do silêncio sobre sua própria gênese, isto é, sobre a divisão social das classes. A anterioridade do corpus, a universalização do particular, a interiorização do imaginário como algo coletivo e comum e a coerência da lógica lacunar fazem com que a ideologia seja uma lógica da dissimulação (da existência de classes sociais contraditórias) e uma lógica da ocultação (da gênese da divisão social). A partir da análise de alguns temas correntes nas discussões pedagógicas, este ensaio pretende avaliar até que ponto o discurso educacional, marcado em grande medida pela regra da competência, encobre ou não alguma ideologia⁵⁷.

⁵⁷ CHAUI, Marilena de Souza. **Ideologia e educação**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar., 2016. Acesso em: 9 jul. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jul. 2021.

O texto de Chauí (2016) arremata toda a discussão que, até aqui, procuramos imprimir ao termo ideologia, diante das críticas positivas e negativas que estudiosos, filósofos e críticos sociais, políticos, filosóficos e educadores lhe têm imputado. Nesse aspecto, a ideologia passa a definir-se como a veiculação de um pensamento que, ao ser externado em um grupo ou população, tende a disseminar uma concepção política, econômica, religiosa, científica ou filosófica, segundo os desideratos do ideólogo que a produz e dissemina na sociedade. Ao receber de boa-fé a mensagem ideológica, as pessoas ideologizadas passam a comportar-se de acordo com a prescrição que lhes fora recomendada pelo ideólogo.

As pessoas passam a viver como se realmente estivessem vivendo conscientemente uma realidade que elas não vivem, mas acreditam ser a verdadeira. Para alcançar o desiderato da dominação geral ou particular, a ideologia precisa de um meio que lhe codifique e veicule a mensagem destinada ao segmento social que pretende atingir. Esse meio é a palavra, a qual, na concepção de Lyra (1979, p. 50): é “o próprio instrumento de politização do homem”, e constitui o ingrediente fundamental da literatura oral ou escrita. Como afirma o escritor argentino, Jorge Luís Borges: “— Eu diria que a literatura existe através da linguagem, ou melhor, apesar da linguagem...”.

Segundo Portela (*in*: LYRA, 1979, p. 37): “O fazer literário é uma realização ideológica plena”. Nesse posicionamento de Portella (s/d), sempre nos detemos nos estudos de literatura, quer na ficção quer na teoria, porque temos a consciência firmada de quem ninguém escreve nada ao vento, ou seja, sem um propósito definido. A arte de escrever uma obra literária requer do autor um compromisso para com um potencial destinatário. Observando, ainda, a saudosa e edificante lição de Lyra (1979) sobre o engajamento da literatura com a ideologia, observamos que o autor afirma que:

Tanto num sentido como no outro, a Literatura se encontra comprometida com a ideologia: no sentido totalizante - porque ela integra, como arte, as manifestações superestruturais de qualquer agrupamento civilizado; no sentido restrito - porque todas as manifestações culturais do mundo contemporâneo (todas, inclusive a religião) se envolveram no repto político lançado pelo marxismo. Uns tomaram partido abertamente - e produziram uma literatura de intenção socializante: o romance de um Jorge Amado, o teatro de um Bertolt Brecht, a poesia de um Pablo Neruda. E os que pensam que não se envolveram, se envolveram sim: porque - suprimido o neutralismo pelo radicalismo próprio do nosso tempo - não tomar partido acabou se definindo como uma maneira tácita de tomar partido contra.⁵⁸

O texto de Lyra (1979) deixa bastante evidente que Literatura e ideologia são corpos que compartilham de um só espírito, ou, na linguagem objetivo deste trabalho acadêmico que

⁵⁸ LYRA, Pedro. **Literatura e Ideologia**. Petrópolis: Vozes, 1979, p. 48.

perquire as normas da metodologia do trabalho científico, dois campos de conhecimento que se caracterizam pela persuasão de seus destinatários. Nesse aspecto, o autor afirma que a literatura é uma das superestruturas da sociedade capitalista que tem por objetivo influenciar sobre as estruturas que produzem para a sociedade, segundo a filosofia política do marxismo. Sob a inspiração da doutrina comunista de Marx e Engels (1845), autores consagrados da literatura e do teatro produziram obras de circulação internacional que visam a socializar seus destinatários, quanto à conscientização sobre a ação da superestrutura na vida produtiva de uma sociedade organizada politicamente.

O posicionamento teórico de Lyra (1979, pp. 37 – 54) sobre o engajamento da literatura com a ideologia encontra-se imerso no romance *D. Narcisa de Villar* (1859), da escritora catarinense. Nessa obra literária, a autora, que também viveu sob a ideologia patriarcal brasileira do século XIX, projeta, na personagem de seu único romance, seu *alter ego* na luta pela educação da mulher oprimida pela família e pela sociedade patriarcal e contra a ideologia dominante da sociedade patriarcal brasileira dos séculos de 1600 e 1800.

A luta pela educação escolar da mulher, desenvolvida tanto pela protagonista *D. Narcisa de Villar*, na segunda metade do século XVII, quanto pela autora do romance homônimo, Ana Luísa de Azevedo Castro, no século XIX, tinha a ideologia voltada para contraditar a ideologia dominante. A concepção ideológica dos senhores fazendeiros dava-lhes a consciência social de que a massa populacional brasileira do período colonial não precisava de educação escolar, porque o trabalho que lhe era reservado executar, diária e arduamente, não requeria conhecimento intelectual, mas somente de mão forte para a lavoura e suas atividades correlatas. A concepção de que a população não deveria educar-se formalmente, se observada a história brasileira nos três primeiros séculos da Colônia, infere-se que a ideologia que advogava pela manutenção do analfabetismo dos nativos brasileiros, salvante melhor juízo crítico, decorria dos padres da Companhia de Jesus e dos senhores latifundiários.

Com isso, poder-se-ia tornar insustentável a situação privilegiada dos senhores proprietários de terras, escravos e meios de produção. Afinal, a história, como a “investigação das ações realizadas pelos homens” (Heródoto, *apud* LE GOFF, 2013, p. 22), mostra-nos que, nos três primeiros séculos de existência do Brasil, os senhores proprietários de terras se assemelhavam aos senhores feudais do medievo. Encarnavam o espírito do *l'état c'est moi* do rei Luís XIV (1638-1715) e, a exemplo do mandatário francês, não reconheciam o direito dos criados. No Brasil Colonial, “Não existia na época, como existe hoje, o conceito de cidadania, de pessoa com direitos e deveres com relação ao Estado, independentemente da religião. A

religião do Estado era a católica e os súditos, isto é, os membros da sociedade, deviam ser católicos” (FAUSTO, 2003, pp. 34 – 35).

O capitalismo, com o apoio impostergável da educação escolar, adotava a ideologia do “ensinar tudo a todos”, para formar a consciência social no homem produtivo que se realiza por meio do trabalho qualificado. Afora isso, infundia a ideologia de que o ensino humanista era extemporâneo e inútil aos valores que o capitalismo perquiria para a industrialização no Estado Moderno. Esses valores são: o lucro financeiro, a acumulação de riquezas, a propriedade privada dos meios de produção e a liberdade individual. No Brasil Colônia, a educação escolar não foi abonada pelos colonos nem pelos senhores proprietários de terras, dos meios de produção e da mão-de-obra escrava.

Para Chauí (2008, p. 7), “[...] a ideologia é um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e que esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política”. Ideologia é uma atividade, revelada ou não-revelada nas sociedades, com características próprias que não a deixam confundir-se com simples junção de ideias quaisquer. Um conjunto de ideias, para constituir-se em ideologia, deve ter conotações históricas, sociais e políticas. Tais características ideológicas podem ser observadas na relação entre a história moderna e a medieval. Os cultores da idade moderna soem afirmar que o medieval foi a era das trevas, ou seja, do atraso cultural, científico e filosófico da humanidade, por haver adotado o teocentrismo sobre o antropocentrismo, bem como viver sob a direção espiritual e política dos papas.

A partir do pensamento de Chauí (2008), concebemos que, com a ascensão do Estado Moderno, o governo espiritual teve de apartar-se do governo político, ou seja, os governantes deixaram a função de autoridade religiosa e delimitaram sua função ao ato de governar política e administrativamente sua nação. O governo que assumia todas as funções religiosas, administrativas viveu até o fim da Idade Média. A separação dos poderes seculares e religiosos instou os mandatários estatais a reconhecer que o poder em ascensão estava muito aquém do poder papal no mundo ocidental. Para compensar a delimitação espacial do poder secular que assumiam perante o povo de sua nação, os novos governos do Estado Moderno criaram e disseminaram a ideologia de que o período medieval constituiu uma era de trevas e de atraso em todas as áreas humanas.

Na história do conhecimento ordenado, costumamos ver que a filosofia socrática critica asperamente a filosofia sofística, atribuindo a ela uma modalidade filosófica distorcida da verdade, ou seja, que não traduz a realidade das coisas e dos fenômenos naturais e sociais que investiga. Realizando-se um cotejo entre as duas escolas filosóficas, não se pode olvidar

que a filosofia sofística, em relação à socrática, ao ir ao encontro das necessidades do povo, rompeu a tradição da filosofia estagnada e limitada ao segmento da sociedade ateniense descendia sanguineamente da nobreza ou aristocracia. Para os socráticos, somente podiam ser filósofos aqueles indivíduos que possuíam a *virtu* (EDUARDO CHAGAS, 2019) para dominar o restante da sociedade como filósofos ou dirigentes políticos.

O liberalismo político e econômico de Locke, do final do século XVII, constituiu uma resposta contrária ao pensamento político e social de Hobbes, para quem o “homem é lobo do homem”, isto é, um homem que não conhece seus limites de ação na sociedade, contrariando o direito do outro. Locke, por sua vez, não obstante ser também jusnaturalista, defendia que o homem pode e deve viver e conviver em sociedade, sem o controle do Estado, mas harmonicamente respeitando o direito do outro. Para isso, o liberalismo defenderia, de forma ampla e irrestrita, o direito à vida, à propriedade privada, desde que o Estado assegurasse a convivência pacífica e sustentável entre os indivíduos, sem interferir de forma demasiada na vida individual.

Nesse aspecto, surge a divergência entre o posicionamento teórico de Hobbes, para quem os indivíduos devem ser vigiados e controlados pela monarquia absolutista, para que não se venha a extrapolar no exercício de seu direito, Locke defendia plena liberdade aos indivíduos, sem a intervenção regulatória do Estado forte. Dessa forma, diferença entre o posicionamento teórico de Hobbes e o de Locke é marcada pelos seguintes aspectos: enquanto Hobbes é defensor dos governos absolutistas e do controle da liberdade individual, para que “o homem não seja o lobo do homem”, Locke defende que os governos sejam eleitos pelo voto popular, pessoal e universal; e os indivíduos tenham ampla liberdade individual e incólumes no gozo de seus direitos e garantias fundamentais.

Segundo Locke (1680, *apud* GOUGH, 2001, p.7):

O estado de natureza é contrastado com a “sociedade civil”, da qual difere pela “falta de um juiz comum com autoridade”, mas o estado de natureza não é, como em Hobbes, essencialmente um estado de guerra. A característica de um estado de guerra é “a força, ou uma intenção declarada de força sobre a pessoa do outro, em que não há um superior comum na terra a quem apelar por socorro”. Mas Locke não imaginou o estado de natureza como sendo uma espécie de paraíso, e de fato a guerra poderia prevalecer nele. Admite a inconveniência do estado de natureza, em que todo homem “tem o poder executivo da lei da natureza” em suas próprias mãos, e ele está consciente de que a “natureza doentia, a paixão e a vingança” podem levar o homem “longe demais na punição dos outros, e daí em diante só advirá a confusão e a desordem”.⁵⁹

⁵⁹ LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. Tradução de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 7.

Locke, segundo Gough (2001), distingue o estado de natureza da sociedade civil, atribuindo ao primeiro a condição natural de estado beligerante entre os indivíduos oponentes entre uns e outros. Aqueles que são mais fortes sempre tendem a substituir o uso da “força do direito” pelo “direito da força”, para fazer valer suas pretensões individuais sobre os demais indivíduos. Hobbes concebia o estado de natureza como verdadeiro estado de guerra entre os indivíduos, e o mais débil não tem a quem pedir socorro, porque não existe Estado organizado, com leis e aparelhos estatais que assegurem o bem-comum à coletividade dos indivíduos e o bem-estar às pessoas.

Locke, por sua vez, reconhece a existência do estado de natureza entre os homens, bem como os malefícios pessoais e sociais que ele pode acarretar aos outros, uma vez que o homem pode sair de seu estado de consciência moral para agir impulsivamente, dando vazão às emanções descontroladas de sua personalidade. Na sociedade civil, ou seja, no agrupamento social da *pólis*, a lei da natureza não é cumprida *ad libitum* pelos indivíduos, mas pelo Estado, cujos dirigentes máximos e seus sistemas preventivos e repressivos decorrem da aprovação que lhes é concedida pelos cidadãos que formam um dos elementos básicos formadores da sociedade.

A crítica de Hobbes (1588 – 1679) e Locke (1632 – 1704) ao estado de natureza e à sociedade civil, na regulação de condutas individuais e coletivas na sociedade inglesa do século XVII, assumem conotações ideológicas distintas entre um e outra. Segundo, deixa evidenciado na obra Segundo Tratado Sobre o Governo Civil (2001, p. 7), Hobbes mostra a necessidade de governos fortes contra o excesso de liberdade nas mãos dos indivíduos sob a égide do direito natural, cogitando e agindo independentemente de leis sociais da intervenção estatal nas vidas individuais.

Locke, defensor do liberalismo político e econômico na Inglaterra do século XVII, emprega a ideologia da liberdade individual irrestrita, para ocultar a valorização que o liberalismo atribuía defesa aos senhores proprietários de terras e meios de produção. Na contramão desse procedimento discriminatório, situavam-se os segmentos que trabalhavam braçalmente nas terras, nas indústrias, nos comércios, nas residências de seus senhores. Eram a maioria absoluta das populações que somente possuíam o direito de trabalhar e nem um direito social básico que lhes assegurasse vida digna em sociedade.

A ideologia da educação promovida pela protagonista D. Narcisa de Villar, junto aos demais criados da casa grande, era voltada para ocultar os processos e procedimentos de transformação deles cidadãos de um país, cuja sociedade estava em vias de formação, e seus indivíduos deveriam primar pela integridade pessoal, social e política de todas as pessoas,

independente do gênero, da classe social e do trabalho empregatício (CASTRO, 2000, p. 28). A ideologia defendida pelos Senhores de Villar, seguindo no contrapolo da educação escolar, religiosa e moral, praticada pela protagonista D. Narcisa de Villar, tinha por objetivo ocultar os *habitus* atrozes da sociedade patriarcal brasileira do século XVII contra a mulher e os demais criados que conviviam com a jovem D. Narcisa de Villar (p. 29).

Entre as práticas ideológicas presentes no romance de tese D. Narcisa de Villar, avultam-se passagens narrativas em que a protagonista, os demais criados da casa grande e os Senhores de Villar deixam evidenciar-se o ocultamento dos objetivos das ações que perpetraram no espaço social, onde os dois agentes sociais exercem o campo de poder que compete a um e a outro. As práticas ideológicas mais acentuadas no romance de tese D. Narcisa de Villar são observadas nas seguintes passagens: “Finalmente, a religião e costumes, a instrução dos pobres índios, que compunham a sua colônia, nenhum peso tinham em seus cuidados” (CASTRO, 2000, p. 28).

As questões ideológicas da educação escolar e do arbítrio dos Senhores de Villar, presentes no romance D. Narcisa de Villar, obviamente, manifestam-se por dois vieses bem distintos: o viés da educação como transformação, construção e libertação da mulher oprimida pela sociedade patriarcal brasileira do século XVII; e o viés desconstrução da personalidade humana dos criados da casa grande pela ideologia dominante. Na área da educação, autora e protagonista do romance recorrem à função da ideologia para ocultar a participação silente, mas eficaz da mulher nos processos de mudança da consciência individual, social e nacional diante da ideologia dominante nos séculos XVII e XIX, respectivamente. Naquela quadra, a ideologia empreendida por D. Narcisa de Villar teve por objetivo recorrer ao papel transformador, construtor e libertador da mulher oprimida pela ideologia dominante.

Trata-se de uma atividade própria do homem funcional na sociedade, como acontece com o estadista, o político, o servidor público, o sacerdote, o comerciante, o industrial e outros. O ideólogo, a exemplo do cientista social, imprime ao fazer ideológico seu ponto de vista sobre fatos e fenômenos naturais ou sociais que observa em seu dia a dia como sujeito funcional na sociedade. No romance D. Narcisa de Villar, por exemplo, a protagonista ideologiza sobre práticas educativas que transformam e libertam mulheres e outros criados da casa grande. A ideologia manifesta nas narrativas do romance D. Narcisa de Villar, quer pela educação escolar informal, quer pelo governo despótico e opressor da mulher, possibilitou a formação de “visões de mundo” (MANDROU, 1938, *apud* VOVELLE, 2004, 15). Os criados da casa grande viviam, diariamente, a partir do trabalho assistencial que a jovem D. Narcisa de

Villar lhes prestava o embate entre o poder transformador da educação e o poder da ideologia dominante dos Senhores de Villar.

Essas transformações operadas na forma de entendimento do mundo pelos criados da casa grande serão o objeto de estudo do subitem subsequente, com supedâneo nos referenciais teóricos de mentalidades. Mentalidades é um termo que, recentemente, passou a ser investigado pela sociologia, filosofia, linguística e pedagogia. Trata-se de um estudo que ainda não adquiriu consenso nas áreas científicas que o estudam, por retratar a elaboração de ideias, pensamentos e linguagens, individuais ou coletivas, sobre fatos, fenômenos ou situações que são analisadas, interpretadas e sintetizadas, segundo a competência e a performance psicológicas, sociológicas, históricas e linguísticas dos observadores.

4.2 Mentalidades no romance D. Narcisa de Villar

A definição do conceito de mentalidades passa, a priori, a expressar o significado desse termo como sendo a estrutura mental que uma coletividade de indivíduos forma sobre determinado fato ou fenômeno que ocorre em contextos sociais específicos. Mentalidades é um termo da investigação histórica da segunda metade do século XX, contudo o exercício da mentalização de fatos, fenômenos naturais, culturais ou sociais, paisagens, pessoas e animais é tão antigo quanto a própria existência da humanidade. Ao lado dos termos ideologia e imaginário, ainda na segunda década do século XIX, contibui para constituir divergência de interpretação na crítica científica que consegue distinguir as fronteiras e os limites da abrangência de cada um desses três termos: ideologia, mentalidades e imaginários.

Segundo Vovelle (2004, 14), o mundo acadêmico e científico ainda está longe de encontrar um consenso na definição precisa do termo mentalidades, porque: “[...] basta verificar com que dificuldade historiadores de fora da França conseguiram adaptar a noção ou mesmo traduzir o termo. [...]”. Afora a polêmica instaurada entre os estudiosos do século XX, que enveredaram pelos caminhos da História, com o objetivo de conhecer o desconhecido, ou seja, conhecer os fatos e fenômenos que são correntes na sociedade do dia a dia. Para o cientista das mentalidades, não interessava a eles conhecer a “história social, história política ou econômica” (ESPIG, 1998, p. 157).

O estudo das mentalidades começa em 1929, quando os historiadores, preocupados em ampliar o espectro dos estudos históricos, formaram a chamada *École des Annales*, um grupo de estudos que adotou por referente a revista francesa de análises da história econômica e social. Esses dois qualificativos do elemento história serviram de inspiração a Lucien Febvre

e Marc Bloch na escolha do nome oficial do periódico: *Annales d'histoire économique et sociale*. A escola, a exemplo de outras associações de estudo, não foi criada ad libitum de seus fundadores, mas em reação ao método de abordagem que as demais escolas históricas da época adotavam e não conseguiam investigar os fenômenos históricos que estivessem além das esferas social, política e econômica.

Para renovar o método de abordagem histórica, os historiadores da Escola dos *Annales* tinham por principais objetivos o combate ao positivismo histórico e o desenvolvimento de um tipo de História que levasse em consideração o acréscimo de novas fontes para a pesquisa histórica. Dessa forma, na história das mentalidades, segundo Le Goff (s/d, *apud* ESPIG, 1998, p. 158): “O interesse do historiador, segundo ele, centralizar-se-ia sobre as heranças, continuidades, a tradição, a reprodução mental das sociedades”.⁶⁰

A História, permeada pelo desenvolvimento científico do século XX, não podia ficar alheio a mudanças de que a História estava carecendo, para que viesse a sair da função tradicional e limitada que ela desempenhava desde a época de seus “pais teóricos”: Heródoto e Tucídides, na Atenas Clássicas; e Políbio (198 - 117 a. C.), historiador grego da era declinante, isto é, da passagem da era clássica para a helenística, documentou a história de Roma, ocorrida no período de 264 a 146 a. C. (RIBEIRO JR., 2005). Entre os historiadores da Antiguidade, Políbio revolucionou a metodologia de abordagem da história, fazendo-a um instrumento de investigação dos acontecimentos que ela documentava e comentava.

Com essa nova postura metodológica, trazida por Políbio, a História chegou ao século XX e influenciou a postura dos historiadores das mentalidades, instando-os a revolucionar o desempenho investigativo dessa atividade científica. A história abordada pela Escola dos *Annales* adquiriu, dessa forma, a estética de atividade humana que se conteve mais com a tradição procedimental que era adotada por seus antecessores. A nova escola de história abdicou da função de relatora de fatos passados e passou a dá-la uma postura de atividade científica que problematiza os fatos históricos que lhe são pertinentes de registro crítico.

A nova postura científica de Políbio (198 – 117 a. C.) para com a Histórica, segundo Ribeiro Jr. (2005), deve-se ao fato de que:

Políbio considerava a história uma verdadeira ciência, que exigia o amor à verdade, o exame metódico e crítico das informações disponíveis e, ainda, o exame direto dos locais em que os eventos ocorreram (Plb. 12.28). Foi ele, aparentemente, o primeiro historiador a atribuir tal importância à geografia.

⁶⁰ ESPIG, Márcia Janete. **Ideologia, mentalidades e imaginário**: cruzamentos e aproximações teóricas. Revista Porto Alegre, Porto Alegre, n. 10, p. 151 – 167, dez. 1998. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=ESPIG%2C+M%C3%A1rcia+Janete.+Ideologia%2C+mentalidades+e+imagin%C3%A1rio%3A+cruzamentos+e+aproxima%C3%A7%C3%B5es+teóricas>. Acesso em: 11 ago. 2021.

Como historiador, interessou-se principalmente pelas instituições romanas e pelos fatores que permitiram a hegemonia de Roma no Mediterrâneo. Em *Histórias* não se limitou à simples descrição dos fatos políticos e militares em ordem cronológica. As causas políticas e sociais e as consequências dos eventos mais importantes, assim como o papel determinante das instituições romanas, são discutidos de forma crítica e ponderada.

Em sua visão, a história é uma experiência passada que deveria moldar o futuro e constituir um aprendizado para as gerações vindouras. Escrupuloso, Políbio fazia questão de embasar suas análises em dados sólidos: informações confiáveis de outros historiadores (Calístenes, Filarco e Teopompo, entre outros), cartas, registros públicos gregos e romanos, inscrições e, em especial, tudo o que testemunhou pessoalmente ao longo de sua convivência com os romanos.

Políbio escreveu em dialeto ático. Foi um grande historiador, mas do ponto de vista literário seu estilo é frio, direto, austero e um pouco rígido.⁶¹

Segundo a abordagem que Ribeiro Jr. (2005) apresenta sobre a postura e a compostura investigativa de Políbio para com a história, dando a ela status de ciência, quando ainda não havia ciência com objeto e método de pesquisa definidos, o referido historiador antigo demonstrava conceber a história como uma atividade que requeria de seu investigador as seguintes diligências: “amor à verdade, o exame metódico e crítico das informações disponíveis e, ainda, o exame direto dos locais em que os eventos ocorreram”.

Políbio, não obstante ser historiador, estendeu o novo método de abordagem dos fatos históricos à geografia, talvez, com o objetivo de fazê-la sair da simples função de descrever e documentar os fatos geográficos de uma localidade, região ou do mundo conhecido na época, para examiná-los criticamente, antes de descrevê-los e disseminá-los como dados confiáveis como conhecimentos úteis à formação de um conhecimento. Ao relatar os fatos históricos romanos do período de 264 – 146 a. C., Políbio, com o senso e a metodologia de pesquisador científico, falou das imponentes instituições, sem olvidar-se de investigar as causas da supremacia do Império Romano no Mar Mediterrâneo diante de outros impérios coevos.

Os historiadores pioneiros, que empreenderam investigações científicas na área da História, foram: o historiador francês, Philippe Ariès, que lançou, no ano de 1929, a revista *Annales d'histoire économique et sociale* (Anais de história econômica e social); Lucien Febvre (1942) questiona se as mentalidades sobre determinadas áreas de atividades são uniformes entre os indivíduos que pertencem a um mesmo agrupamento humano; Marc Bloch (1995) analisa as mentalidades, procurando compreender a relação comparativa entre o poder espiritual e poder secular, que tanto influenciou a conduta de reis franceses e ingleses; Le Goff (2013) concebe que a ideologia com propósito específico; as mentalidades, com a probabilidade de propósitos diversos, que passam pela capacidade de visão de mundo, competência e disciplina intelectuais

⁶¹ RIBEIRO JÚNIOR, Wilson Alves. **Políbio**. Portal Graecia Antiqua, São Carlos. Disponível em: URL: greciaantiga.org/arquivo.asp?num=0557. Acesso em: 11 ago. 2021.

da coletividade de indivíduos; para Robert Mandrou (1968), mentalidades é “uma história das visões de mundo”; para Vovelle (1991), mentalidades é a capacidade que os homens têm de observar fatos e fenômenos da vida real e os introjetam na mente, segundo suas características biopsicossociais. Por isso, uma mesma coisa pode ser mentalizada de diversas maneiras.

Nessa esteira das investigações sobre histórias das mentalidades, adquiriram notoriedade, a partir da segunda metade do século XX: Le Goff (2013), para quem a história das mentalidades constitui o lastro cultural de um povo, porque vai além dos fatos palpáveis da sociedade dos homens e busca conhecer não somente as coisas em si, como se nos aparecem, mas nos elementos que lhes dão estrutura profunda. Vovelle (2004), para quem os homens, em sua trajetória existencial, observam fatos e fenômenos da vida real e os introjetam na mente, segundo suas características biopsicossociais.

Marc Bloch (1995) analisa as mentalidades, procurando compreender a relação comparativa entre o poder espiritual e poder secular, que tanto influenciou a conduta de reis franceses e ingleses. Lucien Febvre (1942) questiona se as mentalidades sobre determinadas áreas de atividades são uniformes entre os indivíduos que a compartilham. Ao suscitar tal abordagem, Febvre aproxima-se de Le Goff (s/d, *apud* ESPIG, 1998, p. 159), quando questiona “[...] se existiriam modos de sentir e de pensar que fossem comuns a Cristóvão Colombo e ao mais humilde marinheiro de suas caravelas [...]”.

A história das mentalidades, no século XVII, a época em que ocorreu a provável história de D. Narcisa de Villar, não existia como conhecimento formalizado, senão como uma prática social. A humanidade, desde que surgiu na face da Terra, sempre conviveu com a relação de poder entre as pessoas, distinguindo, em determinadas situações e locais, aquelas que mandam ou influenciam, e aquelas que são mandadas ou influenciadas. Sempre houve, também, a capacidade de os homens terem entendimento, imediato ou mediato, sobre os fenômenos de que tinham conhecimento.

Com o aperfeiçoamento cultural e civilizatório das sociedades humanas, os homens ampliaram e aprofundaram a capacidade de formar entendimento duradouro sobre determinados acontecimentos naturais, culturais ou sociais. Na centúria de mil e seiscentos, por exemplo, a história das mentalidades possibilitou às coletividades humanas a formação de entendimento sobre as realidades palpáveis da vida ou sobre as verdades apregoadas pela ideologia dominante. Dessa forma, no romance de tese D. Narcisa de Villar, as mentalidades se manifestam nas seguintes passagens textuais:

1 “A pobre menina a princípio chorou muito, porém era de gênio tão dócil que bem depressa se resignou a sua nova situação, e por fim acostumou-se a não ver mais seus irmãos” (CASTRO, 2000, p. 29).

Nessa crítica tecida pela narradora, a jovem D. Narcisa de Villar, quando estava diante de um cenário que jamais ela imaginara, deixa evidenciar-se que formulou dois conceitos de mentalidades.

No primeiro, quando passou a encontrar-se na condição de órfã dos pais, teve a ideia de vir ao encontro dos três irmãos, para conviver com eles. Nessa ocasião de agitação espiritual da jovem adolescente, ela deva ter formado a mentalidade ou entendimento de que os irmãos iriam assumir a função de pais vicários, haja vista eles eram animados pelo mesmo sangue paterno e materno; eram mais velhos e, provavelmente, possuiriam uma visão de mundo maior que a dela; e possuíam condições de vida material para bancar tal empreendimento.

No segundo, logo após ver frustrado o entendimento anterior, passou a conceber a mentalidade ou o entendimento duradouro de que os irmãos eram a versão moderna do pensamento do comediante romano Plauto (254 – 184 a. C.): “homo homini lúpus”⁶² A mentalidade da jovem D. Narcisa de Villar sobre a personalidade dos irmãos tornou-se, dessa forma, mutável com o curso dos comportamentos alternativos que eles adotam para com ela.

Ao abandonar a irmã adolescente e em terra estranha, os Senhores de Villar passaram a agir semelhantemente à Hobbes (1651), o qual, segundo Fuks (2019), teve os estudos financiados pela nobreza britânica. Consequentemente, por esse motivo, tenha-se devotado a defender as monarquias fortes e a combater a conduta irreverente e agressiva do homem para com o homem. Além do mais, ao defender a ação do Estado forte contra a barbárie instaurada pelos indivíduos em estado de natureza, Hobbes previa o desgaste que as condutas violentas dos homens sem lei poderiam causar às ordens políticas, sociais e econômicas das sociedades em desenvolvimento no século XVII.

Dessa forma, os irmãos da jovem, colimando alcançar o crescimento do capital da casa grande, assumiram o compromisso para com os negócios e relegaram os cuidados para com a irmã adolescente em enésimo plano.

⁶² Homem é o lobo do homem. Thomas Hobbes (1588-1679), autor do clássico *Leviatã*, foi o responsável por divulgar a célebre frase “o homem é o lobo do homem”, inserida no seu livro mais famoso. A frase original, no entanto, traduzida para o latim como “homo homini lupus”, pertence ao dramaturgo romano Tito Múrcio Plauto (254-184 a. c.) e foi empregada na comédia *Asinaria*. (FUKS, Rebeca. *Frase o homem é o lobo do homem*. Rio De Janeiro: Cultura Genial, 2018. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/o-homem-e-lobo-do-homem/>. Acesso em: 13 jul. 2021.

2 “O que lhe merecia atenção era o proveito que deles podia tirar, deixando o resto a cargo de subalternos viciosos que ensinavam aos infelizes o gosto pelas orgias e corrupção” (p. 28).

Essa fala é atribuída pela autora à narradora, quando faz alusão à conduta despótica de D. Martim de Villar em relação aos criados da casa grande. Ele forma uma mentalidade em que os criados figuram apenas como força de trabalho para sustentar as necessidades materiais da classe social dominante. Conseqüentemente, D. Martim de Villar e seus dois irmãos eram malquistos pela comunidade dos criados, os quais, vivendo sob opressão psicológica, social e política da ideologia dominante, não poderiam formar outro nível de mentalidade sobre os Senhores de Villar que não fosse a de pessoas demolidoras como o *Leviatã*, de Hobbes (1651), que via a presença dos mais débeis e invisíveis socialmente.

Dessa forma, coletividade dos criados, com os quais, em vez de formar um agrupamento harmonioso entre chefes e súditos, unidos pela convivência e pelo trabalho diários, mantinham-nos distanciados, o que os fazia mentalizar o ambiente da casa grande como um lugar de tortura das pobres almas que não conseguiam sair do *status* de indivíduos coisificados para a condição social de pessoas humanas. Vivendo sob a cultura do terror que a ideologia patriarcal apregoava sobre eles, os criados não poderiam mentalizar a figura dos Senhores de Villar que não fosse a de pessoas representantes do Mal, odiosas e temidas por toda a comunidade de súditos, inclusive pela jovem D. Narcisa de Villar. Afinal, os criados, não obstante serem relegados para ao plano da invisibilidade social pela ideologia dominante, eram pessoas que não necessitavam apenas do alimento material, mas, igualmente, do espiritual.

A sociedade brasileira da época não os distinguia como pessoas humanas, mas, na essência das vidas objetiva e subjetiva, eram seres que tinham a capacidade de mentalizar a imagem da vida natural, real, social e espiritual. Os Senhores de Villar, para encobrirem essas realidades perceptíveis pelos criados, produziram e disseminaram a ideologia da fartura de pão, de roupa, para cobrirem o corpo, o que contrastava com o trabalho duplicado que tinham de executar diariamente (CASTRO, 2000, pp. 28-29).

Nesse último período do trecho comentado, percebe-se a riqueza da mensagem do romance, quando a narradora faz alusão ao paralelo das ideias contrastantes: fatura pão e trabalho duplicado que era exigido dos criados em suas obrigações diárias. Mais uma vez, fica demonstrada a riqueza temática do romance de tese D. Narcisa de Villar com obras da literatura mundial de todas as épocas históricas e estilos de época. Na referida passagem: “Não lhes faltava pão, tinham roupa para cobrir-se e tarefa dobrada” (CASTRO, 2000, p. 29), a autora, talvez pela elevada formação intelectual de que era detentora, contextualiza a “não falta de pão

diário” com o provérbio português, que diz: “Na casa em que falta pão, todos gritam, e ninguém tem razão”.

Com essa ideologia do alimento material diário, os opressores da mulher e dos criados da casa grande procuravam obnubilar a consciência crítica deles, para que não pudessem a ação exploratória que o governo despótico exercia sobre eles.

3 “Porém o que mais me impressionou, e que guardei fielmente na memória, foi uma legenda da Ilha do Mel.

“— Está bem, mãe Micaela, como você se recusa aos meus desejos, voltar-me-ei à tia Simôa, e ela me fará a vontade; além disso, não lhe hei de ensinar as Bem-aventuranças, nem lhe hei de ler amanhã a história da Princesa Magalona. [...]” (CASTRO, 2000, p. 24).

“[...] Querendo mostrar mais vivamente sua gratidão à Índia, tomou a si o trabalho da educação de Leonardo; ensinou-o a ler, e instruiu-o tanto quanto pode na religião católica, fazendo o discípulo admiráveis progressos com aquela mestra inspirada. [...]” (*Idem*, p. 30).

“Nove horas acabavam de soar, a noite estava escura e úmida; a donzela estava ao pé de Leonardo, e fazia-lhe uma leitura de romance dos tempos da cavalaria. O moço a escutava com enlevo e transportando a sua imaginação até essa época remota, figurava-se um outro herói fazendo pela dama dos seus amores tão grandes façanhas, que espantavam o mundo! Daí seguia-se uma discussão interessante e calorosa, em que a moça se opunha sempre aos nobres impulsos de valentia do jovem, não querendo para prova de amor expô-lo a tantos perigos” (CASTRO, 2000, p. 63).

A jovem D. Narcisa de Villar, nas passagens constantes neste item 3, forma o entendimento de que a educação escolar sempre foi a principal atividade que lhe marcou a estada entre os criados da casa grande, principalmente, após ela ser abandonada pelos irmãos em terra estranha que nunca antes havia conhecido; ao ser entregue à convivência com pessoas que nunca haviam conhecido a educação escolar; e, nos diversos momentos em que ela teve de usar o discurso social crítico contra seus opressores. Uma das demonstrações mais vivas de educação formal da mulher está presente na seguinte passagem textual: “— Senhor, não trate desse modo o destino da mulher; não queira roubar o único bem que esse ente sensível pode achar no sacrifício da liberdade de sua vida inteira” (CASTRO, 2000, p. 69).

A mentalidade que a jovem D. Narcisa de Villar apresenta sobre a educação como processo na aquisição de saber e poder, para que os criados da casa grande sejam capazes de operar a própria transformação pessoal. Dessa forma, a protagonista concebe que as transformações pessoais e coletivas, no protótipo de sociedade brasileira em que ela vivia, são tributárias do modelo de educação híbrida, ou seja, uma educação com raízes humanísticas e

com os laivos de cientificidade realista, como propuseram os promotores da Revolução Científica, das filosofias racionalista e experimentalista e da educação realista.

A forma como o humanismo dos jesuítas predominou na tenra educação brasileira, exalçando os estudos de linguagem, retórica, os bons costumes propalados pelo cristianismo e religião cristã católica, são observados nas diversas manifestações pedagógicas e críticas da protagonista no romance que lhe é homônimo. Com fundamento nesses fatos da vida interna brasileira do século XVII, pode-se observar, portanto, que o tipo de mentalidade formado pela protagonista sobre a educação dos criados da casa grande é de natureza transformadora e libertadora de vidas oprimidas pela ideologia dominante.

Nos trechos citados por Castro (2000, pp. 24, 30 e 63), a protagonista deixa evidenciar-se a educação escolar como formação pessoal e social do indivíduo que tem o objetivo de transformar-se a si próprios e a seu mundo circundante. O primeiro texto (CASTRO, 2000, p. 24) mostra a mentalidade como visão de mundo sobre a literatura épica dos tempos da cavalaria medieval e a literatura fantástica sobre a Ilha do Mel. O entendimento da protagonista remete-a para dois mundos distintos. O primeiro, um mundo de aventuras, de liberdade pessoal e de exercício de poder, onde um jovem cavaleiro, descendente da nobreza provençal e afamado socialmente, pode realizar, aos moldes do típico cavaleiro galanteador, a conquista amorosa com uma jovem de família real, pretendida por ele como esposa ou amante.

O segundo texto (p. 30) remete-nos a protagonista com a probabilidade de formar uma mentalidade sobre a educação como instrumento propiciador de transformação e libertação dos criados da casa grande, tipificados na figura do jovem Leonardo. É o próprio Leonardo quem testemunha publicamente os efeitos da educação empreendida e mentalizada pela jovem professora, D. Narcisa de Villar. A narradora, ao longo de todo o romance, apresenta aos destinatários provas irrefutáveis da mentalidade ou visão de mundo que a autora apresenta sobre os efeitos da educação escolar na transformação e libertação pessoal, como se nos apresentam nas seguintes passagens textuais:

1 “Vindo para o Rio de Janeiro, aqui se casou e tempos depois estabeleceu um colégio de instrução primária e humanidades para meninas, na direção do qual, exercida por longos anos, deu prova de talento e capacidade como preceptora, em face dos ótimos resultados pelas educandas que lhe eram confiadas. De seu colégio, muitas jovens saíram habilitadas para o magistério público e muitas outras, que são hoje distintas senhoras e mães de família, ali receberam educação e instrução” (MUZART, 2000, in: CASTRO, 2000, p. 6).

2 “[...]; além disso, não lhe hei de ensinar as Bem-aventuranças, nem lhe hei de ler amanhã a história da Princesa Magalona. [...]”. (*Idem*, p. 24).

3 “[...]. Querendo mostrar mais vivamente a sua gratidão à Índia, tomou a si o trabalho da educação de Leonardo; ensinou-o a ler, e instruiu-o tanto quanto pode na religião católica, fazendo o discípulo admiráveis progressos com aquela mestra inspirada. [...]”. (*Idem*, p. 30).

4 “Nove horas acabavam de soar, a noite estava escura e úmida; a donzela estava ao pé de Leonardo, e fazia-lhe uma leitura de romance dos tempos da cavalaria. O moço a escutava com enlevo e transportando a sua imaginação até essa época remota, figurava-se um outro herói fazendo pela dama dos seus amores tão grandes façanhas, que espantavam o mundo! Daí seguia-se uma discussão interessante e calorosa, em que a moça se opunha sempre aos nobres impulsos de valentia do jovem, não querendo para prova de amor expô-lo a tantos perigos” (*Idem*, p. 63).

5 “— Senhor, não trate desse modo o destino da mulher; não queira roubar o único bem que esse ente sensível pode achar no sacrifício da liberdade de sua vida inteira” (p. 69).

6 “— Sou a filha do Cacique da Tribo Tupi, que deu-te hospitalidade nas praias desertas da Juréia, onde havia a tua nau naufragado, e onde por meu pai foste livre não só da morte, como de cair em poder dos Botocudos, cuja crueldade não te havia poupar: mas em vez de reconhecer o benefício, seduziste sua filha única e a abandonaste depois de a perder. [...]”. (CASTRO, pp. 115 – 116). (O erro na colocação pronominal faz parte do texto original do romance).

A história das mentalidades, como resta demonstrada nesta pesquisa, não era teorizada nos séculos XVII e XIX. Existia, sim, como conhecimento informal no consenso das sociedades humanas, as quais sempre tiveram a capacidade de mentalizar os diversos fatos, fenômenos e aspectos das coisas. Para ter-se a noção dessa afirmativa, basta que observemos as relações interpessoais nos agrupamentos ao longo dos séculos e milênios da história da humanidade.

A partir de uma mensagem veiculada, com o objetivo de produzir determinados efeitos positivos a seus autores ou emissores, o agrupamento humano passa a formar mentalidades, segundo sua faixa etária, sua capacidade de conceber visões de mundo, seu grau de interesse em relação ao assunto ou tema veiculado, seu nível de conhecimento científico, filosófico ou religioso e sua situação de dependência em relação aos emissores da mensagem ideológica.

Os historiadores pioneiros, que empreenderam investigações científicas na área da História, foram: o historiador francês, Philippe Ariès, que lançou, no ano de 1929, a revista *Annales d'histoire économique et sociale* (Anais de história econômica e social); Lucien Febvre

(1942) questiona se as mentalidades sobre determinadas áreas de atividades são uniformes entre os indivíduos que pertencem a um mesmo agrupamento humano; Marc Bloch (1995) analisa as mentalidades, procurando compreender a relação comparativa entre o poder espiritual e poder secular, que tanto influenciou a conduta de reis franceses e ingleses; Le Goff (2013) concebe que a ideologia com propósito específico; as mentalidades, com a probabilidade de propósitos diversos, que passam pela capacidade de visão de mundo, competência e disciplina intelectuais da coletividade de indivíduos; para Robert Mandrou (1968), mentalidades é “uma história das visões de mundo”; para Vovelle (1991), mentalidades é a capacidade de os homens observam fatos e fenômenos da vida real e os introjetam na mente, segundo suas características biopsicossiais.

Após introjetar, em seu inconsciente, uma mensagem ideológica, a coletividade de indivíduos, dependendo de sua capacidade biopsicossocial, pode elaborar respostas em forma de imagens *visuais*, quando expressa a resposta por meio de imagens simbólicas; *imagens verbais*, quando expressa seu pensamento por meio de textos escritos ou orais; e ou *mentais*, quando a resposta é manifestada por meio de imagens mentais, de natureza puramente subjetiva, aos indivíduos da sociedade. Assim, a sequência desta pesquisa, no subcapítulo imediatamente seguinte, terá por objetivo analisar, interpretar e sintetizar os processos e procedimentos na formação do imaginário entre os agentes sociais que atuam no romance D. Narcisa de Villar.

4.3 Imaginários no romance D. Narcisa de Villar

A cultura do imaginário, assim como a cultura das mentalidades, é de natureza coletiva, haja vista que as pessoas se dispõem a criar imagens visuais, verbais ou mentais. No plano semântico, o vocábulo imaginário possui fronteiras tênues, porque se presta a servir diversas áreas do conhecimento, como: a literatura, quando o emprega nos processos de comparação implícita da metáfora, ao afirmar que “B é A”, ou explícita do símile, ao conceber que “B é como A” (PIRES, 1985, p. 106); a psicologia, quando, segundo Jung, emprega-a na decifração de sonhos que produzem resultados significativos (JUNG, 2008, p. 137); a filosofia, ao conceber a imaginação como produtora de objetos que povoam a dimensão subjetiva dos indivíduos de uma mesma classe social (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 139). Trata-se de um vocábulo de uso corrente na linguagem científica, filosófica e artística, que registra a produção de imagens irreais, ou seja, de construtos de objetos que podem ser criados pela imaginação.

O vocábulo tem dois cognatos com campo semântico bastante comum: os substantivos imagem e imaginação. A imagem traduz-se por imitação ou cópia mental de um objeto real específico (MOISÉS, 1999, p. 282). A imaginação é o ato de criação de imagens visuais, verbais ou mentais, a partir de uma mensagem ideológica. Segundo Durozoi; Roussel (1993):

Na acepção consagrada por longa tradição, a I. designa um ato ou fenômeno psíquico determinado, uma "faculdade" intermédia entre a percepção sensível do individual concreto e a abstração das ideias universais. Na sua extensão máxima e mais profunda, a problemática da I. vem de Platão que introduziu no âmago de sua filosofia a afirmação de que uma coisa aparece como imagem de outra e de que remete, graças à semelhança, a uma realidade primitiva, considerada como modelo, paradigma ou arquétipo. No entanto, é a tradição aristotélica que predominou na filosofia ocidental, e que as diferentes escolas se sucedem no tempo, vão desenvolvendo ou corrigindo sem a rejeitarem completamente. De acordo com o princípio fundamental de que a sua psicologia, que é a estreita união entre a alma e o corpo, Aristóteles considera a imagem como a representação analógica ou "fantasma", deixada na alma pela sensação, que persiste, e pode renovar-se com uma certa liberdade, após o ato de sensação ter cessado. As imagens, nascidas das sensações, têm, pois, uma vida própria e podem combinar-se, associar-se entre elas, reaparecendo à superfície da consciência. A I. ou "fantasia" está pois estreitamente unida à memória. Os Escolásticos incluem a I. entre as "faculdades" sensíveis internas e definem-na, segundo a tradição aristotélica, como a capacidade de fixar, conservar, reproduzir e combinar as imagens das coisas sensíveis. Pode-se, metaforicamente, compará-la a um reservatório ou tesouro, constituído pelas imagens recebidas pelos sentidos. Este reservatório, contudo, não é uma "faculdade" puramente passiva. Manifesta-se certa espontaneidade e atividade na maneira como as imagens se combinam e emergem à consciência.⁶³

O texto de Durozoi e Roussel (1993) mostra a imaginação como um fenômeno que decorre da junção de pensamento e linguagem. Trata-se da faculdade humana que se situa entre a coisa ou situação percebida pela capacidade sensível do observador e as ideias como são representadas pelas formas das ideias universais. A tradição do estudo sobre imaginação vem da filosofia de Platão, para quem as ideias têm a propriedade específica de formar o conhecimento essencial das coisas do mundo sensível.

A partir desse entendimento filosófico sobre as ideias, Platão concebe a existência de dois mundos: um, sensível, onde as coisas são visíveis e tangíveis; e mundo das ideias; outro, insensível, o reino das ideias, que modeliza ou prototipiza o mundo sensível. Na filosofia de Aristóteles, segundo os dois autores, a imagem é tratada como a reprodução analógica e permanente de um fato ou fenômeno retido na alma humana pela vivência de uma sensação

⁶³ DUROZOI, Gérard; ROUSSEL, André. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1993. Disponível em: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/imaginação>. Acesso em 16 jul. 2021.

passada. Mesmo depois do tempo da sensação, a imagem permanece latente no inconsciente da pessoa e se contextualiza sempre que um quadro de vida semelhante é vivenciado.

Aristóteles (384-322 a. C.) entende a imaginação como sinônimo de fantasia, uma vez que ambas pertencem à área da memória. Segundo Wordsworth (1804) e Coleridge (1817), imaginação e fantasia diferem entre si, porque “a imaginação consiste na faculdade de unificar todas as coisas, de harmonizar os contrários, de recriar, de idealizar, de uniformizar; enquanto a fantasia é a faculdade acumuladora, associadora, trabalha com as coisas fixas e definidas, não passando, por conseguinte, de uma forma de memória, emancipação do tempo e do espaço” (MOISÉS, 1999, p. 285).

Os Escolásticos incluem a imaginação entre as "faculdades" sensíveis internas e definem-na, segundo a tradição aristotélica, como a capacidade de fixar, conservar, reproduzir e combinar as imagens das coisas sensíveis. Os autores recorrem, ainda à concepção filosófica escolástica, a qual concebe a imaginação como a faculdade sensível que funciona como receptáculo de imagem das coisas que ocorrem no mundo sensível, podendo ter a função de “fixar, conservar, reproduzir e combinar as imagens das coisas sensíveis”. A imaginação, com a necessidade de estabelecer-se no mundo do conhecimento ordenado, passou a ser objeto de estudo de diversas áreas científicas filosóficas e artísticas do século XVIII ao XX.

Como já assinalamos neste corpo de pesquisa, o uso prático dos imaginários não é obra da contemporaneidade. Na escala do tempo, remonta, provavelmente, aos princípios do exercício da faculdade contemplativa do homem. A partir da contemplação dos fatos e fenômenos que lhe ocorriam ao redor, o homem primitivo já possuía a capacidade de reproduzi-los na mente, quer para si mesmo quer para comunicá-los a seus pares. Assim, à proporção que evoluía na linha do tempo, o homem aperfeiçoava sua capacidade de pensar, sentir e reproduzir imagens da vida objetiva e subjetiva.

O currículo progressivo da civilização chegou ao século XVIII, uma centúria marcada pelo nascimento das ciências e filosofias contemporâneas. Com o Iluminismo, reacendeu-se a confiança no homem como “medida de todas as coisas” na terra. A partir dessa nova consciência humana, o conhecimento do e sobre o homem mudou radicalmente. A certeza de que a ciência seria o único viés de conhecimento do homem e de seus circunstantes ampliou-se sobremaneira, e novas formas de reprodução da realidade objetiva e subjetiva passaram a ser legitimadas, concorrentemente, pelas diversas áreas do conhecimento humano: a científica, a filosófica, a psicológica e a literária.

Na área científica, por exemplo, a imaginação humana, como “a faculdade de criar imagens, ou representações mentais, ou de combiná-las em determinada sequência” (MOISÉS,

1999, p. 285), passou a ser explicada pelos novos estudos a que procederam os historiadores ocidentais do século XX. Historiadores dessa centúria, após observarem que “as mentalidades são definidas a partir do que não são – ou seja, não são história social, história política ou econômica” (ESPIG, 1998, p. 157), concluíram que as pessoas são capazes de reproduzir imagens visuais, verbais ou mentais sobre aquilo que elas pensam ou sentem.

Os imaginários passaram a constituir, assim, outro campo de investigação para os historiadores que pretendiam ampliar o espectro de investigação da ciência História. Concluíram, assim, que a História não podia continuar a agir passivamente no registro de acontecimentos sociais, políticos e econômicos passados, mas deveria buscar outros fatos históricos: os imaginários, como a capacidade de construção de imagens a partir de um pensamento ou sentimento

O imaginário e seus cognatos, a imagem e a imaginação, na área da filosofia, estão relacionadas às produções da imaginação, ou seja, que não é realidade na vida, embora seu produto possa derivar da observação de um fato, fenômeno ou pessoa. A mitologia grega, por exemplo, apresenta-nos histórias que nos permitem criar imaginários que nos direcionam o agir objetivo na sociedade.

O mito do Édipo, por exemplo, além concitar o leitor a mergulhar na fascinante literatura grega antiga, pode instá-lo a produzir imagens pecaminosas ou científicas sobre o incesto envolvendo mãe e filho. Trata-se de uma leitura instigante e intrigante, por abordar um desvio de conduta humana na sociedade. Trata do relacionamento amoroso envolvendo, diretamente, um ascendente e um descendente unidos sanguineamente.

Na área científica da antropologia, sociologia, psicologia, biologia, genética e outras afins, a imaginação forma imagens, segundo o posicionamento das ciências que estudam as causas biológicas ou psíquicas que favorecem o incesto familiar entre mãe e filho, mãe e filha; pai e filha, pai e filho; irmã e irmão, irmã e irmã, irmão e irmão. Como afirma Valente (2016): "Cada caso é um caso e deve ser analisado individualmente, o incesto é uma proibição que põe limites sociais e é difícil vê-lo de outra forma".⁶⁴ O mito de “Teseu e o minotauro” é outro exemplo que a mitologia grega antiga legou à história “*ad aeternum*” da humildade e possibilita, no plano da imaginação, a geração de imagens, as quais vão receber configurações

⁶⁴ VALENTE, Maria Luísa. Departamento de psicologia da UNESP, 2016, *in*: MARQUES, Maria Júlia; SOUZA, Bia. **Existe uma doença que explica namoro entre mãe e filho? Médicos respondem**. São Paulo: UOL, 2016. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2016/08/13/mae-namora-com-filho.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 18 jul. 2021.

diversas, segundo a performance psicossocial das pessoas, sua formação escolar, o contexto histórico e social do local onde produzem as imagens, da imaginação, o grau de interesse das pessoas pela geração das imagens. As imagens sobre o mito de Teseu podem suscitar nas pessoas: a imagem de um pacto de casamento frustrado; a imagem da ação heroica do Teseu pela sociedade cretense; a imagem do herói Teseu auxiliado pelo deus Netuno e pela mortal Ariadne; a imagem do herói que vence, quando ajudado por um ser superior.

Segundo Japiassú e Marcondes (1996, pp. 138-139), o imaginário, em filosofia, guarda os significados de:

1 Que existe apenas como produto da imaginação, que não tem experiência real. Ex.: o centauro é um ser imaginário. Oposto a real.

2 Em um sentido mais específico, é o conjunto de representações, crenças, desejos, sentimentos, através dos quais um indivíduo ou grupo de indivíduos vê a realidade e a si mesmo.

3 A fenomenologia existencialista de Sartre considera o imaginário ou o “ato de imaginar” como a capacidade que tem a consciência de nadificar o real, de desligar-se da plenitude do dado e de romper com o mundo.

4 A originalidade da psicanálise freudiana consiste em fundar a solidariedade do desejo e do imaginário. Assim, a criança, em situação de impotência, tem necessidade de outrem para satisfazer suas necessidades: “deseja”, então, o retorno de uma presença benéfica (geralmente a mãe) e alcança o objeto perdido que dá satisfação a fim de reatualizar sua presença. É aí que se dá o imaginário. E quando Freud define o sonho como “realização do desejo”, mostra que o desejo atualiza, numa cena que vive no presente, aquilo que corresponde à sua exigência. Portanto, é a partir dessa análise que se deve compreender toda criação imaginária: o desejo que preenche uma ausência é sempre desejo do outro (Hegel definia o desejo do homem como “desejo do desejo do outro”).

A concepção filosófica de Japiassú; Marcondes (1996) sobre o imaginário comporta quatro eixos de significado distintos uns dos outros, mas inter-relacionados.

O primeiro diz respeito ao conceito amplo de imaginário como um produto da imaginação, que não pertence ao mundo físico. Para clarificar sua afirmação, os dois autores citam o exemplo do centauro como ser que teve existência imaginária, que nunca teve existência real.

O segundo, para discorrer sobre o sentido stricto de imaginário como a faculdade da memória com seu repertório de imagens mentais formadas pela mentalização da imagem sensorial de fatos, coisas e pessoas reais e seus desdobramentos nos planos subjetivos e objetivos: “conjunto de representações, crenças, desejos, sentimentos, através dos quais um indivíduo ou grupo de indivíduos vê a realidade e a si mesmo”.

O terceiro trata do imaginário sob a óptica da “fenomenologia existencialista de Sartre”, para quem o imaginário é o processo de reprodução de algo ou alguma coisa ausente do plano da imaginação e que não tem, na ocasião, existência real.

O quarto fala do imaginário na psicanálise freudiana, ao trazer à compreensão do imaginário como a concretização do desejo sobre “imagens ou realidades sensoriais”. Os autores clarificam esta última parte conceitual do imaginário com o exemplo de uma criança que ainda não adquiriu independência para concretizar seus desejos para realizar suas necessidades. Nesse estágio de vida, a criança recorre, constantemente, à intervenção da mãe e de outras pessoas mais velhas na família, para alcançar aquilo que ela não pode, por si só, tê-lo consigo. O interregno, entre o desejo e a obtenção da coisa desejada, faz surgir o imaginário da criança para ter consigo algo ou alguém. Dessa forma, a pessoa imaginante tem a necessidade de preencher um desejo com uma imagem real ou sensorial de algo ou alguém. Hegel definia o desejo do homem como “desejo do desejo do outro”.

O imaginário na filosofia existencialista de Sartre, como manifestam os autores, é o “ato de imaginar” ou de formar consciência sobre o irreal, o que não existe no mundo dos viventes, senão apenas no mundo subjetivo de cada indivíduo. Esse é o mundo apropriado às criações do imaginário, uma vez que se regem pelas leis particulares da mente e adquirem os aspectos materiais e formais próprios à dimensão mental. A coisa imaginada adquire, assim, uma imagem visual, verbal ou mental que se afasta de seu referente material e adquire o mundo que lhe é próprio. Trata-se de um mundo impossível ou inconsistente para os seres dotados de vida animada ou inanimada. É o mundo real e lógico para a dimensão plástica do imaginário, ou seja, que dá forma específica aos seres de sua criação. A nadificação do imaginário no mundo real é própria da inconsistência do nada, conforme Sartre (1997, p. 64).

Sartre (1997) é uma das vozes filosóficas que retratam o imaginário como um produto da “consciência imaginante”, cuja função é reconhecer os objetos do mundo real ou irreal, para que a imaginação lhes dê a forma ideal à imagem subjetiva. Segundo Dudognon (2014), a consciência, como o autoconhecimento de seus estados psíquicos, ou como conhecimento de algo do mundo físico e social, comporta, em Sartre, tripla classificação. O autor nos apresenta: “a consciência perceptiva, a consciência reflexiva e a consciência imaginante”.

A consciência perceptiva é a que nos coloca em contato imediato com os objetos, ou seja, está relacionada à função dos sentidos na busca e apreensão dos objetos que existem no mundo. A reflexiva se volta para examinar as características do objeto apreendidos pela consciência perceptiva e a verificação dos elementos constitutivos de sua estrutura. A imaginante é o tipo de consciência que o indivíduo aciona, quando a imaginação entra no processo de produção das imagens visuais, pinturas, gravuras, fotografias, filmes, impressos gráficos etc.; verbal, os gestos, postura, ilustrações, placas, músicas; ou *mental*, isto é, a

percepção de uma realidade que não pode estar presente na consciência imaginante, senão por meio simbólico.

Segundo Dudognon (2014),

Sartre se lança, então, ao estudo aprofundado da consciência, assim como de seu funcionamento. Ele distingue três tipos de consciência, como lugar onde podemos fazer sua experiência: a consciência perceptiva, a consciência reflexiva e a consciência imaginante. A percepção é a consciência que nos permite observar os objetos do mundo real; esta é uma primeira chegada, uma primeira apreensão do mundo e dos objetos que o constituem. O objeto tratado por nossa consciência perceptiva não é, contudo, percebido em sua totalidade, mas conforme certos pontos de vista. Assim, dessa primeira apreensão, deriva um lento aprendizado do objeto, sempre submetido à nossa consciência perceptiva. Existe uma infinidade de relações entre as coisas do mundo, ou seja, de que uma coisa pode ser percebida de múltiplas maneiras segundo diversos pontos de vista durante nossa observação. Nosso conhecimento do objeto percebido se constitui em função dessas relações. Ainda que ilimitadas, nos é impossível recorrer completamente a todas as relações que podemos manter com o objeto estudado. A coisa percebida se oferece progressivamente a nós, o que nos possibilita, a cada nova observação, a descoberta de novas características a ela concernentes. Finalmente, Sartre fala de uma forma de passividade da consciência, já que ela nada mais faz do que lidar com o objeto que lhe é dado, de uma maneira específica. A consciência reflexiva se debruça sobre “o modo como o objeto é dado” [1], e sobre a certeza das informações extraídas do objeto.⁶⁵

O texto de Dudognon (2014) afirma que Sartre (1997) é um estudioso profundo da consciência humana e de suas áreas de funcionamento prático, sob o rótulo da consciência perceptiva, reflexiva e imaginativa. A percepção é a consciência do conhecimento primeiro das coisas que se prestam a uma investigação. Nessa parte do estudo da consciência por Sartre, as coisas que são alcançadas pela percepção humana não podem ser captadas em sua integridade. Apenas a parte visível é observada pela percepção sensitiva dos humanos, remontando à teoria das coisas visíveis e invisíveis de Platão.⁶⁶ Ainda na percepção das coisas visíveis, o homem somente é capaz de observar as propriedades daquilo que está ao alcance de seus órgãos perceptivos, segundo o objetivo que ele deseja alcançar, a afinidade que estabelece com a coisa, seu estado psicológico e as condições favoráveis ou desfavoráveis para alcançar o resultado satisfatório.

Uma coisa não é percebida de igual modo por todos os indivíduos de uma coletividade, mas segundo as propriedades ou qualificações pessoais para tal empreendimento. Na pesquisa científica ou escolar, o sucesso da ação perceptiva de uma coisa, além das condições já nomeadas neste parágrafo, vai depender da convivência do pesquisador com o objeto de estudo. Dessa forma, enquanto a consciência perceptiva se volta para exterior da

⁶⁵ DUDOGNON, Aurélia. **O imaginário ou a nadificação do mundo por Jean-Paul Sartre**. Traduzido por Jacqueline Siano. Performatus, Inhumas-GO, n. 8, jan, 2014. Disponível em: <https://performatus.com.br/traducoes/jean-paul-sartre/> Acesso em: 18 jul. 2021.

⁶⁶ MATSUURA, Oscar Toshiaki. **Timeu: a cosmologia de Platão**. São Paulo: Editora Edição do Autor, 2091, p. 27-34.

pessoa que percebe, a reflexiva se volta para seu interior, ou seja, para o objeto da percepção introjetado na consciência. E a imaginativa, por sua vez, trata dos processos de formação das imagens sobre a coisa real ou irreal percebida pelo observador.

Ao associar a teoria do imaginário à psicanálise freudiana, os autores trazem à discussão duas situações de vida bem semelhantes: o desejo de uma criança que ainda é dependente da ajuda física de pessoas da família ou conhecidas próximas; e o imaginário que não se realiza por si mesmo, mas por meio da consciência imaginante de cada indivíduo. Ambos se realizam no mundo do desejo por meio do desejo de outrem. A criança que permanece dependente de pessoas mais velhas, para realizar seus desejos e necessidades vitais básicas, cria laços de afinidade prazerosa com as pessoas que lhe atendem de forma satisfatória e carinhosa.

A manifestação das imagens de seu pensamento às pessoas mais velhas que estão ao seu redor não corresponde a realidades do mundo sensível. Idêntica situação ocorre com o imaginário: as imagens são particulares a cada indivíduo e não ocupam espaço no mundo físico, senão no mundo imaginado. É aí que se dá o imaginário. E quando Freud define o sonho como “realização do desejo”, mostra que o desejo atualiza, numa cena que vive no presente, aquilo que corresponde à sua exigência. Assim, na criança e no imaginário, o desejo manifestado não é próprio da criança e do imaginário, mas das pessoas que os representam no mundo físico.

Na área da psicologia, segundo o pensamento firmado por Pino (2006), o homem é construtor de sua imagem pessoal e sobrevivência na sociedade. Nessa conduta, o homem não somente se produz e reproduz diariamente, para sobreviver biológica, espiritual, moral, social e politicamente em meio aos desafios naturais e sociais. Ele tem a necessidade de adequar suas criações a cada situação ou momento da vida pessoal ou funcional. Nesse estágio e estágio de vida produtiva de sua imagem e sobrevivência na sociedade, o homem, segundo o autor, atualiza-se à óptica do pensamento crítico de Anaximandro (610-547 a. C.). O homem é o senhor de sua vida. Para apropriar-se desse qualificativo de vida, exerce seus mecanismos de criação externa e interna.

Nesta segunda área de criação, situa-se a consciência imaginativa, onde se processa a imaginação, criam-se as imagens e instaura-se o imaginário. Dessa forma, a imaginação, como atividade da consciência imaginativa, torna-se lugar-comum na inesgotável capacidade criativa do homem. Na literatura brasileira, escritores renomados, como Monteiro Lobato e Ferreira Gullar, ambos modernistas, recorrem à contribuição da psicologia, quando recorrem à consciência imaginativa. A imaginação e seus cognatos, o imaginário e a imagem, se analisados coerentemente, deixam evidenciar-se em obras literárias dos autores epígrafados.

Segundo Ilka (2009, p. 163):

[...] Vygotsky (1998) estabelece entre as características da imaginação na infância e na idade adulta pode ser exemplificada na relação entre a produção literária de Monteiro Lobato e seus pequenos leitores. O autor, na capacidade imaginativa, criou “o mundo do faz-de-conta”. Nessa criação – em que realidade e fantasia não tinham fronteira definida –, Lobato criticava a realidade de seu tempo no qual, numa sociedade extremamente conservadora, reacionária e preconceituosa, Tia Nastácia, a cozinheira negra, tinha presença direta nas decisões do grupo; Dona Benta, com toda sua clareza e pensamento livre, socializadora de conhecimentos e representante de uma nova ordem familiar matriarcal, é quem delibera e encaminha as decisões familiares. Assim, o criador do Sítio do Pica-Pau Amarelo, num movimento de combinar realidade e imaginação, utilizou a sua obra para pensar sua época, seu tempo. Já a criança leitora, com seus sonhos, fantasias e imaginação, ingressa no mundo do faz-de-conta de Lobato e, a partir de sua imaginação criadora, continua a história da velha boneca de pano e da espiga de milho – a Emília e o Visconde de Sabugosa, respectivamente – personagens em permanente construção – espaço inacabado em que a força criadora ganha significado. Em síntese, enquanto em Monteiro Lobato temos a imaginação criadora característica da idade adulta, na criança, leitora de sua obra, temos a imaginação criadora infantil que reconstrói o real pelas imagens que lhes são oferecidas.

Um outro exemplo interessante para ilustrar o conceito vygotskyano de imaginação criadora, na idade adulta, pode ser materializado no pensamento do poeta e crítico de arte Ferreira Gullar: “uma das coisas que a arte é, parece, é a transformação simbólica no mundo. Quer dizer: o artista cria um mundo outro – mais bonito, ou mais intenso, ou mais significativo ou mais ordenado – a partir da realidade imediata” (Ferreira Gullar, apud Nicola, p. 11, 1998). Nesse ponto, o pensamento de Gullar se aproxima da aceção da criação artística de Vygotsky (1987), para quem a imaginação criativa, no campo da arte, exige, em alto grau, a participação do pensamento realista no processo da imaginação.

Ilka (2009) traz à discussão Vygotsky (1998), o qual retrata a consciência imaginária e o poder criativo da imaginação nas fases da vida infantil e adulta. A imaginação, nessas duas faixas etárias, marca presença significativa em uma das produções literárias de Monteiro Lobato, intitulada Sítio do “Pica-Pau Amarelo”, publicado em 1939. O autor foi um dos representantes do modernismo brasileiro, com obras da literatura infantil e regional. Nessa obra, o autor primou pelas duas funções básicas da literatura, a lúdica e a utilitária, ao explorar a consciência imaginativa na produção de “o mundo do faz-de-conta”. A imaginação do autor foi além do que poderíamos esperar da realidade de um mundo de papel, onde as ações seguem a lógica da vida e a capacidade criativa do narrador.

A imaginação criadora do Lobato deu ao Sítio a denominação de País das Maravilhas, devido ao fato de ele abrigar imagens de seres, objetos e paisagens que, no mundo real, não poderiam ter vida e ação. No capítulo 3, o autor fala das mudanças que começaram a acontecer no sítio. Nesse trecho da obra, vemos uma manifestação nítida de imaginação, quando o autor fala o seguinte: “Também veio D. Quixote, acompanhado de Rocinante e do gordo escudeiro Sancho Pança” (1939, p. 12). Monteiro Lobato, ao trazer a imagem de D.

Quixote de La Mancha e de seus dois auxiliares imediatos, insta o leitor a formar a imagem de um líder que instaurasse a justiça e a ordem no Sítio.

Ilka (2009) recorre, ainda, a outro exemplo do poder da imaginação, quando chama ao texto de seu artigo científico a figura do escritor maranhense, Ferreira Gullar. A diferença que separa um escritor do outro é a faixa etária das pessoas que constroem seus mundos a partir da consciência imaginativa. Na obra do Lobato (1939), a imaginação do leitor infantil (não somente o infantil, mas também o leitor de todas as faixas etárias e formação escolar) produz imagens mentais que podem servir de modelo para o mundo real. Na obra de Gullar (1998, apud NICOLA, 1998, p. 11, *in*: SANTOS, 2009, p. 163), a imaginação é processada por uma pessoa adulta, a qual ressalta o poder transformador simbólico do mundo pela arte.

Assim, diz o autor: “uma das coisas que a arte é, parece, é a transformação simbólica no mundo. O artista, ainda que pela imaginação, tem o poder que nem uma outra pessoa tem: “cria um mundo outro – mais bonito, ou mais intenso, ou mais significativo ou mais ordenado – a partir da realidade imediata”. Finalizando, a autora chega à conclusão de que o pensamento de Gullar e a teoria da imaginação criativa de Vygotsky (1987) se intertextualizam inteligível claramente.

Na área da literatura, vamos encontrar a defesa da imaginação, como a faculdade da produção de imagens e como tipo de conhecimento relevante, na filosofia romântica do século XVIII. Antes, a imaginação não possuía *status* de conhecimento equivalente aos demais conhecimentos de então. Somente a partir daquela centúria, talvez sob os auspícios do Século da Luzes, a ciência, a filosofia e as artes passaram a conscientizar-se de que a imagem, não obstante ter por campo de poder a área de atuação entre a realidade, a percepção sensitiva e a mente humana. Esse avanço no estudo da imaginação, como um tipo de conhecimento com vida autônoma, começou com avanços suscitados pelo posicionamento técnico-crítico passou a sugerir a inserção da imaginação como processo de gerador de conhecimento ordenado ao lado da ciência e da tecnologia.

Afinal, o homem ocidental do século XVIII estava numa centúria em o capitalismo começa a disseminar-se nas cidades industriais, e as pessoas estavam ávidas de novas formas de aquisição de conhecimento, para assegurar a sustentabilidade ao crescimento e desenvolvimento das nações. Na literatura, portanto, a consciência imaginativa passou a ser valorizada com o advento do romantismo europeu do século XIX, cujos teóricos, segundo Ceia (2009), afirmavam que:

O romantismo europeu trabalhou o conceito de imaginação até à exaustão, tornando-o quase um lugar-comum nas propostas estéticas que surgiram por todo o lado. Samuel

Taylor Coleridge (1772-1834) tentou formular uma nova teoria da imaginação, inspirado largamente nas especulações de Kant e dos idealistas alemães que o precederam. A imaginação é agora estimada como um caminho privilegiado para o conhecimento. Se o conhecimento racional é sem dúvida o mais rigoroso e o mais eficiente para a vida prática, os artistas românticos insistiram no poder da imaginação como alternativa subjectiva para alcançar outras formas de conhecimento não necessariamente tão pragmático. Coleridge distingue, assim, dois tipos de imaginação, num dos mais comentados passos de *Biographia Literaria*, estabelecendo uma distinção entre imaginação e fantasia que conheceu amplo debate: “The imagination then I consider either as primary, or secondary.”⁶⁷

Ceia (2009) afirma que os teóricos da imaginação encontraram, no romantismo europeu, a forma de valorização da capacidade imaginante do ego e de suas imagens. O Romantismo, como escola ou tendência literária, caracterizou-se por cultuar e cultivar o sentimento, as criações do imaginário, em lugar da razão neoclássica. Essa forma de pensar e agir do cultor romântico insta o artista a trazer o mundo real, percebido pelo sentido ocular, para o mundo de suas “realidades mentais” (GUIMARÃES, 2019, p. 2). Após processá-lo por meio de seu “olho interno” (*idem, ibidem*), projeta-o em forma de imagens externas visuais ou escritas, as quais podem ser interpretadas segundo sua capacidade imaginante do espectador ou leitor. Entre os teorizadores da imaginação inglesa, nos séculos XVIII e XIX, Ceia (2009) retrata a participação de Samuel Taylor Coleridge (1772-1834), o qual, apoiado nos posicionamentos de Kant (1724-1804) e dos demais idealistas alemães, concebeu a imaginação como acervo de imagens e como meio de produção do conhecimento.

A partir do conhecimento palpável e ordenado, o ser racional do homem é capaz de produzir, mentalmente, uma série de conhecimentos paralelos que poderá complementar e consubstanciar conhecimentos reais sobre a imagem da coisa conhecida pela percepção sensitiva. Essa teoria da percepção sensorial e da percepção mental das coisas ou fatos constituiu um dos fundamentos da literatura romântica do século XIX. Finalmente, afirma Ceia (2009) que Coleridge distingue, na obra “Biografia literária” (1817), os dois tipos de imaginação, a imaginação primária e a imaginação secundária, para chegar à distinção entre imaginação e fantasia.

A imaginação, como faculdade reprodutiva ou criadora de imagens, está presente no romance D. Narcisa de Villar, até porque essa produção literária pertence ao romantismo brasileiro, um estilo de época que exaltava o valor da sensibilidade humana em suas múltiplas faculdades de ação. A escritora Ana Luísa de Azevedo Castro, ao recriar a história de vida da jovem D. Narcisa de Villar, entre as qualidades de vida da protagonista, dotou-a com faculdade

⁶⁷ CEIA, Carlos. **Dicionário de termos literários**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/?s=Romantismo>. Acesso em: 20 jul. 2021.

criadora de imagens sobre as “realidades sensoriais” e sobre as “realidades mentais” que ela produzia sobre a própria vida, sobre a vida dos criados e sobre as atrocidades morais, políticas e sociais que os Senhores de Villar exerciam sobre a gente que lhe pertencia, como se objetos fossem (CASTRO, 2000, p. 28). No romance, observamos o seguinte quadro de imaginários produzido pela capacidade imaginativa da protagonista, dos personagens auxiliares, pelos Senhores de Villar:

1 “— Ah! Taim, me respondeu ela persignando-se e pulando na sua esteira: ah! ah! mecê quer saber uma história tão feia?! Pai, Filho e Espírito Santo! mecê não há de pregar olhos esta noite. Não, Deus Nosso Senhor me livre de contar-lhe isso” (*Idem*, p. 24).

A conversação que se estabeleceu entre a mãe Micaela e a narradora Taim, denota o imaginário que a indígena guardava consigo a respeito das entidades malignas que povoavam a Ilha do Mel. O imaginário que Mãe Micaela formara sobre o Anhangá deixava-a temerosa, porque, segundo ela, aqueles que se atreviam a desafiar a ira do maligno, no mais das vezes, atemorizavam os criados da casa grande.

2 “Estes governadores, usando quase sempre de um poder despótico, os únicos sentimentos que despertavam nesses espíritos tão impressionáveis, que podiam fazer voltarem-se facilmente ao bem, eram os da aversão e vingança. A iníqua opressão e torpe injustiça, que quase geralmente era exercida contra essa pobre gente, cimentavam com incremento fatal esse ódio terrível, cujo amargor devia legar em herança a suas futuras gerações, esse povo então na infância dos costumes” (pp. 27-28).

O imaginário formado pelos criados que eram movidos pela consciência que os faziam ver-se como explorados pelo trabalho árduo que lhes era imposto pelos governadores despóticos déspotas. A imaginação que os criados formavam sobre os governadores que os exploravam deixava evidenciar-se a produção de imagens de seres horrendos, a exemplo da imagem do Leviatã, de Hobbes (1651), contra os indivíduos que jamais deveriam opor-se ao Estado forte. O tratamento aviltante da personalidade humana dos criados, ainda que tenha sido praticado por governadores déspotas, numa época em que o brasileiro ainda não possuía direitos, senão apenas deveres para com a manutenção do bem-estar de seus senhores, permitia-lhes formar imagens de revolta, de vingança e de ódio contra os tais mandatários. A imaginação era a única trincheira indevassável dos pobres criados, desde que as cogitações não fossem externadas pela linguagem verbal ou não-verbal.

3 “Ela era para ele aquele Deus, em quem lhe ensinava a crer” (p. 30).

O jovem Leonardo formava essa imagem de D. Narcisa de Villar, pelas seguintes razões fáticas: a primeira, por haver recebido dela o ensino das primeiras letras, da leitura, dos

bons costumes do cristianismo e da doutrina religiosa cristã; a segunda, por considerar-se irmão da moça, pelo convívio com ela no espaço social da casa grande, durante toda a fase da adolescência e do início da vida adulta; terceiro, por ser atraído sanguineamente pela moça, ainda que não tivesse conhecimento do parentesco que os unia tão estreitamente; quarto, porque o longo tempo de convivência aproximada entre os dois propiciou o surgimento de uma paixão, sem que os dois viessem a formar um casal de amantes; o quinto devia-se à diferença racial entre ambos e o biótipo europeu da moça que diferia do biótipo do indígena brasileiro.

Instado por esses sentimentos agradáveis para ambos, Leonardo formava a imagem de D. Narcisa de Villar como se fosse uma deusa olímpica, que possuísse virtudes e vicissitudes humanas, estava próxima dos criados, mas se distanciava deles, quanto à imortalidade. Noutra versão, a jovem professora e conselheira espiritual, na imaginação de Leonardo, seria uma versão moderna do deus Apolo, por que: possuía e ostentava, entre seus pares de criação, beleza física, espiritual e moral que se sobrepunha a tudo e todos; era como que um fanal que desfazia as trevas da opressão que os Senhores de Villar impunham à casa grande; era possuidora de exacerbado conhecimento secular e religioso; apresentava conduta apolínea em todas as suas ações, até mesmo quando estava para ser vítima de fratricídio na Ilha do Mel.

4 “D. Martim de Villar muito desejava estreitar as relações que tinha com uma rica e nobre casa de Lisboa, cujo atual representante tinha sido seu companheiro de estudo. [...]; esta aliança que vinha achar tão forte apoio na vontade de D. Martim, o fez dispor de sua irmã, como senhor, e não era preciso para a conclusão desse negócio o consentimento inútil, como pensava ele, d’uma menina que mal sabia o que fazia. De mais, sua irmã, criada no isolamento, havia adquirido o caráter dócil e brando das pessoas só acostumadas à obediência” (pp.42 – 43).

A imaginação que os Senhores de Villar formavam sobre a jovem D. Narcisa de Villar não era coerente à formação escolar, doméstica e religiosa que ela recebera, quando ainda criança e sob a tutela dos pais biológicos, em Lisboa. Essa discrepância entre a imagem que os irmãos faziam sobre ela e a capacidade intelectual dela em diversas áreas do conhecimento humano, instou-nos a conceber que eles não realizaram imaginação, mas fantasia, haja vista que, sobre uma situação concreta, formaram uma imagem irreal. Todos eles, os três irmãos e a irmã, procederam de uma mesma casa paterna, onde seus ancestrais eram fidalgos, pessoas da alta sociedade lisboeta, cultores da boa literatura, da filosofia, dos conhecimentos pautados no humanismo, no direito à cidadania, dos bons costumes do cristianismo e da religião cristã católica. (CASTRO, 2000, p. 43). A fantasia que os Senhores de Villar formaram sobre um possível estágio de ignorância e espírito subserviente da irmã incidiu sobre uma pessoa que,

apesar de ser muito jovem, possuía notável saber em conhecimentos gerais da época e bem orientada social, política e religiosamente (pp. 54-55).

5 “O que se passava no coração da jovem, era mais tranquilo, porém, ah! Talvez mais pungente! Ela adivinhava as penas de seu amigo, e a ideia de que poderia vir a ser causa de sua morte a horrorizava, porque também estranhos pressentimentos a atormentavam e oprimiam seu coração. Comparando esse belo moço cheio de graças, de fraqueza e de coração puro, com o terrível coronel, que tinha a seu lado, sua alma fugia espavorida de seu peito e ia refugiar-se no seio de seu companheiro de infância” (pp. 36 – 37).

Nesta passagem textual, a jovem D. Narcisa de Villar, analisando os contextos de situação que a envolviam e o jovem Leonardo, bem assim, nas mentalidades, visões de mundo ou cosmovisões que ela possuía, acionava a consciência imaginativa criativa para ter as imagens dos possíveis sinistros com que poderia vir a conviver em um futuro bem próximo, caso ela viesse a tornar-se a causa da morte do filho de Efigênia pelos Senhores de Villar e pelo coronel Pedro Paulo. O desenlace dessas imagens sinistras, como o desenvolvimento da estória, concretiza-se no capítulo 8, quando o romance chega a seu clímax, com a morte do coronel Pedro Paulo com o pedrada no crânio, desferida por Leonardo, numa imitação semelhante à ação de Davi contra o monstro filisteu (p. 115); o filicídio praticado por D. Luís de Villar (*ibidem*); e o sufocamento fatal da jovem D. Narcisa de Villar pelos três irmãos (p. 121).

Este capítulo teve o objetivo de convergir a pesquisa para três dos assuntos que se relacionam diretamente com o tema central do romance D. Narcisa de Villar “A educação versus opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal brasileira”, no espaço social da casa grande dos Senhores de Villar. Os três assuntos dizem respeito à Ideologia, às mentalidades e aos imaginários que as quatro partes conflitantes do romance revivem nos oito capítulos do romance. Suas narrativas são eivadas de práticas ideológicas que evidenciam a educação escolar como uma atividade que, silenciosamente, transforma e liberta a mulher e os criados da casa grande, contribuindo, dessa forma, para a mudança de consciência de um segmento social que representava o povo brasileiro oprimido pela falta de isonomia entre homem e mulher.

Afinal, na sociedade brasileira dos séculos XVII e XIX, o povo era infante em termos de consciência nacional e assimilava o exercício do poder arbitrário imposto pelos governos déspotas, nomeados pela Metrópole. Esse estágio civilizatório contribuía para: a opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal dominante; o cerceamento do direito da mulher à educação; a exploração da mão de obra escrava; a usurpação dos direitos individuais pelo poder dominante; e a execução de vidas inocentes.

Para dissimular a ação da ideologia dominante contra a mulher e os criados da casa grande, os Senhores de Villar lhes forneciam pão diário, roupa para os corpos e exigiam deles “tarefa dobrada” (CASTRO, 2000, p. 29). Às vezes, ao realizarem festas sociais na casa grande, como aconteceu no baile do casamento forjado de D. Narcisa de Villar com o coronel Pedro Paulo, os Senhores de Villar abriam as portas e as iguarias aos criados, para que eles, pelo menos, por alguns raros instantes, não percebessem a verdade que não deveriam vê-la (p. 74). Com tudo isso, restou demonstrado que a ideologia, como prática de dissimulação de ações contrárias à que é apresentada, é permanente na história da humanidade, principalmente, na estória do romance D. Narcisa de Villar.

A ideologia da educação escolar, promovida pela jovem homônima do romance junto aos criados da casa grande, tem a função de transformar pessoas, contribuir para a libertação delas e instá-las a mudar a consciência nacional sobre a isonomia entre homem e mulher. As práticas ideológicas dos Senhores de Villar, por sua vez, consistiam de discursos e ações que despertavam nos criados a criação de imagens diversas da situação que eles não queriam demonstrar para uma comunidade de escravos analfabetos que não possuíam a mínima capacidade perceptiva, reflexiva e imaginante da situação em que eles se inseriam.

“O bárbaro tratamento e despotismo que ele exercia sobre seus numerosos administrados faziam-no odiar por essa gente de coração tão sensível e a quem eles chamam selvagens” (p. 28) instou a jovem D. Narcisa de Villar a avocar a si a responsabilidade de erradicar a ignorância que predominava entre os criados da casa grande. Alfabetizados e com noções de socialização, política, cristianismo e discurso social crítico, os criados da casa grande iniciaram a capacidade de mentalizar os quadros de vida que os envolviam e a exercitar a “imaginação reprodutiva” e a “imaginação criadora”.

A jovem D. Narcisa de Villar, em certa noite, reclusa a seus aposentos, construiu os dois tipos de imaginação, quando vislumbrou o quadro da opressão que os irmãos exerciam sobre ela. Nessa ocasião, construiu imagens de situações vividas e não vividas por ela. Viu a imagem da pátria distante, dos pais e falta de afeto dos irmãos mais velhos para com ela. Sentindo-se “oprimida por estranhos sentimentos”, a moça criou imagens de situações que ela ainda não vivera, mas via-as como respostas dos irmãos à recusa que apresentava contra o casamento dela como o coronel Pedro Paulo, contrariando a vontade dos irmãos.

Os assuntos investigados neste capítulo, as ideologias, as mentalidades e os imaginários, são intrínsecos ao tema desta pesquisa: “educação escolar e opressão da mulher”. Nessa linha de pertinência dos três assuntos com a temática desta pesquisa, observamos que eles se contextualizam com os resultados da educação no romance D. Narcisa de Villar. No

capítulo subsequente, a jovem homônima do romance e os demais criados que formam a comunidade servil da casa grande, com a educação que receberam da jovem Senhora de Villar (p. 30), começaram a aprender os recursos de expressão e comunicação das ideias e pensamentos que eles eram capazes de formar sobre si mesmos e sobre seus circunstantes.

A partir da capacidade que adquiriram de interpretar e sintetizar as mensagens que os opressores disseminavam no espaço social da casa grande, tornaram capazes de assimilar e acomodar as diversas formas de texto e a exercitar as consciências perceptiva, reflexiva e imaginante na formação das imagens sobre cada mensagem que os opressores lhes transmitiam. Dessa forma, evidencia-se a transformação e libertação pessoal dos criados, como consequência irrefutável da educação escolar elementar que lhes fora dada pela jovem D. Narcisa de Villar. Essas mudanças transformativas e libertadoras na mulher e nos demais criados da casa grande dos Senhores de Villar serão investigadas no capítulo imediatamente subsequente, que retrata os resultados da educação da mulher no romance D. Narcisa de Villar.

Finalmente, para chegarmos a essa conclusão, perquirimos sua fundamentação teórica nos historiadores franceses do século XX. A esses historiadores coube a realização do reestudo dos métodos de investigação e da ampliação do espectro de atuação da história. Segundo a visão científica desses pesquisadores, a história não poderia continuar como simples registradora de acontecimentos políticos, sociais e econômicos do passado, sem proceder ao inventário, análise e registro dos fatos que restassem configurados como resultantes dos critérios de validação científica. Dessa forma, observamos os trabalhos científicos, em História, dos autores franceses: Ariès (1929), Febvre (1942), Marc Bloch (1995), Le Goff (2013), Mandrou (1968) e Vovelle (1991). Para esses historiadores, a nova ciência que eles defendiam ia além da tradição metodológica e do campo de atuação dominantes até às duas primeiras décadas do século XX: o registro de fatos políticos, sociais e econômicos.

5 RESULTADOS DA EDUCAÇÃO NO ROMANCE D. NARCISA DE VILLAR

“As escolas, fazendo com que os homens se tornem verdadeiramente humanos, são sem dúvida as oficinas da humanidade”.⁶⁸

(João Amós Comenius)

A educação brasileira, nos séculos XVII, o século de D. Narcisa de Villar, e o XIX, o século de Ana Luísa de Azevedo Castro, foi diferente uma da outra. No interregno de duzentos anos, a sociedade brasileira começou a estruturar-se internamente, conquistou sua soberania perante as demais nações do mundo e iniciou sua ascensão ao desenvolvimento científico, tecnológico, educacional, industrial, comercial e urbano. Retomando-se a educação brasileira do século XVII, essa atividade, como já resultou discutido nesta tese, diferia da europeia. As causas desse distanciamento deveram-se às próprias condições subdesenvolvimentistas do Brasil. Estávamos-nos no segundo século da descoberta e colonização, nossa economia estava estagnada e girava no entorno da agricultura e do extrativismo. Nosso povo não necessitava de educação escolar, para aperfeiçoar as técnicas de trabalho diário. Os senhores proprietários de terras cultivadas eram contra a educação escolar de seus criados, para mantê-los dominados.

Enquanto a educação brasileira elementar e secundária permanecia humanística, ministrada pelos jesuítas nas missões e nos estabelecimentos regulares de ensino, a educação europeia passava pela “revolução pedagógica burguesa” Cambi (1999, p. 277). Transia para o modelo mais científico, racionalista e experimentalista que se adequava mais às mudanças decorrentes do sistema econômico capitalista que substituiu o sistema feudalista. A nova sociedade econômica não se coerentizava com a educação humanista, mas com a educação científicizada. A mão-de-obra de que necessita para suas indústrias e comércios não prescindia de conhecimentos em línguas e literaturas clássicas, oratória, retórica e religião cristã. Necessitava, sim, de conhecimentos mais consentâneos às sociedades que realizavam leituras operações matemáticas elementares para a interpretação ou cálculos de mensagens instrucionais e quantificação produtiva.

Os teóricos da educação moderna, que a adequaram às necessidades imediatas da economia capitalista, foram influenciados pela Revolução Científica e pelas filosofias dominantes à época: a racionalista, de Descartes (1637), e a experimentalista (1624). Avultaram, com suas produções teóricas: Campanella (1602; 2005, p. 41), com a “Cidade do Sol”, um modelo de cidade utópica, onde a educação era mais prática que teórica e universal.

⁶⁸ *Op. cit.*, p. 52.

Comenius (1649, 2001, p. 11), com a “Didática Magna”, defendia uma educação prática para todas as classes sociais. Fénelon (1681), com o “Tratado sobre a educação das meninas”, teorizava uma educação para as jovens que renunciavam ao protestantismo e convertiam-se ou retornavam ao catolicismo. Locke (1693), com “Alguns pensamentos sobre a educação”, propõe uma educação, em suas múltiplas dimensões, para todas as pessoas da sociedade industrial inglesa que estivessem aptas para o trabalho nas indústrias.

O Brasil ainda não havia chegado a esse patamar desenvolvimentista, bem assim, não possuía um sistema de educação próprio e nem possuía profissionais qualificados para o magistério em qualquer nível ou grau de ensino. Na área da educação, entre outras áreas essenciais à estrutura política, econômica e social de uma nação, adotava o modelo jesuítico e a mão-de-obra dos jesuítas, que foram nossos primeiros professores.

O primeiro tipo de educação jesuítica foi a elementar, destinada às comunidades indígenas das missões ou reduções organizadas e dirigidas por ordens religiosas católicas - jesuítas, carmelitas e franciscanos. Foi adotado no “período heroico” (HILSDORF, 2017, pp. 6-8; ARANHA, 2012, p. 268), quando os primeiros missionários chegaram ao Brasil em 1549.

Denominou “heroico”, porque, para os missionários, foi crucial. Eles não conheciam as culturas, as tradições, as crenças e os costumes indígenas. Para conhecê-los, tiveram de adotar a estratégia da convivência diária nas aldeias. Vivendo dia a dia com os índios, as duas raças aculturaram-se, e os missionários, aos poucos, iniciaram o processo de mudanças culturais. As línguas nativas foram suplantadas pela língua e literatura portuguesas; os cultos religiosos autóctones foram substituídos pela religião católica e seus rituais; a cultura ocupacional dos índios foi substituída, nas missões, por aprendizado de ofícios trabalhistas europeus (ARANHA, 2012, p. 269); com os índios, adotaram a estratégia da convivência aproximada nas missões indígenas. Índios e missionários moravam e realizavam atividades educativas, teatrais, religiosas e profissionais juntos.

O segundo tipo de educação jesuítica foi a secundária, destinada à preparação intelectual dos filhos da classe social dominante e dos filhos dos indígenas. Esse tipo de educação aconteceu durante “o período de consolidação”, que se estendeu de 1570 a 1759, segundo Hilsdorf (2017, p. 8-9). A educação secundária era de natureza humanística, cujos currículos de curso prestigiavam o ensino das letras clássicas, abrangendo as línguas e as literaturas latinas e gregas, a oratória, a retórica e a religião cristã católica. Destinava-se à preparação de jovens das classes prestigiadas e brasileiros indígenas para o ingresso em universidades europeias que cultivavam o ensino das ciências humanas (ARANHA, 2012, p. 270).

A educação do século XIX, o século da autora do romance D. Narcisa de Villar, Ana Luísa de Azevedo Castro, sob os aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos e educativos, distanciou-se do século XVII. Nos anos oitocentos, a educação, devido às mudanças gerais que se instituíram no Brasil, realizou-se nos três níveis: o elementar, o secundário e o superior (ARANHA, 2012, p. 378). Salientaram-se, de igual modo, a criação e implantação dos cursos de “formação de professores” nas cidades do Rio de Janeiro, 1835; Belo Horizonte, 1836; Salvador, 1836; e São Paulo, 1846 (*Idem*, p. 387), curso de “formação técnica”, carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc. (*Idem*, p. 389). A oficialização da educação escolar da mulher, talvez, tenha-se constituído na maior conquista para o segmento populacional feminino. A conquista desse direito pelas mulheres foi assegurada pela Lei de 15 de outubro de 1827, em seu art. 11: “Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento”.⁶⁹ (Grafia original).

5.1 A educação escolar informal no romance D. Narcisa de Villar

O romance D. Narcisa de Villar, em toda sua estrutura narrativa, aborda uma temática conflituosa entre a opressão e a educação da mulher. A primeira parte da temática se traduz pelo governo despótico dos Senhores de Villar e pela ideologia patriarcal brasileira no século XVII. Os Senhores de Villar avocam a si o exercício arbitrário das funções administrativas, jurídicas, políticas e sociais sobre os criados da casa-grande, compreendendo a mulher, o índio e o africano escravizado. A segunda, pela educação escolar informal que a jovem D. Narcisa de Villar exercia com os criados da casa-grande, a partir do conhecimento que ela obteve das injustiças que os Senhores de Villar adotavam contra seus criados.

Este foi o quadro da má administração exercida pelos Senhores de Villar que a jovem D. Narcisa de Villar encontrou, ao chegar à casa-grande: um governo despótico; criados mantidos em regime de escravidão; exploração da força de trabalho escravo; e falta de assistência religiosa, moral e instrutiva aos criados. Não demorou muito tempo para que D. Narcisa de Villar fizesse uma leitura crítica do cenário de escravidão que envolvia os criados da casa-grande e a opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal brasileira do

⁶⁹ REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Brasília: Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp... Acessado em: 20 jun. 2022.

século XVII. Como solução a suas inquietações do espírito, a jovem encontrou, na educação, o instrumento que poderia capacitar a mulher na luta contra seus opressores familiares e sociais. Diante dessa visão crítica da protagonista sobre a educação escolar informal como a contraparte da opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal na casa-grande, sentimo-nos instados a problematizar a solução que ela concebeu.

A conduta da jovem D. Narcisa de Villar, em meio à opressão que lhe era exercida pelos Senhores de Villar e pelo sistema político e ideológico dominantes na sociedade brasileira do século XVII, insta-nos a querer saber o porquê de ela educar os criados da casa-grande? A priori, devemos reportar aos significados mais correntes do vocábulo educação nas áreas de estudo que a abordam sistematicamente, para que a entendamos no conjunto da obra do romance. Somente depois de termos a noção semiótica do termo, poderemos entender sua razão de ser na capacitação intelectual da mulher oprimida pela família e pela sociedade patriarcal brasileira do século XVII.

Partindo-se do significado estante do dicionário latino de Ferreira (1991), vamos encontrar a palavra educação no campo lexical com sentidos próprios aos contextos de situação em que ocorrem. A duplicidade significativa da palavra educação, como discorre Ferreira, encontra supedâneo na teoria linguística de Bakhtin (1997), para quem a língua é “um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação”⁷⁰. Como preceitua Bakhtin, o convívio social dos falantes da língua concretiza a existência da língua. Fundamentado na teoria linguística bakhtiniana, Ferreira (1991), em seu dicionário de língua latina, apresenta dois verbetes, com entradas próprias, para as formas verbais infinitivas “*educare*” e “*educere*”. Na primeira forma, a palavra educação toma o sentido amplo de aprender no ambiente social, onde acontece o convívio e contato aproximados entre pessoas que exercem atividades específicas na sociedade.⁷¹ Na segunda, o sentido estrito de educação como a atividade de externar, projetar, no espaço social, as produções do espírito humano, tirar para fora, conduzir para modificar um estado.⁷²

⁷⁰ BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997, p. 7. In: WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. Tradução de Marcos Bagno. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2003, p.151.

⁷¹ *Educo*, as, are, avi, atum (e, duco < du- grau reduzido de deuc- > duco), verbo transitivo. 1. Criar (animais e plantas), alimentar, ter cuidado com, cuidar de. 2. Formar, educar, instruir (pessoas). 3. (Poét.). Produzir // *quod terra educat*, Ovídio, o que a terra produz. (FERREIRA, Antônio Gomes. **Dicionário de latim-português**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1991, p. 412).

⁷² *Educo*, is, ere, duxi, ductum (e, duco), verbo transitivo. 1. Conduzir para fora, tirar // *gladium e vagina educare*, Cícero, tirar a espada da bainha // *eduxit corpore telum*, Virgílio, arrancou o dardo do corpo. 2. Fazer sair, levar // *educere copias e castris*, Cícero, fazer sair as tropas do acampamento // *exercitum ex urbe educere*, Lívio, fazer sair o exército da cidade // *educ tecum omnes tuos*, Cícero, leva contigo todos os teus // *in aciem educere*, Lívio, pôr os soldados em linha de batalha. 3. Levantar a juízo, citar perante o tribunal. 4. Elevar (sentido próprio e figurado),

As passagens textuais do romance mostram-nos a presença desses dois tipos básicos de educação. No início das narrativas, o diálogo entre a narradora culta, Taim, e mãe Micaela, mostra uma passagem da educação espontânea entre as duas (CASTRO, 2000, p. 24). A indígena relata para a narradora culta do romance histórias fantásticas da Ilha do Mel, sem apresentar fontes históricas biografadas ou documentadas. Os relatos são orais e passam de uma pessoa a outra. A mentalização dos fatos e episódios narrados pela indígena à narradora, com a produção do romance, passaram a constituir uma fonte literária interdisciplinar. Um evento pertencente à história do folclore catarinense tornou-se objeto de especulação pela literatura, pela antropologia, pela psicologia, pela filosofia e outras disciplinas científicas que estudam os eventos humanos naturais e os eventos criados pela imaginação popular. A literatura textualiza um fato relatado oralmente, dando-lhe consistência espacial e temporal.

Aperfeiçoando a defesa dos conceitos sobre o vocábulo educação, Libâneo (2005, p. 17), em vez de usar os termos dicionarizados “*educare*” e “*educere*”, prefere usar os termos amplo e restrito para conceituar as duas formas básicas de educação. Dessa forma, afirma que:

Em sentido amplo, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente; neste sentido, a prática educativa existe numa grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana. **Em sentido estrito**, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais⁷³. (Grifos nossos).

Retomando-se o cerne temático deste subcapítulo: “A educação escolar informal da mulher no romance D. Narcisa de Villar”, e, com supedâneo nos tratados de educação específica ou residual, chegamos à conclusão de que a jovem D. Narcisa de Villar implantou e desenvolveu os tipos de educação, ou seja, a educação em sentido estrito e em sentido amplo.

No sentido estrito ou específico, a educação escolar informal, que a jovem D. Narcisa de Villar ministrou no espaço social da casa-grande dos Senhores de Villar, teve por objetivo ensinar as primeiras letras, a moral como princípio de conduta social e a religião cristã católica para manter os criados tementes a Deus, disciplinados e obedientes aos mandamentos bíblicos. O ensino das primeiras letras perquiriu o alcance de dois objetivos entre os criados.

exaltar, celebrar. 5. Dar à luz, produzir. 6. Criar uma criança. 7. Beber, absolver, esgotar. 8. Gastar, passar o tempo. (*Idem, ibidem*).

⁷³ LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: Coleção magistério 2.º grau, série formação do professor. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

O primeiro foi a alfabetização da comunidade fâmula, isto é, o ensino do alfabeto e da escrita ortográfica, para que ela iniciasse e desenvolvesse a competência e a performance em textos de língua portuguesa.

O segundo foi o letramento, ou a aquisição da capacidade leitora significativa de textos escritos com os novos conceitos que passaram a ser contextualizados ou criados nas culturas ocidentais do século XVII. A leitura principal, ensinada por D. Narcisa de Villar aos criados da casa-grande, recaía sobre política governamental portuguesa na escolha e nomeação de governantes déspotas para as colônias brasileiras (CASTRO, 2000, p. 28), a opressão e o tratamento bárbaro e despótico dos Senhores de Villar sobre os criados da casa-grande, sobre religião, sobre os bons costumes morais, sobre a instrução alfabética (CASTRO, 2000, p. 28) e sobre “romances dos tempos da cavalaria” (Idem, p. 63).

Os dois principais discípulos da professora D. Narcisa de Villar, a “mestra inspirada”, a indígena Efigênia e o jovem Leonardo, mãe e filho, respectivamente, demonstraram que se tornaram fecundos e facundos linguisticamente, quando se tornaram alfabetizadas. Com o domínio da linguagem articulada, do exercício da fala e da voz em seus atos comunicativos e do uso e emprego do discurso social crítico contra seus opressores na casa-grande. Leonardo discursa contra D. Martim de Villar, quando defendeu a união matrimonial dele com a jovem D. Narcisa de Villar (CASTRO, 2000, pp. 108-109). Efigênia, contra D. Luís de Villar, quando o confrontou e lhe declinou, de forma ordenada, os delitos de que ela e o filho sofreram (*Idem*, pp. 115 – 1117).

A mudança de conduta dos criados da casa-grande, depois que eles passaram a ser formados e informados por D. Narcisa de Villar, insta-nos a problematizar o porquê da educação entre eles, ou seja, para que foram educados? Por que educá-los? Afinal, como explicar a implantação e manutenção da educação escolar informal bem-sucedida na casa-grande, onde a cultura dominante era inóspita ao culto e cultivo do conhecimento intelectual? Esses questionamentos de partida possibilitam-nos a formar o entendimento de que:

1) As reflexões necessárias sobre os resultados da educação escolar informal, no espaço social da casa-grande, não constituem preocupação da parte dos Senhores de Villar. Eles não demonstram preocupação para com a instrução de seus criados, segundo Castro (2000, p. 28). Seguindo a cultura colonial dominante nas sociedades antigas, medievais e modernas que priorizavam o poder de mando irrestrito e absoluto dos senhores proprietários de terras, dos meios de produção, dos recursos financeiros e humanos, proibiam a educação em suas propriedades, exceto dos próprios filhos (*Idem*, pp. 270-272). A única educação que poderia ser aprovada pelos Senhores de Villar, embora eles não a praticassem entre seus criados, era a

religiosa. A prática da educação religiosa, entre os escravos, tinha por objetivo mantê-los sempre tementes a Deus, disciplinados e resignados com a dominação pelo poder de mando dos Senhores de Villar.

2) As indagações que podem ser feitas sobre a função social da educação escolar informal na comunidade dos criados da casa-grande, a qual prefigura como a sociedade colonial brasileira. A função social da educação escolar informal, quer na casa-grande quer na sociedade colonial brasileira, primeiro, era alfabetizar os escravos; segundo, fazê-los despertar a consciência cidadã latente que havia em cada um deles, mas havia, antes, aflorado, por força do apagamento cultural que era exercido pelo poder dominante sobre eles; terceiro, contribuir no balizamento da consciência política sobre a estatização da educação nacional – elementar, secundária, técnica e superior – e a legalização dos direitos políticos e sociais da mulher.

Na sociedade dos senhores proprietários, havia a lei, o direito e a justiça em seu favor, razão pela qual, tornavam-se detentores de poder de mando sobre a vida e a morte de seus fâmulos.

Na sociedade dos escravos, contrariamente à dos senhores, predominava a exclusão dos direitos sociais, se bem que, no século XVII, não se falava em direitos sociais no Brasil. Conseqüentemente, desassistidos da ordem jurídica, os criados não recebiam educação escolar, não possuíam liberdade e eram iguais apenas entre seus iguais. Nesse contexto de situação exclusória de direitos sociais e políticos dos criados da casa-grande, a educação escolar informal, ministrada por D. Narcisa de Villar, exerceu a função social de capacitar pessoas, antes analfabetas, e fazê-las adquirir conhecimento das disciplinas propedêuticas à formação da consciência cidadã numa sociedade que lhes era adversa. Não se pode olvidar de que a educação, entre os criados dos Senhores de Villar, seguindo a dinâmica social que sempre conduziu e processou a evolução das sociedades humanas, realizava-se, espontaneamente, nas relações trabalhistas que os envolviam diariamente.

Segundo Menezes (2007, p. 156):

Os escravistas e conquistadores modernos se apropriaram do ideário do Cristianismo para justificar a escravidão. Pregava-se que a escravidão, na medida em que retirava o negro cativo de sua tribo na África para viver o Cristianismo no Novo Mundo, o estava salvando, permitindo-lhe conhecer a doutrina cristã. Pretendia-se que, apesar da mensagem de que todos os homens eram iguais enquanto filhos de Deus, sua escravização era um assunto terreno, e estaria de acordo com a máxima “a César o que é de César e a Deus o que é de Deus”. Para isto, utilizavam a seu modo a Epístola de S. Paulo aos Coríntios, na qual Paulo, também ele um cidadão romano, não faz mais do que recomendações de ordem prática à comunidade cristã que recém se

formava, no sentido de não condicionar a conversão à fé a toda uma mudança social. 1.500 anos depois, sua mensagem foi utilizada para justificar a desigualdade.⁷⁴

Menezes (2007) entende que o cristianismo, que foi deturpado pela ganância humana, serviu a muitas ideologias que foram cunhadas e disseminadas, como se fossem verdades irretorquíveis, por aventureiros do poder e da dominação do homem sobre o homem. Um dos empregos malsinados do cristianismo aponta para obnubilar a consciência de um segmento de povo que sofreu uma das maiores barbáries físicas, morais e psicológicas da história da humanidade: os africanos escravizados, trazidos acorrentados para o Brasil, depois de extirpados de suas nações de origem e de sua etnia. A promessa de uma nova vida regalada e próspera com Cristo constituiu a ideologia usada pelos escravistas ou traficantes de negros africanos para o Brasil. Segundo a promessa do tráfico, os negros africanos tinham o direito às benesses da vida, porque também em filhos de Deus, mas deviam resignar-se com a escravidão, portanto, deviam tributo tanto a Deus quanto aos homens terrenos. Nesse texto, Menezes, indiretamente, está fazendo menção a uma das passagens dos evangelhos, para fundamentar a licitude da escravização de negros africanos.

3) A crença de que a educação escolar informal, ainda que realizada sem orientação pedagógica pública, sem o “planejamento escolar racional, organizacional e coordenador da ação docente”,⁷⁵ sem currículo de curso, disciplina e aula e sem ambiente apropriado para a realização das atividades de ensino, entre os criados da casa-grande, atingiu os objetivos perquiridos pela professora D. Narcisa de Villar. Dois eventos comprovaram a validade dessa crença. O primeiro ocorre, quando a jovem D. Narcisa de Villar lê, interpreta e torna compreensível novelas de cavalaria para Leonardo (CASTRO, 2000, p. 63). O segundo, quando a capacidade intelectual da indígena Efigênia fá-la mesclar pensamento e linguagem concatenados na produção do discurso que proferiu, crítica e socialmente, contra D. Luís de Villar, após ele praticar o filicídio.

4) A análise dos pressupostos de validade da educação escolar informal na capacitação de intelectual, moral e religiosa de outros segmentos oprimidos, prototipizados pelos criados da casa-grande, compreendendo homens e mulheres, deixa-nos evidenciado que o ensino escolar, quando conduzido com propósitos revolucionários bem definidos, gera resultados significativos, quer individual, quer coletivamente. Ao investigarmos a ação

⁷⁴ MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. **As duas pedagogias**: formas de educação dos escravos; mecanismos de formação de hegemonia e contra-hegemonia. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 28, p. 145 –163, dez. 2007 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5029/art10_28.pdf. Acessado em: 24 jun. 2022.

⁷⁵ LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2005, p. 222.

educativa de D. Narcisa de Villar na casa-grande, associamo-la ao pensamento que a filósofa alemã, Hannah Arendt (1906-1975), produziu sobre a universalização da educação. Segundo Arendt: “a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos”.⁷⁶

5) A jovem D. Narcisa de Villar, ao adotar a educação escolar informal como resposta à opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal no século XVII, rompeu três paradigmas tradicionais dominante na sociedade brasileira. O primeiro estava relacionado com a política que excluía a mulher ao direito à educação escolar formal ou informal; o segundo, a participação da mulher em eventos público, presencial e verbalmente, representando-se pela própria voz e realizando discursos sociais críticos; e o terceiro, para disseminar, ainda que, timidamente, até suscitar movimentos sociais e políticos nas esferas nacional e internacional.

Os dois principais discípulos de D. Narcisa de Villar, a indígena Efigênia e o jovem Leonardo, mãe e filho, respectivamente, demonstram haver-se tornado fecundos e facundos em educação linguística, moral e religiosa. Um e outro, mesclando pensamento e linguagem, elaboram discursos críticos e os proferem socialmente contra seus opressores na casa-grande. Leonardo, perante D. Martim de Villar (CASTRO, 2000, pp. 108-109), quando defendeu a união matrimonial dele com a jovem D. Narcisa de Villar. Efigênia, contra D. Luís de Villar (*Idem*, pp. 115 – 1117), quando declinou para ele, de forma concatenada e precisa, os delitos que ele praticara contra ela e o filho, de quem ele acabara de ceifar a vida. Mãe e filho eram escravos que receberam a educação escolar informal e tornaram-se diferentes no contexto de situação da casa-grande. Segundo Menezes (2007, “O escravo que frequenta uma escola, que aprende a ler, que fica com a consciência dos seus direitos, não pode ser mais escravo, há neste procedimento uma contradição revoltante senão absurda”.⁷⁷

No sentido amplo, a educação escolar informal, no romance D. Narcisa de Villar, realiza-se, conjuntamente, com a informal no sentido estrito. Neste sentido, as atividades de ensino se realizam por meio das disciplinas específicas que D. Narcisa de Villar transmitia aos criados da casa-grande, visando a capacitá-los para exercerem as demais atividades que requeriam duas formas de reação: a capacidade leitora de fatos, eventos e situações que lhes

⁷⁶ ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**: A crise na educação. São Paulo: Perspectiva, 2019, p. 234.

⁷⁷ SILVA, Adriana Maria Paulo da. Aprenda com a perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte. Brasília: Editora Plano, 2000, p. 142. In: BASTOS, Maria Helena Câmara. **A educação dos escravos e libertos no Brasil**: Vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). Disponível em: https://sfbct.unimc.it/it/documentihome/materialinews/dispensa4_bastos. Acessado em: 24 jun. 2022.

eram comuns; e capacidade de textualizar respostas verbais ou não-verbais em cada área específica. Dessa forma, a educação escolar informal, em sentido amplo, transmite-se no convívio interpessoal nos grupos sociais da família, da igreja, do trabalho, do lazer, dos deslocamentos de massa e dos encontros ocasionais. As pessoas, em seus *habitus* de vida, tendem mais para a educação distensa (aquela que se realiza no convívio interagente e natural das pessoas) do que para a educação tensa ou organizada pelo poder público ou particular.

Na vida social, ninguém passa um dia de sua existência sem adquirir novos conhecimentos, se não aperfeiçoar ou ampliar conhecimentos adquiridos anteriormente. Segundo Libâneo (2005, p. 17), a educação não se processa apenas em sala de aula específica, mas também nas diversas agências de socialização dos indivíduos, contribuindo para transformá-los em pessoas humanas, como: a família, a igreja, o trabalho, o lazer e outros. Na casa-grande, os criados recebiam de D. Narcisa de Villar as duas modalidades educativas: a educação intelectual e a educação do “aprender a fazer fazendo” (COMENIUS, 2001, p. 11). Assim, formamos o entendimento de que a educação escolar informal dos criados da casa-grande dos Senhores de Villar, no sentido amplo:

1 Concita os criados a formar consciência crítico-reflexiva sobre os contextos de situação que os envolvia como a contraparte do poder dominante dos Senhores de Villar: a dominação, ou a consciência de que eram fâmulos na tradição cultural do patriarcalismo. O mérito da questão está na capacidade intelectual que possuíam para formar as consciências perceptivas, reflexiva e imaginante de si próprios e de seus circunstantes. Entretanto, para D. Martim de Villar, o Senhor Grande, os criados lhe são apenas força de trabalho permanente, com a obrigação trabalhista diária de produzir redobradamente, sem auferir nenhum lucro ou assistência religiosa, moral ou instrutiva (CASTRO, 2000, p. 28).

2 Insta os criados ao aprendizado e à prática dos bons costumes recomendados pelo cristianismo, como: a defesa da vida (CASTRO, 2000, p. 109); a valorização do casamento por D. Narcisa de Villar e Leonardo (*Idem*, p. 109). Uma segunda demonstração de apreço aos valores do cristianismo foi dada por D. Narcisa de Villar ao irmão D. Martim, quando disse a este: “— Não, disse ela, como falando consigo, não me hei de casar com esse homem, porque não o posso enganar” (*Idem*, p. 69). A postura e a compostura cristãs, semelhantes às que foram demonstradas, respectivamente, por Leonardo a D. Martim de Villar e pela indígena Efigênia a D. Luís de Villar. Ambos se postaram na presença dos dois opressores e criticaram-nos de forma ética e moral, sem macular-lhes a personalidade moral e nem tampouco a integridade jurídica.

Disse Leonardo a D, Martim de Villar:

— Contudo, senhor, nós esperaríamos muitos anos que o seu consentimento nos desse a ventura de podermos-nos unir pelo casamento, se V. S.^a não submetesse sua irmã a uma despótica obediência. Ela tinha-se proposto ao suicídio como único santelmo de salvação que a livraria de uma vida inteira de desgraça, e eu me apeguei à ideia de subtraí-la à essa desgraça que a ambos nos feria mortalmente. Tendo tudo pronto de antemão para a nossa saída destes sítios, aproveitei esta noite de festa e de ruído, que vinha proteger a minha felicidade, para o fim que tínhamos em vista. O acaso permitiu que eu pudesse penetrar até onde estava a Senhora de Villar. Encontrei-a no momento solene em que a desgraçada jovem lutava entre o amor da vida e a necessidade da morte. Sua irmã, senhor, hesitou algum tempo ao meu convite; não foi senão temendo a minha perda que acendeu aos meus desejos. Saímos destes sítios com firme resolução de alcançar um padre que nos unisse, e no lugar que mais conviesse à nossa tranquilidade, aí fundarmos nossa residência. A tempestade veio como um enviado do inferno desviar-me do meu rumo. Lutei com os elementos por três horas inteiras, e exausto de forças, aceitei o asilo hospitaleiro que me oferecia este lugar, bem longo de esperar que aqui teria de me encontrar com V. S.^a. (CASTRO, 2000, pp. 108-109).

Disse Efigênia a D. Luís de Villar:

[...]

Então D. Luís furioso, cedendo a uma bárbara inclinação, atirou-se ao desventurado mancebo, e com um joelho sobre o estômago procurava acabá-lo de matar, ignorando que ele já estivesse morto!

— Suspende, monstro! Disse ela encarando o assassino com majestade, não cometas um novo crime, não mates teu filho!

— Meu filho?! respondeu, levantando-se, D. Luís: e quem és tu que me falas assim?

— Sou a filha do Cacique da Tribo Tupi, que deu-te hospitalidade nas praias desertas da Juréia, onde havia atua nau naufragado, e onde por meu pai foste livre não só da morte, como de cair em poder dos Botocudos, cuja crueldade não te havia poupar: mas em vez de reconhecer o benefício, seduziste sua filha única e a abandonaste depois de a perder. Sabendo ela então que um fruto do seu desgraçado amor alimentava-se no seu ventre e conhecendo o desprezo e a execração a que esse pobre inocente seria votado desde o seu nascimento por toda a Tribo, correu após teus passos.

[...]

Abatida pela dor e pela doença, a desgraçada mãe afouxou de atividade; não podendo fazer longas marchas para poupar seu filhinho, ela parou algum tempo num sítio em que achou cômodos para vida; foi aí que tua gente a apanhou e a trouxe para a vivenda dos brancos onde ela se resignou a viver na escravidão: essa mãe desamparada que procurava incansável o pai de seu filho, sou eu, a quem fizeste batizar com o nome de Efigênia, e teu filho com o de Leonardo!

[...]. (CASTRO, 2000, p. 117).

3 Conscientiza os criados a formar, preservar e cultivar o sentimento de fraternidade, como o que foi demonstrado pela jovem D. Narcisa de Villar, quando os fez conhecer a forma de governo despótico que os Senhores de Villar exerciam na casa-grande. Abandonados e aos cuidados de administradores corruptos e continuadores da política desumana que D. Martim de Villar em relação aos criados, que padeciam da falta de assistência religiosa, moral, intelectual e material. A única atenção que dispensavam aos fâmulos era voltada para explorá-los em sua força de trabalho diariamente. Para compensar o tratamento aviltante que D. Martim de Villar impingia a seus criados, a jovem D. Narcisa de Villar

prestava-lhes, além do ensino da alfabetização, do letramento e da religião, o apoio moral e a assistência social (CASTRO, 2000, p. 28).

4 Instrui os criados a postura e compostura cidadinas, para que aprendessem a agissem com *eticidade* – o agir responsável no espaço objetivo, ou espaço das relações sociais responsáveis entre os homens e seus circunstantes – e com *moralidade* – o agir responsável do homem para consigo mesmo, para que possa conduzir-se bem perante seus circunstantes. No espaço social da casa-grande, a relação entre opressores e oprimidos é tensa, como nas demais casas-grandes existentes no Brasil Colonial. A educação escolar informal, no sentido amplo, ministrada por D. Narcisa de Villar aos criados, permitia-lhes: perceber o contexto de situação que os envolviam; refletir sobre tudo aquilo que existia e ocorria no espaço social, onde se congregavam os fâmulos; e imaginar as mudanças culturais, políticas e sociais que pretendiam ver no patriarcalismo brasileiro.

Uma demonstração de eticidade e moralidade, perante seu irmão mais velho, o governador D. Martim de Villar, foi dada por D. Narcisa de Villar, quando, depois de ouvi-lo falar, imperativa e impostergavelmente, de que iria casá-la com o coronel Pedro Paulo, disse publicamente que: “– Senhor, não trate desse modo o destino da mulher; não queira roubar o único bem que esse ente sensível pode achar no sacrifício da liberdade de sua vida inteira” (CASTRO, 2000, p. 69).

5 Ensina às mulheres o exercício da voz feminina na casa-grande e na sociedade patriarcal brasileira, para: romperem a tradição cultural do poder de mando patriarcal, não no sentido de aboli-lo, plena e rasamente, na cultura brasileira infante, mas de racionalizar a participação equipolente do homem e da mulher na sociedade; incorporarem à cultura brasileira da época “as bases da democracia grega” sobre o direito da mulher à “isonomia” (igualdade aos homens perante a lei), “isotimia” (garantia a todas as pessoas o direito de acesso à vida pública) e “isagoria” (exercício da voz política em locais públicos).⁷⁸

Esses aspectos da participação revolucionária da jovem D. Narcisa de Villar, na casa-grande, evidenciam que ela operacionalizou uma ruptura substancial na história da humanidade, que se originou na Antiguidade pré-homérica e contextualizou-se nos séculos XVII e XIX. A protagonista, no capítulo IV do romance, exerce as três bases da democracia grega, quando, após receber a confirmação expressa por D. Martim de Villar: “[...]. Vou casá-la com o coronel Pedro Paulo; [...]” (CASTRO, 2000, p. 68). Publicamente, replicou a moça

⁷⁸ BONAVIDES, Paulo. **Ciência política**. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 2000, p. 349.

com muita ênfase: “— Não, disse ela, como falando consigo, não me hei de casar com esse homem, porque não o posso enganar”. (*Idem*, p. 69).

A educação escolar informal, no romance *D. Narcisa de Villar*, como resta evidenciada nas narrativas que o estruturam, trata-se de uma atividade que atendeu aos objetivos perquiridos pela protagonista. Capacitou, religiosa (CASTRO, 2000, pp. 28, 30, 36), moral (*Idem*, p. 48) e instrutivamente (*Idem*, pp. 30, 63, 115), os criados da casa-grande. Constituiu uma revolução de costumes e tradições na casa grande dos Senhores de Villar, quando a sociedade brasileira colonial era patriarcal e seletista, com duas camadas sociais distintas uma da outra. A classe social dos senhores proprietários de grandes porções de terra cultiváveis, dos meios de produção e dos recursos financeiros e humanos de que precisavam para manter o sistema político-patriarcal dominante. A classe dos criados, escravos ou fâmulos, a qual não detinha bens materiais, senão boa índole, disciplina intelectual para aprender o que lhes fosse ensinado, sociabilidades e senso de justiça voltado para a boa convivência social no espaço social da casa-grande.

A sociedade patriarcal brasileira, com sua ideologia política da supremacia masculina sobre a feminina, obstaculizou o direito da mulher à educação escolar, por saber que a educação, no período colonial brasileiro, sempre foi vista pelos patriarcas como arma perigosa contra a desigualdade entre iguais. A conduta mudancista da protagonista *D. Narcisa de Villar* revela-se por meio da luta que ela imprimiu contra a cultura e os poderes dominantes à época, ao contribuir para a formação e informação do segmento social que era proibido de receber educação escolar formal ou informal. *D. Narcisa de Villar*, ao trazer para a casa-grande a educação escolar informal, ao mesmo tempo que realizou uma trajetória de vida sintonizada com o pensamento humanista dos jesuítas, que valorizava a pessoa humana, contrariou o poder dominante dos senhores patriarcais brasileiros do século XVII.

A conduta educativa e pedagógica de *D. Narcisa de Villar*, numa época em que a mulher, no Brasil, não possuía liberdade nem frequentar a escola e nem para exercer atividades profissionais na sociedade, suscita-nos questionamentos sobre a competência e a performance intelectual, política e social da protagonista na casa-grande dos Senhores de Villar. Ela começou a posicionar-se contra o poder dominante, quando tinha apenas doze anos de idade. Nessa faixa etária, por mais que ela já houvesse adquirido conhecimentos na sociedade lisboeta e com pais biológicos, como poderia ter-se conduzido tão sabiamente em um contexto de situação tão adverso à atuação da mulher na sociedade e à prática da educação escolar, formal e informal, pelos criados, escravos ou fâmulos? A competência e a performance demonstradas pela

protagonista D. Narcisa de Villar seriam naturais de sua personalidade aperfeiçoada para o século, ou teriam sido meras transferências de qualidades da autora para a protagonista.

Trazendo para a atualidade, em que medida o tema desta tese pode integrar o currículo e ser reprodutivo pela educação escolar brasileira? A educação escolar, formal ou informal, segue um currículo, a partir do qual as instituições de ensino nomeiam e estabelecem os objetivos educacionais que desideram para os graus da educação que ministram na sociedade.

Segundo Libâneo (2005, p. 53): “O currículo expressa os conteúdos da instrução, nas matérias de cada grau do processo de ensino. Em torno das matérias se desenvolve o processo de assimilação dos conhecimentos e habilidades”. A educação escolar de cada instituição de ensino, básica ou superior, se processa de acordo com o que é norteado pelo currículo. Parafraseando o jargão jurídico, que diz que “O que não está no processo não está no mundo”, podemos dizer que o que não está no currículo não está na atividade ordinária escolar. Dessa forma, trazendo-se o tema para o currículo da educação escolar atual, podemos inferir que essa atividade, quer seja formal quer seja informal, não processa fora dos limites contedísticos do currículo, quanto à educação como instrumento de transformação e libertação de pessoas oprimidas pelos políticos dominantes na sociedade brasileira.

A protagonista, com essas práticas de vida consciente na comunidade da casa-grande, construiu sua trajetória na terra brasílica, contribuindo, assim, para a formação da consciência nacional que se veio a consolidar e começar seu aperfeiçoamento três séculos depois. Se não houvesse contribuído para instruir os fâmulos, que viviam à margem das primeiras formas de mudanças culturais, econômicas, políticas e sociais, a protagonista teria, indubitavelmente, desconstruído sua razão de ser em um Brasil infante. No entanto, ao conhecer a política do Brasil Colonial para com nossa população nativa, a protagonista D. Narcisa de Villar não se acomodou à opressão que lhe fora imposta pelos irmãos e pela sociedade patriarcal.

Ao adotar essa conduta opositiva ao sistema político dominante, a jovem contribuiu para desconstruí-lo por meio de três ações fundamentais. A primeira, pela implantação e manutenção da educação escolar informal entre os fâmulos. A segunda, pelo exercício gradual da voz feminina nos espaços públicos da casa-grande pelos fâmulos, notadamente, pelas mulheres oprimidas. O terceiro, pela prática e uso do discurso social crítico pelas mulheres oprimidas pela família e pela sociedade patriarcal, como resta demonstrado nos subcapítulos 5.2 e 5.3 subsequentes.

5.2 Exercício da voz feminina no romance D. Narcisa de Villar

A escritora Ana Luísa de Azevedo Castro, ao retratar ou recriar uma provável realidade de vida feminina do século XVII, trouxe, para a temática central de seu romance, a opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal. A autora pertenceu ao século dos “conflitos ideológicos, modelos formativos e saberes da educação” (CAMBI, 1999, p. 407). Atentou para a questão do cerceamento dos direitos básicos da mulher, na quadra brasileira de 1600, como, por exemplo, não poder frequentar a escola regular, não poder exercer a voz feminina e não ter direito ao discurso social crítico na sociedade. Falar-se em direitos fundamentais da mulher brasileira, naquele século, constitui uma aberração para a época da autora, mas um discurso inexistente na sociedade de D. Narcisa de Villar.

A autora contextualiza, no século XIX, a questão do apagamento dos direitos da mulher, quando a sociedade brasileira começava a experimentar os progressos científico, econômico, político, tecnológico e educativo que foram trazidos, implantados e mantidos por D. João VI, no período de 1808 a 1821. Ainda que o brasileiro de 1800 vivesse sob o espírito desses primeiros aspectos e espectros de progresso nacional, a tradição patriarcal ainda permanecia muito forte, mantendo a supremacia do homem na sociedade. Nesse ambiente díspar para os dois sexos, a educação escolar da mulher começou a ser prevista em lei. Nessa quadra, a mulher, depois de haver assegurado o direito à educação formal, começou a projetar-se na sociedade, exercendo sua voz nos diversos espaços sociais, principalmente, no magistério em sala de aula (LOURO, *in*: DEL PRIORE, 2009, p. 446).

Ao penetrar nos espaços públicos por meio da própria voz, a mulher rompeu o paradigma da supremacia patriarcal na sociedade. Dessa forma, a diferença entre o sexo do homem e o da mulher começou a perder significado na divisão do trabalho que os separava abissalmente nas diversas situações sociais. Segundo a concepção de Bourdieu (2013, p. 30, *apud* VALE, 2015, p. 8), a diferença “entre os órgãos sexuais masculino e feminino são uma construção social que tem a sua gênese nos princípios da divisão da razão androcêntrica, baseada, por sua vez, na divisão dos estatutos sociais atribuídos ao homem e à mulher”.⁷⁹ A anatomia do aparelho genital masculino, na concepção científica do autor, desde os primórdios da humanidade, exerce uma predominância significativa na coexistência e convivência social

⁷⁹ VALE, Ana. **A mulher e a pré-história**: alguns apontamentos para questionar a tradição e a tradução da mulher-mãe e mulher-deusa na Arqueologia pré-histórica. Conimbriga, Coimbra, v. 54, p. 5-25, 2015. Disponível em: <https://digitais-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/39124/1/A%20e%20a%20pre%20historia.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2021.

dos dois sexos. Não se pode olvidar de que, na cultura greco-romana, o falo masculino era objeto de veneração, fecundidade, poder e proteção da vida e das famílias.⁸⁰

Segundo Sousa (2021), as pesquisas arqueológicas, paleontológicas e históricas, a partir dos fósseis de Lucy e Luíza, na década de 1970, no Brasil, mostram que o papel limitado das mulheres pré-históricas ao recinto do lar e da família não passa de uma criação do patriarcalismo, que influenciou em diversas atividades humanas, inclusive nas ciências. As ciências epigrafadas resgatam o passado, interpretam os fatos mais importantes e os divulgam na sociedade.

Ainda, segundo Sousa (2021), na pré-história, as mulheres ajudavam ativamente a seus maridos nos trabalhos de caça, domesticação e abate de animais selvagens e na provisão de alimentos para a família. No período neolítico, nas fases em que a caça de animais rareava, as mulheres buscavam alternativas de sobrevivência e colhiam “folhagens, frutos e raízes comestíveis” para prover a alimentação da família. No paleolítico, “temos na Austrália a presença de vestígios de pinturas, atividades artesanais e a fabricação de armas com comprovada autoria feminina”. Finalizando, o autor afirma que:

Sendo assim, os vestígios desta época acabaram aquecendo o debate que visa delimitar em termos culturais e biológicos a diferença entre os homens e as mulheres. Por outro lado, percebemos que a revisão sobre o passado das mulheres merece uma revisão bem maior do que um dia pudésemos imaginar. Afinal, para quem não se lembra, a Pré-História é o período histórico de maior extensão na trajetória dos homens... e das mulheres⁸¹.

A pré-história é muito longa e, indubitavelmente, ainda tem muitos fatos e fenômenos a serem desvendados, como nos sinaliza Sousa (2021). Com relação à participação ativa da mulher na sociedade de sua época histórica, as pesquisas científicas de arqueologia, paleontologia e história ainda nos revelará muitos fatos que permanecem desconhecidos pela humanidade do século XXI. A diferença entre homens e mulheres, quanto à participação ativa na vida produtiva, vai mostrar-nos que a assimetria entre a estrutura corporal e a diferença anatômica entre o órgão sexual do homem e o da mulher nunca impossibilitou a mulher de realizar os mesmo trabalhos e ofícios que os homens. A impossibilidade decorreu, sim, da propaganda ideológica do patriarcalismo, com o objetivo de preservar o homem como o ser

⁸⁰ PEREIRA, Nuno Monteiro. **Breve história do falo**. Revista Saúde. São Paulo, v. 41, n. 03, jul/set, 2017. <https://www.revistasauda.pt/noticias/Pages/Breve-Historia-do-falo.aspx>. Acessado em: 21 jun. 2022.

⁸¹ SOUSA, Rainer Gonçalves. **"O cotidiano da mulher na Pré-História"**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/o-cotidiano-mulher-na-pre-historia.htm>. Acesso em: 04 set. 2021.

supremo da criação ou da evolução, quer por força da supremacia do poder do falo, quer por força da previsão bíblica.

Ana Luísa, com refinado e elevado conhecimento intelectual, específico do magistério secundário, diretora de colégio secundário, jornalista e membro de associação literária da Cidade do Rio de Janeiro e sua apurada visão de mundo ou cosmovisão de sua época, criou e projetou a protagonista de seu romance como se se tratasse de uma autêntica mulher carioca oitocentista no seiscentista. A criatura de papel, que não sabemos, certamente, se existiu no mundo real do século XVII, desempenhou uma trajetória de vida feminina revolucionária, inimaginável para a mulher seiscentista. A mulher, como foi recriada e projetada pela escritora Ana Luísa na estória do romance, não se conteve com a posição de fâmula e desvozeada imposta por seus próprios irmãos. Diante da exorbitância dos irmãos para com os criados que lhes pertenciam, a jovem D. Narcisa de Villar indignou-se contra a forma de governo que os irmãos desempenhavam na casa grande.

A oposição que a protagonista apresentou ao sistema de governo déspota dos irmãos manifestou-se por meio da educação escolar transformadora e libertadora da pessoa oprimida. D. Narcisa de Villar, ao recorrer a uma educação libertadora, adotou uma concepção crítica que, após duzentos anos, veio a ser revisitada por Marx, para quem “a educação é desalienação e reconquista” (*apud* CAMBI, 1999, p. 409). Desalienada pelo poder da educação escolar, a mulher brasileira do século de 1600, prefigurada na protagonista D. Narcisa de Villar, aos poucos, iniciou a conquista da capacidade de exercer a voz feminina na sociedade, de perceber-se a si mesma e ao outro, refletir sobre as diversas situações vividas e imaginar-se no contexto da casa grande como pessoa que podia influenciar sobre mudanças de comportamento e conduta pessoal ou coletiva.

As mulheres seiscentistas, representadas por D. Narcisa de Villar, não tinham essa capacidade perceptiva, reflexiva e imaginante, porque: “[...] encontravam-se excluídas do ensino, [...]” (ARANHA, 2012, p. 272). Sem direito à educação formal e sem projeção fora de casa, a mulher daquela quadra ficou alienada de sua participação econômica, política e social na sociedade. Essa condição foi dos óbices que contribuíram para sua opressão pela família e pela sociedade patriarcal. Apagada econômica, jurídica, política e socialmente, a mulher brasileira tornou-se uma réplica moderna da mulher ateniense do período clássico. Esta, ainda que vivendo no berço da democracia e da justiça, não possuía projeção na sociedade nem tinha o direito de exercer a voz feminina na *Ágora* e em outros espaços públicos, onde, somente os homens livres, ou cidadãos, podiam manifestar-se verbalmente, quer pela oralidade quer pela escrita (BONAVIDES, 2013, p. 350).

Aristófanes, ao perceber a aflição por que passavam as mulheres casadas de Atenas e de outras Cidades-Estado, as quais, além do cerceamento à projeção social por meio da voz, estavam com os maridos participando da Guerra do Peloponeso (431-401 a. C.), quer financiando quer participando diretamente do conflito internacional. Ao perceber que a tradição ateniense de manter a mulher casada reclusa ao recinto do lar, administrando bem a família, abruptamente, lança-a como revolucionária social e política. Dessa forma, encenou a peça nas Leneias⁸² do ano 411 a. C. (POMPEU, 2009, pp. 133-148), com a mulher de nome Lisístrata na liderança de outras mulheres que estavam na mesma condição que ela. À frente da tropa de mulheres, Lisístrata comandou a greve de sexo, tomou a sede do governo político e administrativo de Atenas, a Acrópole, e dominou a administração financeira da *pólis*. Sem o sexo habitual e intenso com as esposas, sem a direção política da Cidade-Estado e sem o dinheiro para subvencionar a guerra, os maridos sentiram compelidos por essas três necessidades a retornar para suas casas.⁸³

Na Grécia Antiga, a voz feminina não ecoou na sociedade apenas de forma indireta, ou seja, representada pela voz masculina do artista cômico, mas também de forma direta pela própria mulher. Se na comédia Lisístrata, a mulher foi vozeada por Aristófanes, na poesia monódica de Safo de Lesbos, do século VI a. C., foi-o pela própria poetisa. Safo foi a poetisa grega que adotou uma temática específica: cantar o amor e a sensualidade femininos. Com sua voz poética, retratou os sentimentos amorosos por suas amadas, como a “Atthi”, por quem chorou e sofreu bastante, quando esta resolveu casar-se com um homem, e não atendeu às súplicas amorosas da amada, Safo de Lesbos. A literatura grega ainda faz referências ao apelo de Safo à deusa Afrodite, a quem pede ajuda para conquistar uma mulher que permanecia indiferente às suas investidas amorosas⁸⁴.

⁸² As Leneias eram celebradas em pleno inverno, nomes Gaméliion, correspondente aos fins de janeiro e início de fevereiro, mas pouco se conhece também acerca desta festa muito antiga do deus do vinho. O nome Leneias, em grego Λήνια (Lénaia), é uma abreviatura já comum em Atenas, pois que a designação oficial da festa era Dioniso do Lénaion, isto é, cerimônias religiosas dionisíacas que se realizavam no Lénaion, local onde se erguia o mais antigo templo do deus e, mais tarde também, um teatro. [...] Se ainda se discute acerca da localização do Lénaion, nada de muito concreto existe a respeito de sua etimologia. A fonte tradicional de Λήναιον (Lenaion) é Ληνός (lenós), “lagar”, quer dizer, “tanque ou instalação, onde se espremiam as uvas para o fabrico do vinho novo”, mas a aproximação é de cunho popular. (BRANDÃO, Junito de Souza. Mitologia grega, v. 2, 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 132).

⁸³ Lisístrata, em grego clássico, é grafado Λυσιστράτη, cujos radicais formadores da palavra são: λύω, lúo, desatar, soltar, liberar; e στρατός, stratós, exército. Nesse caso, Lisístrata é aquela que libera o exército, a tropa, ou “Liberatropa” (POMPEU, Ana Maria César. **Personagens que traduzem Lisístrata de Aristófanes**, 2021, p. 1. Disponível em: www.periodicos.ufc.br/transversal/article/view/1543/1400. Acesso em: 04 ago. 2021.

⁸⁴ FENSKE, Elfi Kürten. **Safo – poemas**. Tradução de José Alexandre da Silva. **Revista Prosa, Verso e Arte**. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoarte.com/safo-poemas/> Acesso em: 07 ago. 2021.

Na área de domínio do Império Romano, a voz feminina se manifesta em três situações e com personagens distintas umas das outras.

A primeira manifestação da voz feminina propriamente dita ocorreu na Roma antiga, durante o governo de Nero, que transcorreu de 54 a 68 d. C. Segundo Tácito e Dião (século I d. C., *apud* BELO; FUNARI, 2017, p. 78), a gestão governamental de Nero teve duas fases distintas: a primeira, sem a participação de mulheres no poder; a segunda, com a participação de mulheres no governo. Na primeira fase do governo de Nero, que transcorreu de 54 a 59 d. C., não houve a participação de mulheres. Ele governou auxiliado, apenas, pelos assessores imediatos, legais e legítimos. Nesse período, seu governo foi equilibrado, sem as distorções morais, éticas, políticas e administrativas. Na segunda fase, que transcorreu no período de 60 a 62 d. C., foi quando a mãe de Nero, Agripina, interferiu nos assuntos políticos, militares e econômicos do império. Corroborando o pensamento de Tácito e Dião sobre a má participação de mulheres no Império Romano, Fischler (1994, p. 124, *apud* BÉLO; FUNARI, 2017, p. 80) afirma que:

Essas mulheres imperiais, como Lúvia, Julia e Agripina, muitas vezes tiveram que lidar com demandas de atividades que estavam fora dos limites dos afazeres da casa para preencher as responsabilidades familiares, momento em que elas entraram em contato com assuntos domésticos e públicos. Dessa forma, mulheres da elite romana teriam começado a conduzir os negócios da família e buscariam influenciar qualquer decisão tomada pelo dirigente da casa, o imperador. Sendo assim, a posição da mulher era fonte de tensão, revelando que nunca o poder do Estado poderia estar em suas mãos. Essas atividades levaram as mulheres a desenvolver o papel de patronas, ou de matres familias, que tinham por função tomar conta não apenas da própria família estendida, mas também de outras senatoriais, além de famílias de monarcas estrangeiros (Fischler, 1994, p. 122-123). O patronato ocorria quando um indivíduo provia uma doação vinda de suas riquezas em benefício da cidade ou de um pequeno grupo dentro dela (Meyers, 2012, p. 461). Com relação às mulheres, elas iniciariam essa atividade no final da República, supervisionando os negócios de família, possuindo escravos e protegendo libertos emancipados.⁸⁵

O texto de Fischler (1994) retrata os vícios das mulheres que participavam do governo de imperadores romanos. Tais mulheres, como Lúvia, Julia e Agripina, iam além dos afazeres do império, quando faziam do império a extensão da própria casa delas. Mesclavam os negócios da vida privada com o negócio público, uma prática que se estendeu pelos “séculos dos séculos”, ou seja, gestores públicos que não delimitam o agir público do privado, como o bem público não se separasse do privado. Às vezes, as mulheres que exerciam a voz na

⁸⁵ BELO, Taís Pagoto; FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **As romanas e o poder nos anais de Tácito**. Revista Clássica, Campinas, v. 30, n. 2, p. 75-90, 2017. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=Varella%2C+2006%2C+o+controle+feminino+no+governo+de+Nero&source=hp&ei=nqs3YbamGN-f5OUP8bev4Ac&iflsig=ALs-wA>. Acesso em: 07 ago 2021.

administração pública do império não estavam capacitadas nem para gerir questões domésticas quanto mais as do império concomitantemente.

A segunda manifestação da voz feminina se realizou diretamente por meio de uma provável poetisa romana do século I d. C., chamada Sulpícia. Sua existência transcorreu no século de ouro da civilização latina, ou seja, durante o governo dos Césares. Segundo Neto (2015, p. 268), se, realmente, existiu uma poetisa com esse nome, podemos atribuir a ela a autoria de: “11 elegias de Sulpícia, que tratam do amor que ela alimentava por um jovem chamado Cerinto”. Sulpícia, quer pessoa ficta quer pessoa real, foi a única mulher a integrar um corpo de poetas masculinos e a fazer uso da voz feminina para cantar elegia erótica latina e declarar seu amor a Cerinto, de quem veio a tornar-se mulher. Ao declarar seu amor ao homem amado, a poetisa adota a linha do discurso erótico, revelando seu pendor ao sexo marital. Nessa conduta, ela dá voz a seus sentimentos e necessidades de socializar suas intimidades, o que não era comum em sua época. Na elegia quarta (livro III, 11 = IV, 5), vemos a voz feminina de Sulpícia dirigida a Cerinto, dizendo que:

O dia que me deu a ti, Cerinto, sempre será santo, a contar entre os sagrados.
 Nasceste, e as Parcas nova escravidão decretam às meninas, e a ti, soberbo império.
 Mais que todas eu ardo e apraz-me arder, Cerinto, se, mútua, em ti chegar a minha
 chama.
 Que seja mútuo o amor: por teus frutos tão doces, por teus olhos, te peço, e por teu
 Gênio.
 Bom Gênio, acolhe o incenso e ao voto sê propício: que ele, pensando em mim,
 ressinta o ardor.
 Se acaso já por outro amor suspira agora, rogo deixes, ó santo, infidos Lares.
 Vênus, não sê injusta: aceita acorrentados dois escravos ou solta-me as correntes.
 Melhor será que aos dois nos prendam duras peias, que nenhum dia logre após soltar.
 O mesmo que eu, porém pede em segredo o jovem: palavras tais dizer às claras peja-
 o.
 Mas tu, Natal, que, deus, a tudo vês, anui: rogue oculto ou em público, que importa?
 86

Sulpícia canta o dia santo em que foi dada a Cerinto, que seja sempre lembrado como o dia muito especial. Será um dia santo, mesmo entre os dias considerados mais sagrados. No dia em que Cerinto nasceu, as Parcas decretaram escravidão a todas as jovens, para que a eles fossem submetidas, porque ele nasceu para dominá-las pelo amor. Todas as meninas arderiam de amor por ele, mas Sulpícia diz que seu amor é superior ao das demais concorrentes. Se o sentimento de amor entre os dois for mútuo, a chama do amor os enlaçará reciprocamente. Sulpícia roga a Cerinto que o amor dos dois seja mútuo; ela se diz apaixonada pelas suas práticas

⁸⁶ NETO, João Ângelo Oliva. **Sulpícia e as elegias amorosas de uma jovem romana**. Revista Organon, Porto Alegre, v. 31, n. 60, p. 267-278, jan/jun, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/60783/37593>. Acesso em: 12 set. 2021.

de vida são acalentadoras, pelo olhar espirituoso e cauteloso do jovem e pelo espírito protetor da mulher que recita as cantigas para o amigo.

A terceira participação direta da voz feminina ocorreu na Britânia, também no século I d. C., por meio da rainha Boudica, líder e heroína da tribo dos iceni. Segundo Tácito e Dião Cássio (século I d. C., *apud* BÉLO, 2014, p. 43), os dois historiadores romanos que mais se dedicaram ao registro e comentário da voz feminina no Império Romano, tanto na Roma dos Césares quanto na Britânia romana, exaltaram o exercício da voz feminina e a ação de liderança exercida em três situações fáticas. A primeira, para comunicar a ação violenta do exército romano na comunidade iceniana; a segunda, para criticar a forma como o marido dela foi trucidado pelos invasores; a terceira, para registrar publicamente como ela foi surrada pelos invasores; e a quarta, para denunciar a violência sexual que o exército romano praticara contra as filhas dela.⁸⁷

No mundo medieval, a voz feminina foi tão autêntica quanto a que ela exerce nas Idades Moderna e Contemporânea. A literatura de autoria feminina foi o instrumento que projetou a voz feminina na sociedade a que ela pertencia. A literatura foi a área de atividade em a mulher medieval mais atuou e fincou seus tentáculos, para, no dizer de Rita Schmidt (1999, 37, *apud* DEPLAGNE, 2012, p. 2), “de dar visibilidade à autoria feminina e assim, reconstituir a voz da mulher e suas representações no contexto da natureza engendradora da autoria/paternidade cultural que funda o prestígio da função autoral”. A voz feminina no período medieval teve, assim, concomitantemente, dupla função. A primeira, para manifestar seu “eu lírico” que canta suas tristezas, sua solidão e suas emoções em relação ao amigo (namorado).⁸⁸ A segunda, para atenuar, neutralizar ou deletar a invisibilidade que a ideologia patriarcal impôs à literatura de autoria feminina em relação à literatura de autoria masculina.

Dessa forma, a voz feminina, mantendo-se fiel às características do lugar e da sociedade onde era emitida e socializada, imprimiu às suas escritas literárias as funções de mostrar que: a mulher se autorreconhecia como inferiorizada ao homem, segundo imposição da ideologia patriarcal dominante; as escritoras expressavam seus sentimentos e questões e questões pessoais em suas poesias líricas, ao passo que os escritores buscavam o crescimento social e literário; e retomar a si a autoria das produções literárias que lhes havia sido usurpadas

⁸⁷ LEWIS, Jone Johnson. **Biography of Boudicca**, british celtic warrior queen: She led a revolt against roman occupation, 2019. Disponível em: <https://www.thoughtco.com/boudica-boadica-biography-3528571>. Acesso em: 07 ago.2021.

⁸⁸ ARAÚJO, Márcia Maria de Melo; FONSECA, Pedro Carlos Louzada. **A voz feminina na Idade Média**. Goiânia: Faculdade de Letras/Universidade Federal de Goiás, 2011, p. 1. Disponível em: <https://projetos.estras.ufg.br/conpeex/2011/doutorado/doutorado-marcia-maria.pdf>. Acesso em 09 ago. 2021.

pelos autores de literatura masculina canonizados e pela desqualificação pessoal, social, política e artística da mulher.

Além desses processos de desqualificação secular da mulher medieval, no plano religioso, ela era rotulada de pecadora, por haver herdado a maldição pecaminosa de Eva, capaz de tentar o homem ao pecado, induzi-lo a apropriar-se do conhecimento de Deus e fazê-lo encarnar a figura da demonização na terra.

As rotulações pecaminosas e desqualificadoras da mulher, atribuídas pela ideologia secular e religiosa da Idade Média, instaram a pesquisadora Deplagne (2012, pp. 288 – 296) a apresentar e analisar os objetivos da voz feminina nas três formas literárias de autoria feminina medieval:

Relatos autobiográficos nos escritos femininos medievais

É evidente que toda representação e auto-representação estão inseridas em um contexto determinado, em um certo “lugar” de onde se fala, pois todo ser está de certa forma condicionado ao seu meio, ao seu período histórico e seus valores, mesmo quando se colocam em posição contrária. Tal delimitação espacial nos parece um importante instrumento de análise na abordagem da experiência feminina da escrita na Idade Média, na medida em que nos ajuda a reconhecer o processo de busca de uma identidade nas representações e auto-representações das escritoras medievais. Nossa análise segue o conceito de “lugar” definido pela linguista e psicanalista francesa Luce Irigaray, sendo o qual “cada um (a) tem um lugar, este lugar que envolve apenas aquele ou aquela, que é a capa primeira de seu corpo, sua identidade corporal, sua delimitação, igualmente em relação aos outros corpos”

Ousadia e auto-representação na poesia lírica das *trobairitz*

Constituída de monólogos amorosos (*cansós, sirventès, coblas*) e de diálogos poéticos (*tensons*), a poesia das *trobairitz* representa uma forma de expressão feminina em resposta à literatura dos trovadores. Apesar de enquadrar-se no mesmo código do amor cortês, o conjunto dos poemas de *trobairitz* apresenta um estilo mais livre com o maior grau de subjetividade em relação aos poemas de seus colegas trovadores e *trouvères*. Segundo a opinião de alguns pesquisadores, como Pierre Bec, Meg Bogin, John Baldwin, Beretta Spampinato, Jeanroy, sobre a produção poética dessas mulheres, tais diferenças e a essência mesmo das duas poesias (de autoria masculina e de autoria feminina) se justificam na própria motivação de suas escritas. Enquanto os *troubadours* encontravam no fazer poético uma maneira de ascensão social, uma motivação de ordem profissional, as *trobairitz* encontravam nessa atividade um meio de expressão, de se tornarem visíveis, portanto, razões pessoais.

Questões de autoria e apropriação

O problema da desautorização da voz feminina faz parte do processo de seleção e de exclusão, como fator que opera na canonização de escritores e obras. Historicamente assentado por valores ligados ao patriarcalismo, à moral cristã, à elite dominante, entre outros, o processo de canonização reproduz necessariamente as relações de poder e interesses de classe e de gênero constituintes de um determinado período histórico.

Gostaria, por fim, de resgatar um outro exemplo representativo dessa desapropriação de autoria feminina de maneira arbitrária. Dessa vez, em pleno Renascimento, período em que, paralelamente aos avanços da economia, do direito, e o advento da imprensa, intensificaram-se as ações misóginas, como a caça às feiticeiras, apoiadas no discurso oficial de médicos, juristas, teólogos e literatos acentuador da desvalorização e diabolização da mulher.⁸⁹

⁸⁹ DEPLAGNE, Luciana Calado. **Palavras em ato: A Literatura de autoria feminina na Idade Média.** João Pessoa: Faculdade de Letras/Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível em: www.ufpb/evento/index.php/17redor/17redor/rt/captureCite/405/0. Acesso em: 09 ago. 2021.

Na primeira forma literária de autoria feminina, Deplagne (2012), no texto em que alude os relatos autobiográficos nos escritos femininos medievais, mostra a escritora dos séculos XII e XIII como uma pessoa intelectual, com notável conhecimento de si própria na sociedade patriarcal. Trata-se de uma mulher que socializa sua autorrepresentação, sem deixar de reconhecer-se como criatura moldada pela cultura européia de então. Dessa forma, conhece seus limites de ação real e ficcional, mas não deixa de exercer a consciência de que é um ser social diferente do modelo produzido e socializado pelo patriarcalismo.

A mulher escritora de poesia lírica medieval, bem assim as literatas dos estilos de época subsequentes, foi a que encontrou o espaço social para desconstruir, pelo poder transformador da palavra trabalhada, os conceitos depreciadores da personalidade feminina. A mulher escritora mostrou à sociedade de sua época que a mulher trazia em dois rótulos ideológicos: um, que a projetava como um ser incapaz de igualar-se ao homem em direitos e posições sociais, científicas, filosóficas e artísticas; outro, que a demonstravam uma pessoa capaz para todos os atos e ações da vida em sociedade, não importando o modelo do gênero sexual dominante, como fora forjado, disseminado e mantido pela cultura masculina dominante.

Na segunda, a autora aborda a concorrência, formal e conteudística, da literatura de autoria feminina com a literatura de autoria masculina. Nesta questão, apresenta-nos, nitidamente, os objetivos da “poesia lírica das *trobairitz*”, cultivada pelas mulheres escritoras medievais, e da poesia lírica dos *troubadours*, cultivada pelos trovadores. Trata-se de uma produção literária em que a voz feminina se manifesta para mostrar que o eu lírico das *trobairitz* é tão significativo e encantador quanto o dos *troubadours*, os trovadores ou poetas líricos cortesões dos séculos XII e XIII. A voz feminina das *trobairitz* dá aos poemas uma maior liberdade na linguagem e no discurso, permitindo às mulheres falarem mais de si próprias, de seus afetos, de suas paixões, de seus sonhos e de suas decepções amorosas, quando não correspondidos pelo galanteador.

Na terceira, quando fala das questões de autoria e apropriação das produções poéticas líricas que foram silenciadas ou subtraídas pelos poetas masculinos do período medieval, a autora traz à discussão o exercício do senso de justiça pelas *trobairitz* defendem em causa próprias. Primeiramente, elas demonstram o objetivo de corrigir a “desautorização da voz feminina” operada pelos idealizadores do cânone dos escritores masculinos da literatura medieval francesa. Na era medieval, a mulher foi desvalorizada social, política e juridicamente por força das falsas interpretações que o patriarcalismo processou sobre o legado pecaminoso de Eva.

O teórico da literatura norte-americana contemporânea, Jonathan Culler (1999, p. 54, *apud* DEPLAGNE, 2012, p. 287), corrobora o posicionamento das poetisas líricas medieval, quando afirma que: “a concordância de critério de excelência literária foi, historicamente, comprometida por critérios não literários, envolvendo raça e gênero, por exemplo”. O posicionamento crítico de Culler (1999) retrata, nesses termos, um fato notório dos séculos XII e XIII: o valor da poesia lírica feminina, ainda que se tenha revestido de aperfeiçoamento formal e conteudístico, foi silenciada e ignorada pelo cânone literário.

Como afirma Deplagne (2012), as *trobairitz* exerceram a voz feminina como forma de defesa e retomada de sua propriedade literária que, arbitrariamente, fora silenciada e usurpada pelo cânone literário dos *troubadours*. O silenciamento da voz feminina na poética lírica medieval foi a grande arma ideológica do patriarcalismo e do cânone literário ocidental medievais. O silenciamento da literatura medieval de autoria feminina foi, dessa forma, um critério externo à crítica literária que foi empregado pelos opressores do gênero feminino para tentar desqualificar a qualidade das produções do eu lírico feminino.

Aliás, de passagem, é de bom alvitre que afirmemos que o silenciamento da voz feminina na literatura não se cingiu, apenas, aos séculos XII e XIII da baixa Idade Média, mas persistiu “pelos séculos dos séculos” e manteve-se vivo na literatura brasileira do século XIX. A autora do romance *D. Narcisa de Villar*, Ana Luísa de Azevedo Castro, não se identificou com o nome de registro, mas como “Indígena do Ipiranga” (CASTRO, 2000, pp. 17 e 19).

A voz feminina na Idade Moderna foi coeva das mudanças que marcaram a humanidade no hemisfério ocidental. A partir do século XVII, ainda com atuação muito tímida, devido ao passado recente da Idade Média, que o gênero feminino fora apagado artística, jurídica, política e socialmente, as mulheres começaram a romper a linha do invisível na sociedade. Ainda que os resultados decorrentes das mudanças profundas, das migrações civilizatórias greco-romanas e dos fatos históricos imediatos, a situação da mulher moderna continuava semelhante à da mulher na Antiguidade e na Idade Média. A mulher trazia consigo os modelos que a cultura ideológica masculina lhe havia criado, disseminado e imposto desde as civilizações dos dois períodos históricos passados, o antigo e o medievo. Segundo Bentes *et. al.* (2018, p. 3): “A mulher na sociedade da Idade Moderna ocupava um papel que oscilava em dois extremos: ou o da mulher ideal e religiosa, ou o da mulher subversiva que representava o mal encarnado na Terra”.

No grupo das mulheres transgressoras da Idade Média e início da Moderna, figuram a heroína francesa Joana D’Arc (AMARAL, 2012, pp. 62-125) e as escritoras Christine de Pizan (COSTA; COSTA, 2019, pp. 248-262) e Margarida de Navarra (ALMEIDA, 2010, p. 63),

poetisas que ficaram conhecidas por suas críticas à misoginia dentro do campo literário no século XVI. A mulher de conduta religiosa, aceitável nas sociedades europeias, figurou em dois segmentos eclesiásticos distintos quanto ao credo religioso. A religião cristã tradicional mantinha a mulher como membro das igrejas, mas sem poder realizar atividades profissionais, porque somente aos homens tais atividades eram permitidas ao homem exercê-las.

Com o advento da Reforma Protestante, em 1517, o tratamento da mulher, na sociedade europeia, começou a mudar. A educação e o trabalho foram destinados a ambos os sexos, como afirma Barreira (2017). A Reforma, afora seu objetivo principal, que foi trazer mudanças radicais à forma como a fé cristã vinha sendo comercializada pela igreja tradicional, anteviu a participação trabalhista e de seus fiéis, para que as igrejas reformadas pudessem sobreviver sem a mão potente do Vaticano e prosperasse no restante do mundo.

A estratégia da universalização da educação e do trabalho formais, englobando os dois sexos, defendida pela Reforma Protestante, constituiu um fator de avivamento do senso de capacitação, transformação e libertação progressivas da mulher no mundo ocidental. Os avanços libertários das mulheres pela via da educação formal e do trabalho, propostos pelos reformadores de 1517, são corroborados por Perrot (2007, p. 16), para quem as mudanças encetadas pela voz feminina, evidencia “o silêncio rompido”. O rompimento do silêncio, à que a voz feminina foi submetida na Antiguidade e na Idade Média, processou-se por meio das “vias escritas” que trazem textos que retratam a vida das mulheres, ou textos que elas mesmas escreviam em forma de romance ou jornal. Ainda segundo Perrot (2007):

Para ouvir suas vozes – as palavras das mulheres –, é preciso abrir não somente os livros que falam delas, os romances que contam sobre elas, que as imaginam e as perscrutam – fonte incomparável –, mas também aqueles que elas escrevem. Folhear os jornais lançados por elas desde o século XVIII. Por conseguinte, transpor, com elas, os obstáculos que durante tanto tempo, impediram seu acesso à escrita, fronteira proibida do saber e da criação, cuja superação abordaremos mais adiante”⁹⁰.

A voz feminina, ao longo dos séculos que pós-cederam as épocas em que as mulheres passaram a manifestar-se por meio de sua voz, tornou-se audível ou legível por diversos meios de veiculação da palavra falada ou escrita. Primeiro, a palavra que retrata a vida das mulheres escritoras do século XVIII, ou são de autorias diferentes, ou são livros que elas escreveram sobre as diversas temáticas circunscritas à vida das mulheres e dos silêncios que as tornaram invisíveis nas sociedades antiga, medieval e moderna. A voz feminina dos séculos XV ao XIX, portanto, passou pelos processos de apagamento ou apropriação indébita,

⁹⁰ PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007, p. 31.

praticados por escritores masculinos e por organizadores dos cânones literários ocidentais. Contrárias à primeira fase, as autoras feministas do século XVIII, ainda que de forma acanhada e em meio às mais diversas formas de perseguição do patriarcalismo dominante, manifestaram-se vivamente por meio da voz, falada ou escrita, como atesta Perrot (2007, p. 31).

No século XVII, a mulher representada pela protagonista D. Narcisa de Villar, segundo a recriação da história por Ana Luísa de Azevedo Castro, a educação escolar informal e o exercício da voz feminina foram influenciados pelos eventos históricos significativos:

O primeiro, pelas mudanças que o capitalismo industrial implantou nas cidades europeias, recepcionando a mão-de-obra masculina e feminina indistintamente, observando, apenas, entre um e outro, a competência técnica para as demandas trabalhistas, bem assim, a universalização dos padrões de bem-estar entre as pessoas.

O segundo, pelas novas teorias educativas universais e universalizantes de Platão (380 a. C., 1980), Campanella (1602), Comenius (1649) e Locke (1693), as quais advogavam a educação escolar para todos os sexos e classes sociais ingleses.

O terceiro, pelas filosofias racionalista e experimentalista e pelo realismo decorrente das novas ciências que se estruturaram a partir da Revolução Científica do século XVII. A nova ordem mundial tendeu muito para a igualdade de direitos e deveres entre homem e mulher, porque para o novo regime político-econômico, o capitalismo, não distinguia o quem, mas o *quantum* de produção e o lucro.

O quarto, pela criação da imprensa tipos móveis, por Gutenberg, em 1450, possibilitou a proliferação dos conhecimentos científico e filosófico no mundo ocidental por meio de textos impressos; democratizou o acesso de pessoas menos abastadas à leitura; contribuiu para que pessoas de todos os segmentos sociais e gêneros comesse a ter acesso à educação.

O quinto, pelo Renascimento científico, cultural e artístico, do século XIV ao XVI.

O sexto, pelas grandes navegações espanholas e portuguesas, as quais alargaram o mundo e contribuíram para a expansão do conhecimento, quer por meio da aculturação quer por meio de mudanças culturais impostas pelos descobridores.

O sétimo, pela Revolução Científica, liderada por Galileu, com as leis científicas e invenção de instrumentos que possibilitaram o desbravamento de mares e continentes até então desconhecidos; Nicolau Copérnico com a teoria heliocêntrica; Isaac Newton com a teoria da gravitação universal.

O oitavo, pela formação do Estado Moderno e o fortalecimento dos governos centrais, os quais passaram a controlar a vida interna em seus respectivos estados e populações.

A consequência imediata dessas mudanças profundas incidiu sobre os direitos e deveres da pessoa humana, instituindo-se, assim, a igualdade formal e não a igualdade material, uma vez que se observou, apenas, o preceito aristotélico de observar-se que “a igualdade consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, dando a cada um o que é seu” (ARISTÓTELES, *apud* SILVA, 2005, p. 213). Entre os processos igualitários entre homem e mulher, o uso da voz feminina foi um dos mais notórios, pois, como afirma Hélène Cixous (*apud* Souza, 2013, p. 20): “*La libération des femmes passe par le langage*” (A libertação da mulher passa pela linguagem).

A conquista de direitos sociais, políticos e profissionais pela mulher evidencia-se, categoricamente, por meio do exercício da voz feminina na sociedade brasileira. Ao exercer sua voz de forma independente, direta e crítica, a mulher brasileira intelectual encontrou dois aliados fortes e indispensáveis. Primeiro, a expansão e a contribuição da imprensa privada, a qual passou a divulgar e expandir as produções literárias e jornalísticas de autoria feminina. Segundo a Cidade do Rio de Janeiro, o polo irradiador e receptor das mais diversas produções culturais, sediava a maioria das instituições de ensino superior, criadas por D. João VI, a Imprensa Oficial e outras instituições públicas que contribuíram para transformar a Colônia em Império e República e alinhar o Brasil com as demais nações americanas e europeias.

Na capital fluminense, por exemplo, a voz feminina brasileira se projetou por meio de dois jornais privados que se exponenciaram na divulgação de produções textuais de autoria feminina. O primeiro foi o jornal *A Marmota Fluminense*, fundado pelo jornalista, tipógrafo, político e literato carioca, Francisco de Paula Brito, em 1831. Esse jornal circulou no período de 1849 a 1861, com as seguintes linhas editoriais: notícias, política, entretenimento, moda e variedades. O segundo foi o *Jornal das Senhoras*, fundado e dirigido pela jornalista argentina, Joana Paula Manso de Noronha,⁹¹ e pela jornalista brasileira, Violante Atabalipa Ximenes Bivar e Velasco. Tratava-se de um periódico que circulou de 1852 a 1855, com as mesmas linhas editoriais do primeiro.

Segundo Lima (2012), a inserção das mulheres na sociedade fluminense, no século XIX, por meio da imprensa escrita:

Tem como fonte histórica principal O Jornal das Senhoras, primeiro periódico escrito por mulheres, direcionado ao público feminino. Partindo da contextualização do Rio de Janeiro, da imprensa, das mulheres e da família patriarcal, debate-se a importância da educação feminina na visão positivista da redatora de O Jornal das Senhoras Joana Paula Manso de Noronha e na visão cristã de Violante A. X. Bivar e Velasco, ambas

⁹¹ BARROS, Ana Vitória. A voz da mulher no século XIX. **Jornal da PUC**, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 7 mar. 2018. Disponível em: jornaldapuc.vrc.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=5484&sid=24. Acesso em: 24 jul. 2021.

visando à emancipação moral da mulher. Na sequência se discute a maternidade, tida como missão sagrada pelas redatoras do jornal, embora com pontos de vista diferentes. Por último, aborda-se a importância da imprensa na difusão da moda, dos cuidados com o corpo e do embelezamento da mulher. A imprensa foi veículo de divulgação de novas ideias de progresso, tendo em vista, por meio de um discurso pedagógico, preparar as mulheres para o processo transformador pelo qual passava a cidade.⁹²

A sociedade carioca do século XIX, assim como as demais capitais brasileiras, ainda não possuía poucas empresas gráficas especializadas na produção de livros e similares. Na inversão proporcional, havia uma expressiva quantidade de escritores masculinos e femininos com produções literárias concluídas e aguardando uma oportunidade para publicá-las em forma de livro. O longo tempo de espera para a publicação, as composições poderiam incorrer no risco da desmotivação dos escritores para publicá-las. A alternativa encontrada pelos escritores foi recorrer a jornais, em forma de folhetins, para a publicação de suas obras.

Ainda segundo Lima (2012), a Capital do Império possuía o principal jornal: “O jornal das senhoras”, que circulou de 1852 a 1855, sob a direção redatorial das jornalistas, Joana Paula Manso de Noronha e Violante Atabalipa Ximenes Bivar e Velasco. Suas três principais linhas editoriais eram: a editoria que abordava a importância da educação feminina, segundo as concepções filosóficas positivista e cristã; a editoria que tratava da maternidade como dádiva divina, segundo as diferentes concepções críticas; e a editoria de moda e embelezamento femininos. A imprensa feminina carioca teve, portanto, a função pedagógica da mulher, para que ela permanecesse atualizada com as mudanças por que passava constantemente a sociedade

Segundo Flores (2014, p. 4):

Voltando ao Jornal das Senhoras, o periódico buscava demonstrar às mulheres que elas podiam ser emancipadas e que não dependiam dos homens e casamentos para adquirirem direitos. Já no primeiro número, Joana de Noronha apresenta em suas formulações este viés argumentativo. Começa a edição relacionando a Corte brasileira com a Europa, principalmente a França, Inglaterra, Itália, Espanha e Portugal, onde as mulheres colaboravam nos jornais. Para Joana de Noronha, o Brasil precisava se igualar à tendência da sociedade europeia, incluindo as mulheres na produção jornalística⁹³.

Flores (2014), ao analisar a edição do Jornal das Senhoras que encerra a citação epigrafada, observa que a linha jornalística demonstra que o periódico, em sua função de instruir e orientar a mulher de seus direitos e deveres na sociedade brasileira do século XIX, afirma que

⁹² LIMA, Joelma Varão. **O Jornal das Senhoras, um projeto pedagógico:** mulher, maternidade, educação e corpo. Rio de Janeiro, segunda metade do século XIX. 2012, 191 f. Tese de Doutorado em História - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12745>. Acesso em: 24 jul. 2021.

⁹³ FLORES, Giovanna Gertrudes Benedetto. **O Jornal das Senhoras e a subjetivação do feminino no jornal dedicado as mulheres.** Santa Catarina: 2014. Disponível em: <https://alcarsul2014.sites.ufsc.br/wp-content/uploads/2014/10/gthistoriografiadamidiaGiovanna-B-Flores.dc-1.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

as mulheres devem emancipar-se por si próprias, sem depender da autorização do marido e independente da família constituída. A jornalista Joana Noronha, a fundadora do jornal, diz para as mulheres que os direitos serão assegurados, independente do consenso dos homens, caso elas pleiteiem e adquiram a emancipação.

Para Moreira (2008):

A segunda metade do século XIX será o palco privilegiado das mulheres brasileiras escritoras se lançarem no jornalismo e/ou no mercado editorial determinadas a resistirem aos poderosos instrumentos de intimidação moral e/ou sexistas lançados pelos guardiões da sociedade patriarcal brasileira a qualquer mulher-escritora que se aventurasse pelo território masculino da escrita.

Moreira (2008) faz alusão, de forma bastante pertinente ao estágio de crescimento e desenvolvimento social, político e profissional da mulher brasileira do século XIX frente ao poder patriarcal dominante. As atividades intelectuais exploradas pelas mulheres, nas escritas literária e jornalística, devem-se, provavelmente, à diferença de formação pessoal delas em relação aos homens. Enquanto os homens, por tradição cultural, oriunda dos tempos pré-históricos, dedicavam-se ao trabalho da força física, as mulheres, julgadas inábeis para o trabalho físico pesado, voltaram-se para o trabalho mais racional e reflexivo sobre os mais diversos assuntos de natureza pessoal, social, político, filosófico, econômico, literário e artístico. Nesse diapasão profissional, as mulheres escritoras encontraram, na segunda metade do século XIX, os espaços férteis para o exercício da escrita literária e jornalística, ainda que incorrendo no risco da reprovação e punição moral impostas pelo patriarcalismo dominante.

Concluimos que a voz feminina, no romance de tese D. Narcisa de Villar, não se construiu repentinamente, quer pela jovem D. Narcisa de Villar, quando viveu sua provável história de vida real no século XVII, quer pela autora da obra, Ana Luísa de Azevedo Castro, no século XIX. Essa conquista social pelas mulheres, no espaço social da casa-grande, deveu-se à projeção das qualificações pessoais e profissionais da escritora na sociedade carioca da quadra de 1800. Ela deva ter analisado, criticamente, a trajetória da voz da mulher na pré-história, quando alternou com a masculina; nas sociedades antigas, quando foi apagada pela tradição patriarcal; medievais, quando foi apagada socialmente e usurpada em suas produções literárias pelo cânone masculino; modernas, quando foi satanizada pelo poder dominante, mas defendida pela voz feminina das escritoras de literatura ou jornais; e contemporâneas, quando a mulher começou a incorporar a sua vida pessoal, política e social as bases da democracia grega antiga: “a isonomia, a isotimia e a isogaria” (*Op. cit.*, p. 104). A voz feminina, pelas mulheres do romance D. Narcisa de Villar, restará demonstrado no próximo subcapítulo 5.3, onde a

crítica Muzart, a protagonista D. Narcisa de Villar e a personagem Efigênia exercerão, de forma isogárca, os discursos sociais críticos nas narrativas da obra (CASTRO, 2000, pp. 115-117).

5.3 Discurso social crítico no romance D. Narcisa de Villar

Dizer que a linguagem humana veicula as produções do pensamento, da consciência perceptiva, reflexiva ou imaginante, parece constituir um truísmo, mas, na realidade, trata-se de um discurso próprio dos estudos científicos de linguagem humana. Trata-se do exercício da linguagem em forma de discurso entre dois ou mais sujeitos que participam de um circuito de falas imediato ou mediato. “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.⁹⁴ A autora, quando fala de discurso como linguagem dinâmica no ambiente social, afirma que as palavras articuladas e veiculadas no “momento do evento, da fala ou da referência” (CORÔA, 2005, p. 41), alude a construções linguísticas e gramaticalizadas que encerram visões de mundo do emissor e os modelos de discurso que a sociedade o obriga a reproduzir.

A observação desses modelos discursivos deixa evidenciar-se que os integrantes de uma comunidade linguística não possuem autonomia para construir os modelos discursivos *ad libitum*. Para que não venham a invalidar suas produções discursivas, são compelidos pelos sistemas sociolinguísticos a saber que falam ou escrevem o discurso próprio aos ambientes temporal e social.

A observância dos modelos sociolinguísticos de uma sociedade pelos sujeitos falantes de uma língua específica deixa bem evidenciado o conceito de língua, durante o século XX, a partir dos estudos de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975). Antes de Bakhtin, a língua era concebida como um sistema abstrato (SAUSSURE, 1916, p. 92), pronto e acabado que se coloca à disposição dos falantes de cada língua. A partir de Bakhtin, a língua passou a ser concebida como uma criação própria do espaço social e temporal. Os falantes de língua portuguesa do século XXI, produzem e reproduzem, permanentemente, os modelos de discurso que a sociedade lhes põe à disposição. Para Koch (2000, p. 14), os usuários de uma língua se enquadram em três modelos.

O primeiro modelo é próprio do falante que se considera usuário exclusivo da língua e construtor primeiro dos discursos que realiza socialmente. O segundo, o falante que se considera um usuário passivo da língua, isto é, que apenas reproduz ou atualiza os modelos

⁹⁴ ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de discurso**. 5. ed. Belo Horizonte: Editora Pontes, 2005, p. 15.

discursivos que a sociedade lhe disponibiliza. O terceiro é o usuário que tem a consciência de que a língua se realiza, apenas, no meio social, e não individualmente, como defende a teoria saussuriana. Dessa forma, segundo Bakhtin (1979, *apud* Brandão, 2001, p.12, *in*: KOCH, 2002, pp. 15-16):

[...] é o sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro. É com o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade. O texto encena, dramatiza essa relação. Nele, o sujeito divide seu espaço com o outro porque nenhum discurso provém de um sujeito adâmico que, num gosto inaugural, emerge a cada vez que fala/escreve como fonte única do seu dizer. Segundo essa perspectiva, o conceito de subjetividade se desloca para um sujeito que se cinde porque átomo, partícula de um corpo histórico-social no qual interage com outros discursos, de que se apossa ou diante dos quais se posiciona (ou é posicionado) para construir sua fala.

Segundo Brandão (2001), viver em sociedade significa dizer que a existência não é unilateral, mas multilateral. O indivíduo é indiviso enquanto propriedade anímica e somática. Ainda que restrito a seu corpo, o indivíduo é um somatório de qualidades biopsicossociais que se aperfeiçoam constantemente por meio da linguagem significativa. Agindo socialmente por meio da linguagem, cada indivíduo constrói sua identidade e a do outro, porque seu discurso torna-o detentor de qualidades pessoais (bonito – feio; simpático – antipático; culto – inculto; douto – indouto; legalista – arbitrário; cientista – néscio). Tratando-se de pessoa douta ou inculta, o discurso com que ela constrói sua identidade pessoal, com seus traços de condutas pessoal e social e seus atributos qualificativos profissionais, não tem qualidade inédita.

O teor discursivo de “A” não se distingue pelo assunto abordado, mas pelo tema e pelos objetivos que ele pretende alcançar. Saber quem foi a primeira pessoa que falou um assunto retomado numa época posterior, imediata ou mediata, parece constituir tarefa das mais difíceis, senão impossível. Finalmente, o discurso pessoal, na sociedade, é bem semelhante ao pensamento do filósofo e professor espanhol, José Ortega y Gasset (1883 – 1955), para quem “Eu sou eu e minha circunstância”. Assim como o indivíduo é responsável por seu agir na sociedade em relação ao outro, é-o, também, por seu discurso construtivo ou destrutivo de si próprio e do outro.

O discurso é, portanto, construtor da identidade social de indivíduos que interagem socialmente. Segundo Magalhães (1996, 17): “A interação se define como um fenômeno intersubjetivo, envolvendo a produção e a interpretação de linguagem por indivíduos que ocupam lugares ou posições em um contexto social específico”.⁹⁵ Ao formular esse conceito de

⁹⁵ MAGALHÃES, Maria Izabel Santos (organizadora). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: Editora UnB, 1996.

interação social pela linguagem dialógica, a autora recorre à concepção de Bakhtin (1979) sobre língua “como uma atividade social” (WEEDWOOD, 2003, p. 151). A língua articulada e significativa é um instrumento de dialogicidade e aproximação entre dois ou mais indivíduos, funcionando como lídimo construtor de interações entre agentes sociais de diversos segmentos ocupacionais na sociedade.

Nesse processo instaurador de interação social, a linguagem, sem ignorar os elementos constitutivos da língua, realça a fala como elemento socializador da língua e do discurso. A relação dialógica tem sua “estrutura tópica do discurso” a cargo do indivíduo que exerce posição social mais relevante no espaço, onde se instaura e se desenvolve uma comunicação. Partindo-se da noção de que o tópico “ele é antes de tudo uma questão de conteúdo, estando na dependência de um processo colaborativo que envolve os participantes do ato interacional” (FÁVERO, 1993, p. 38, *apud* GALVÃO, 2019, p. 50), no romance *D. Narcisa de Villar*, trata-se dos assuntos próprios de cada grupo de personagem.

A “estrutura tópica do discurso”, nas falas da protagonista *D. Narcisa de Villar*, compreende os assuntos que formam a ordem discursiva da mulher oprimida pela família e pela sociedade no espaço social da casa grande dos Senhores de Villar. Nas falas dos demais criados, os tópicos discursivos compreendem a educação escolar elementar e a capacidade perceptiva, reflexiva e imaginante sobre os contextos de situação que os envolviam. Nas falas dos Senhores de Villar, os tópicos discursivos abrangem o despotismo, a exploração da força de trabalho, a opressão e a desvalorização do ser humano, segundo Castro (2000, pp. 28, 31, 62, 68, 69, 115, 116, 117, 119 e 120).

A fundamentação teórica do discurso social crítico da voz feminina, no romance *D. Narcisa de Villar*, encontra-se nos textos de Harris (1960), quando este observa a “equivalência linguística entre dois ou mais enunciados textuais”; Pêcheux (1988), para quem o sentido das palavras, nas relações discursivas, não está nas mesmas, mas nos co-textos em que elas figuram constitutivamente; Fairclough (2001), com o discurso como mudança social; Bakhtin (1979), que afirma que a língua se estabelece por relação dialógica; Halliday (1976), que concebe a linguagem com três funções fundamentais: a ideacional, que tem na linguagem o poder veiculador do pensamento formado pelo falante sobre as coisas, a partir das realidades que o cercam e de sua cosmovisão; a interpessoal, a linguagem tem função aproxima pessoas dialogicamente na sociedade; e a textual, cuja linguagem estrutura diálogos que os falantes estabelecem entre si a respeito dos mais variados temas e assuntos que os envolvem; e Orlandi (2007, p. 21), para quem “[...]: o discurso é efeito de sentidos entre locutores”.

A literatura de autoria feminina do século XIX constituiu-se no espaço da arte da palavra mais propício à recriação de realidades, presentes ou passadas, com ênfase no discurso social crítico de seu personagem específico: a mulher em suas mais diversas formas de manifestação anímica, lírica, científica, filosófica. Trata-se da mulher que lê, interpreta e critica cenários da vida pessoal, social ou política em que está envolvida como ser político que deve contribuir na construção, manutenção e aperfeiçoamento do bem-comum dos cidadãos (MUZART, 1997, p. 90). No romance de tese *D. Narcisa de Villar*, a adolescente e a mulher *D. Narcisa de Villar*, ao ser inserta no convívio com os criados da casa grande, passou a ler, interpretar e criticar os cenários que estampavam o governo despótico que era exercido pelos Senhores de Villar, que agiam esteados na ideologia patriarcal dominante no Brasil do século XVII. Ainda, segundo Muzart (1997):

No resgate das esquecidas, queremos demonstrar que também a mulher, no século XIX, no Brasil, mesmo em seu papel de sombra de um marido ou do pai, interessou-se pelas idéias de seu tempo e tentou participar da vida intelectual, criticando-as. Assim, na defesa das minorias, do índio e do negro, a voz feminina não esteve ausente. Leia-se, por exemplo, Maria Benedita de Bormann, Ana Luiza de Azevedo e Castro, Maria Firmina dos Reis, Ana Euridice Eufrosina de Barandas, Maria Angélica Ribeiro, entre outras.⁶²

As autoras de literatura brasileira do século XIX, não obstante as profundas transformações por que passava o Brasil, foram esquecidas pelo cânone masculino prestigiado, que seguia as orientações políticas ideológicas da época patriarcal. A mulher brasileira ainda não possuía projeção social, política e jurídica na sociedade e vivia sob a representatividade do pai, quando solteira, ou do marido, quando casada. Ainda que tolhida em seu direito de expressão e locomoção, as mulheres escritoras de literatura romperam o casulo da dependência paterna ou marital e se aventuraram pelo espaço da arte literária, para socializar seus conhecimentos de mundo, centrando-se na crítica exacerbada aos sistemas ideológicos que cerceavam os direitos individuais das mulheres, dos negros escravizados e dos índios. A voz feminina, na literatura brasileira do século XIX, notabilizou-se pelo discurso social crítico das escritoras: “[...], Maria Benedita de Bormann, Ana Luiza de Azevedo Castro, Maria Firmina dos Reis, Ana Euridice Eufrosina de Barandas, Maria Angélica Ribeiro, entre outras”.

Dessa forma, no romance *D. Narcisa de Villar*, a voz feminina se exalça por meio de três discursos sociais críticos no conjunto da obra.

O primeiro, pela professora-doutora Zahidé Lupinacci Muzar (14/07/1939 - 28/10/2015), titular da cátedra de literatura brasileira na Universidade Federal de Santa Catarina e crítica de literatura brasileira de autoria feminino do século XIX. Paralelo ao magistério

superior, foi crítica de literatura, com recorte específico na literatura brasileira de autoria feminina dos séculos XIX e início do XX.

O segundo, pela protagonista D. Narcisa de Villar, a qual tinha por opositores e complicadores os três elementos anti-humanistas que dominavam na casa grande: a ideologia patriarcal no século XVII, o governo despótico dos Senhores de Villar e a opressão da mulher pela família e pela sociedade.

O terceiro, pela indígena Efigênia, a qual, no declínio da vida adulta para o começo da velhice, com a educação escolar que recebera da protagonista, argumenta, criticamente, contra as agressões físicas e morais por que passara desde a adolescência até a fase adulta, causadas por D. Luís de Villar, um dos três irmãos de D. Narcisa de Villar.

5.3.1 O discurso de Zahidé Lupinacci Muzart

Zahidé Lupinacci Muzart, com fundamento em autores coevos da escritora Ana Luísa de Azevedo Castro, apresenta uma crítica à autora do romance, Ana Luísa de Azevedo Castro, uma mulher do magistério profissional da educação secundária para moças, na Cidade do Rio de Janeiro, no século XIX; escritora do jornal *A Marmota Fluminense*, onde publicou a primeira versão do romance *D. Narcisa de Villar*, no ano de 1858, em forma de folhetim; e membro da Sociedade de Ensaios Literários da Cidade do Rio de Janeiro.

Apresenta uma breve crítica antitética à produção literária de Ana Luísa, ao afirmar que a obra é um “pequeno romance”, em termos de densidade volumétrica, por constituir-se de apenas nove capítulos. No polo antitético de sua crítica, compara o conteúdo da obra aos romances de Alencar, onde a mulher tem uma participação consciente de sua condição pessoal e social submissa ao homem. A dominação da mulher pelo homem decorria de fatores principais: a falta de direito à educação escolar e a ideologia da dominação masculina na sociedade.

Ainda que vivendo sob o jugo da ideologia patriarcal, a mulher brasileira, representada pela protagonista D. Narcisa de Villar, não tergiversou de sua luta pela manutenção de sua dignidade e de sua projeção na sociedade pelo exercício da voz feminina no discurso social crítico. No plano da arte literária, Muzart (2000) assemelha a protagonista D. Narcisa de Villar às mulheres de Alencar, no exercício da voz feminina no discurso social crítico contra seus opressores, os quais apagavam a isonomia entre homem e mulher na sociedade brasileira dos séculos XVII e XIX. Hellmann (2017, p. 9) é autora do artigo científico intitulado “Crítica literária feminina: O legado de Zahidé Lupinacci Muzart”. Nessa obra científica, a autora apresenta um documentário consubstanciado sobre a vida, o magistério

acadêmico, a produção científica e bibliográfica e o engajamento de Muzart no resgate e na crítica das cerca de 160 escritoras brasileiras dos séculos XIX e XX. Afirma Hellmann:

Em 2013, quando fui procurar Zahidé Muzart para orientar minha tese de doutoramento, os três volumes de Escritoras Brasileiras do século XIX já estavam publicados, além da reedição de várias obras de algumas das 160 escritoras brasileiras nascidas entre os séculos XVIII e XIX, resgatadas pelo grupo que ela convocou para essa expedição. Ao me sugerir estudar Carmen Dolores, enfatizou: “Não basta resgatar as escritoras e obras do século XIX, republicá-las, colocar em circulação esses livros, é preciso estudá-las à fundo para consolidar uma tradição literária de autoria feminina no Brasil e revelar o valor literário de toda essa produção. E essa produção literária de mulheres não pode ser avaliada usando os mesmos critérios usados pela crítica canônica. É preciso considerar suas condições de produção e publicação da literatura que escreveram”. Aliás, ela escreveu esse posicionamento particular quanto a investir suas horas de trabalho em um esforço de atualização teórica do feminismo: “O feminismo gerou, tem gerado uma infinidade de livros, de textos, de periódicos, de teorias que se contradizem, se atacam, se apoiam, se contra-atacam. Acompanhar tudo isso requer uma vida que não tenho mais” (MUZART, 2003, p. 261). Essa tarefa ela deixou para as novas gerações de pesquisadoras, como nós, mas para isso é preciso conhecer tudo o que ela nos deixou, porque muito já foi feito.⁹⁶

Hellmann (2017), no texto do artigo científico intitulado “Crítica literária feminina: O legado de Zahidé Lupinacci Muzart”, enfatiza o engajamento que ela imprimiu em seu magistério acadêmico superior na crítica e defesa da literatura brasileira de autoria feminina no século XIX e início do XX. A autora diz que, em 2013, ao recorrer à orientação acadêmica da professora Muzart, encontrou-a como uma pesquisadora científica na área da literatura brasileira com uma produção bibliográfica bastante expressiva sobre as escritoras brasileiras do século XIX. Nas sessões de orientação de conteúdo que recebeu de Muzart, a pesquisadora Hellmann afirma que recebeu a indicação da autora sobre cuja obra deveria empreender sua pesquisa de doutoramento. Nas orientações que obtive de Muzart, a autora foi instruída a avaliar a literatura produzida pelas escritoras femininas dos anos de 1800, com uma postura crítica diferente daquela que era empregada pela “crítica canônica”.

A recomendação técnica de Muzart deve-se ao fato de a “crítica canônica” dominante não atentar para as condições social, política e econômica das escritoras femininas. Enquanto os escritores canonizados podiam frequentar os ambientes em que se discutiam obra de arte, literatura de última geração europeia, a política europeia e a brasileira, as mulheres escritoras, em sua maioria, não possuíam sequer projeção social e política, porque viviam à sombra do pai, quando solteira, do marido, quando casada. Vivendo nessas condições pessoais

⁹⁶ HEMMINGS, Clare; OLIVEIRA, Eleonora Menicucci de; SEMEDO, Maria Odete da Costa. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women’s Worlds Congress, 2017, Florianópolis, Anais eletrônicos, 2017, Florianópolis, Editora Mulheres, 13 páginas, **Crítica literária feminina: O legado de Zahidé Lupinacci Muzart**. Disponível em: <http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499448124_ARQUIVO_RISOLETEMARIAHELLMANN.pdf> Acesso em: 23 ago. 2021.

e sociais, as escritoras possuíam lastro intelectual, social e financeiro para escrever literatura que se igualasse à que era produzida pelos escritores renomados da época. Mesmo impingidas por esses percalços quase incontornáveis, as escritoras femininas produziram literatura de boa qualidade e sobre temas que se perpetuaram na crítica e no bom gosto do público leitor e consciente das questões pessoais, sociais, políticas, científicas, filosóficas e artísticas que vieram a tornar-se lugar-comum na vida nacional brasileira.

Nessa sessão de orientação, Muzart enfatiza para Hellmann que a importância do estudo das escritoras brasileiras do século XIX não deveria ser limitada ao resgate delas, a publicação de literatura produzida com os dados superficiais que fossem adquiridos pelos pesquisadores. Acima de tudo, a produção que elas legaram às gerações de leitores e estudiosos da época e futuras a possibilidade de lê-las e interpretá-las em sua estrutura profunda. À proporção que as obras passem pelos crivos da leitura, análise e interpretação, que os estudiosos vislumbrem sob a parte gráfica as mensagens mais significativas que levem os leitores ou analistas descobrir o verdadeiro propósito de cada autora no texto que ela socializou para com seus receptores. Essa é a razão por que Muzart recomenda que a produção literária das escritoras femininas do século XIX seja estudada em seu âmago. Finalizando, Muzart recomenda em suas orientações as seguintes providências impostergáveis aos pesquisadores das escritoras brasileiras do século XIX: resgatá-las, publicar os resultados das pesquisas que forem realizadas sobre as escritoras, incentivar a circulação dos livros e estudar profundamente suas obras.

5.3.2 O discurso de D. Narcisa de Villar

O introito deste capítulo mostra as duas forças dominantes no conteúdo do romance de tese *D. Narcisa de Villar*. A primeira é representada pela força da educação escolar que a jovem *D. Narcisa de Villar* exerce no espaço social da casa grande, com o objetivo de transformar a mulher e os demais criados e libertá-los da opressão exercida sobre eles pela família da protagonista e pela ideologia da sociedade brasileira de 1600. A segunda, pela força do governo despótico e ant-humanista exercido pelos Senhores de Villar sobre os criados, formados por negros escravizados, índios e mulheres.

O primeiro posicionamento crítico contra os arbítrios dos Senhores de Villar foi adotado pela jovem *D. Narcisa de Villar*, logo que ela fora rejeitada do convívio familiar pelos três irmãos: *D. Martim de Villar*, o governador da colônia de São Francisco Xavier, que circunscrevia a casa grande; *D. Luís de Villar*, auxiliar do governador, sedutor da indígena Efigênia e pai do jovem Leonardo; e *D. José de Villar*, dos três irmãos de *D. Narcisa de Villar*,

era o mais brando para com os criados. O discurso social crítico da jovem D. Narcisa de Villar, ao longo do seu romance que lhe é homônimo, apresenta-se em doze versões distintas umas das outras:

Crítica 1 – D. Narcisa de Villar, ao observar, analisar e interpretar a falta de critérios políticos, legais e morais dos atos administrativos de nomeação dos governadores das colônias brasileiras pela Metrópole, conclui que a falta de zelo dos mandatários portugueses para com o Brasil Colônia começa pela má escolha dos gestores que para cá eram mandados oficialmente. Assim, refere-se a jovem D. Narcisa de Villar:

Como nem sempre a escolha de governadores das colônias brasileiras recaía em pessoas, cuja prudência e justiça guiassem um povo infante, que começava a abrir os olhos para a civilização, tendo as vistas ainda cheias de névoas da idolatria e da ignorância, o gabinete português enviava a estes lugares homens a quem queria proteger, e de quem esperava grandes vantagens, pelo muito que arrecadavam. (CASTRO, 2000, p. 27).

Crítica 2 – D. Narcisa de Villar, logo depois de ser abandonada e entregue pelos três irmãos à convivência com os fâmulos da casa grande, como se criada fosse, e não irmã do governador da Colônia de São Francisco Xavier (CASTRO, p. 55) e fidalga, filha de brancos (*Idem*, p. 62), a jovem D. Narcisa de Villar percebeu a conduta despótica, o tratamento anti-humano para com os criados e o único interesse deles voltado para a auferição de lucros e vantagens políticas. O ser humano dos criados era tratado e coisificado por eles como qualquer objeto material usável, explorado e descartável. Ao formar a consciência perceptiva dessa triste realidade que imperava sobre seus concriadados, a moça adota uma postura revolucionária no espaço social da casa grande e emite um discurso social crítico para a comunidade fâmula, mostrando-lhe a forma de governo tirânico e o tratamento anti-humano que D. Martim de Villar exercia sobre as pessoas que a integravam. A moça pronuncia que:

D. Martim de Villar era um dos tiranos mandados ao Brasil em quem recaía a má escolha do governo português. O bárbaro tratamento e despotismo que ele exercia sobre seus numerosos administrados faziam-no odiar por essa gente de coração tão sensível e a quem eles chamam selvagem. (CASTRO 2000, p. 28).

Crítica 3 - D. Narcisa de Villar, exercendo o poder político e persuasivo que adquirira por meio da educação, do apoio moral e espiritual e de seu carisma junto ao povo da casa grande, exercia o senso de justiça social para com os criados, que se formavam de negros escravizados, índios, mulheres e crianças. Além do ensino intelectual que D. Narcisa de Villar ministrava para os criados, ela não se descurava da assistência moral e espiritual aos criados, como forma de compensar a falta de assistência mínima nas áreas moral, espiritual, material e

instrucional das primeiras letras. Esta última forma de assistência era, talvez, a mais ignorada pelos opressores, porque, geralmente, o governo tirânico ou déspota não quer que seus administrados adquiram conhecimento intelectual.

Absorvendo conhecimento intelectual nas letras, ainda que de forma elementar, esse conhecimento se torna arma periculosa na formação crítica a políticas de governo que vão de encontro ao pensamento das massas populacionais. A capacidade de formar visão de mundo pelos criados, contrastando com a dos Senhores de Villar, não seria ideal para estes. Para corroborar esse pensamento, as mulheres brasileiras do século XIX ainda recebiam tratamento idêntico ao que era dispensado aos criados da casa grande, no que diz respeito à falta de assistência instrucional nas letras, pois: “Nos jornais libertários, eram frequentes os artigos que apontavam a instrução como uma “arma privilegiada de libertação” para a mulher. (LOURO, *in*: PRIORE, 2009, p. 446).

Assim, diz a protagonista: “Finalmente, a religião e costumes, a instrução dos pobres índios, que compunham a sua colônia, nenhum peso tinham em seus cuidados”. (CASTRO, 2000, p. 28).

Crítica 4 – D. Narcisa de Villar, ao presenciar o assédio moral de D. Martim de Villar contra a indígena Efigênia, de forma desarrazoada, brusca, desmedida e motivada apenas pelo ímpeto do exercício do poder de mando sobre os pobres criados, defende a indígena do assédio moral e abusivo de D. Martim de Villar. A moça critica a conduta moral e ética do governante para com uma de suas criadas da fazenda. Diz criticamente a jovem D. Narcisa de Villar ao irmão D. Martim: “— Minha nobre ama, senhor, não está habituada à sua visita; ela nunca se separou de mim. Olhe, treme de medo e vai ficar doente! ... Perdão, meu senhor; mas eu não sairei de junto dela”. (CASTRO, 2000, p. 65).

Crítica 5 – D. Narcisa de Villar, ao ser surpreendida com a decisão arbitrária e resolutiva do irmão, D. Martim de Villar, anunciada publicamente, de que iria casá-la com o coronel Pedro Paulo, reage de forma crítica e perante os circunstantes, afirmando que: “— Senhor, não trate desse modo o destino da mulher; não queira roubar o único bem que esse ente sensível pode achar no sacrifício da liberdade de sua vida inteira”. (CASTRO, 2000, p. 69).

Crítica 6 – D. Narcisa de Villar, ainda na presença do público que assistiu ao pronunciamento despótico e imperioso de D. Martim de Villar de que iria casá-la com o militar português, com o simples objetivo de manter a prosperidade de seus negócios no Brasil, reage, enfática, moral e eticamente, com o seguinte discurso social crítico:

— Ah! Exclamou a moça exaltando-se: não me consultaram; sou eu a única que tudo ignoro de um fato que sabê-lo-á talvez até o mais obscuro dos criados que me servem,

porque dispuseram de mim como de um fardo, que se mercadeja! ... Se querem agora minha presença, é para que o comprador veja melhor a qualidade do estofado que ajustou o preço que se chama *dote*! Ah! E querem, depois de toda esta profanação ao mais sagrado de todos os atos da vida da mulher, que haja casamentos felizes? ...Irrisão! ... (CASTRO, 2000, p. 70).

Crítica 7 – D. Narcisa de Villar, ainda permanecia atenta às investidas autoritárias de D. Martim de Villar contra ela, tentando persuadi-la a aceitar a casar-se com o coronel Pedro Paulo, sem que antes fosse comunicada dessa negociata e nem tampouco consultada sobre sua decisão pessoal a respeito da simpatia ou antipatia que sentia em relação ao militar português. Vendo-se acoitada moralmente pelo discurso imperioso e intimidativo dos irmãos, para obrigá-la a cumprir os desígnios que eles haviam arquitetado para ela, a moça alçou a voz, com o semblante de princesa com poder de mando em seu castelo, e verbalizou o seguinte discurso social crítico: “— Se muito deseja que o acompanhe, obedecer-lhe-ei, senhor. Irei, pois, receber o coronel Pedro quantas vezes ele se apresentar, mas nunca como sua noiva, porque não serei sua mulher”. (*Idem*, p. 70).

Crítica 8 – D. Narcisa de Villar, depois de fugir ao cenário arrumado para a celebração de seu casamento com o coronel Pedro Paulo, foi levada para uma gruta da Ilha do Mel. A embarcação foi dirigida por Leonardo, o qual teve de empregar técnica de navegação esmerada contra a escuridão da noite, a revolta do mar, a pluviosidade intensa e incessante e os fortes ventos que ameaçavam destruir o barco. Depois de uma viagem que se entremeou de grandes percalços e riscos à vida dos fugitivos, o casal chegou ao destino arquitetado por Leonardo. O casal já se encontrava instalado na gruta, pensando que ali iria ficar sozinho, quando, repentinamente, foi localizado pelos Senhores de Villar, pelo coronel Pedro Paulo e pelo vigário da vila.

Logo após abordarem o casal fugitivo, D. Martim de Villar inicia o diálogo com a moça, reiterando os discursos anteriores, para fazê-la desistir da união conjugal com Leonardo, alegando que o rapaz não era uma pessoa qualificada para entrar na família dos Villares. Ela deveria, sim, casar-se com uma pessoa que tivesse linhagem sanguínea semelhante à dos Villares e projeção na sociedade lisbonense. Afinal, ela não poderia esquecer-se de que era filha de brancos (CASTRO, 2000, p. 62) e filha de fidalgo (*Idem*, p. 107).

Após ouvir o discurso de D. Martim de Villar, a moça ratifica sua decisão resolutiva de não aceitar a tentativa de persuasão do irmão, dizendo:

— Porque não sou vossa irmã. Que quereis de mim? Deixai-me; para que essa insistência a respeito da minha pessoa? Desprezei-me quando acompanhei este jovem, acedendo em ser sua mulher; quebrei todos os laços que me ligavam à minha família. A fidalga fez-se plebeia, a nobre filha do poderoso Sr. De Villar perdeu seus foros e

não é mais do que a humilde e pobre noiva de um homem obscuro. (CASTRO, 2000, p. 112).

Crítica 9 – D. Narcisa de Villar, replicando publicamente à admoestação dos três irmãos, para que ela renunciasse a decisão pessoal e voluntária de casar-se com Leonardo, para casar-se com o coronel Pedro Paulo, como eles havia arquitetado, sub-repticiamente, afirma com o seguinte discurso social crítico:

— Não entrarei assim manchada numa família que já me não pertence. E tudo isso é obra vossa. Abandonada por vós fui na minha orfandade em terra estrangeira; tiveste a crueldade de me condenar ao isolamento; a mim, pobre criança, que apenas contava onde anos! Dois corações caridosos me tomaram em sua afeição. Um protegeu a minha infância, o outro divertia-me com seus brincos próprios da minha idade, e me fazia esquecer as tristes ideias que já tão cedo me faziam chorar! Lembraste-vos de mim, quando por cálculos de vosso interesse me quiseste vender a títulos, pompas e riquezas sem número, que vinham encher o vosso orgulho: o que sei eu? Completar vossos planos de ambição. Nem um momento, a felicidade do meu coração veio lembrar-vos que a mulher vendida no casamento, nem sempre acha ventura no ouro de seu preço. Todavia, quis, não obstante, obedecer-vos, impondo-me a condição de morrer logo depois destes funestos laços, para subtrair-me à infâmia de enganar a dois homens que tinham direito à minha lealdade. O amigo de minha infância me apareceu nesse momento supremo em que eu me aprontava para um duplo sacrifício. Nesta pungente hesitação, em que meu coração lutava entre o amor da vida e o horror do crime, que ia cometer, vivendo, ele veio, ainda desta vez, proteger-me e livrar-me de uma nova desgraça. Acompanhei-o resolvida a compartilhar sua sorte, fosse ela qual fosse. Agora conheceis o motivo por que não me posso separar de Leonardo, e porque já não sou vossa irmã ... (CASTRO, 2000, p. 112).

Crítica 10 – D. Narcisa de Villar, mesmo depois de verbalizar o discurso imediatamente anterior, permanece atenta aos objetivos da caravana que localizou o casal e a abordou. Mais uma vez, ela foi instada a desistir da fuga, renunciar a companhia amorosa de Leonardo, retornar à casa grande, casar-se com o militar português e retornar com ele a Lisboa, onde deveria reinserir-se na fidalguia dos Senhores de Villares, assumir o patrimônio da família e estreitasse os laços políticos e econômicos entre os Senhores de Villar e o governo português (CASTRO, 2000, p. 42). Opondo-se à investida sórdida dos três irmãos, e mantendo-se íntegra aos desígnios de sua personalidade, a moça permanece resoluta em sua decisão pessoal e impostergável e decide seguir o destino que melhor lhe se adéqua à carreira de vida que ela quer seguir, ainda que se desvincule de sua família sanguínea. Assim decidida, a moça afirma que: “— Sim, sei; os laços que me prendiam ao círculo em que nasci, estão quebrados para sempre”. (*Idem*, p. 113).

Crítica 11 – D. Narcisa de Villar, ainda na Ilha do Mel e diante de seus circunstantes que assistiam ao litígio verbal entre Leonardo e os Senhores de Villar, viu a contenda agravar-se e finalizar com o filicídio de seu companheiro de fuga. A investida armada dos agressores contra Leonardo, *a priori*, foi classificada pela moça como injusta, porque, enquanto o jovem,

apesar de sua vitalidade e destreza corporal, estava desarmado, seus agressores estavam armados e decididos a exterminar o contendor. A luta convergia duas partes oponentes: de um lado, quatro pessoas armadas de espada, os três irmãos da moça e o coronel Pedro Paulo; de outro, o jovem Leonardo, desarmado e usando apenas a consistência física e a habilidade corporal. A jovem, ao perceber a irregularidade do combate iniciados pelos Villares, admoestou-os: “— Senhores, gritou D. Narcisa no meio dos combatentes, isto é indigno de fidalgos, é um assassinato e não um combate”. (CASTRO, 2000, p. 114).

Crítica 12 – D. Narcisa de Villar, após assistir ao trucidamento de Leonardo pelos irmãos dela, preparou o espírito para receber a punição fatal que lhe estava reservada pela família. Ao perceber a aproximação dos irmãos ao local, onde ela estava em pé contemplando o cenário geográfico, social e *necandi* do desfecho da trama final que se abatera sobre ela e o jovem Leonardo, D. Narcisa de Villar pôde contemplar a reprise invertida dos quatro homens da “fornalha de fogo ardente” (Daniel 3.25). Tratava-se de D. Martim de Villar, D. Luís de Villar, D. José de Villar e do vigário da Colônia que deveria recomendar a alma da moça a Deus, por determinação dos Villares. A inversão da figura deveu-se ao fato de que, na passagem do livro de Daniel, os quatro homens que apareceram passeando em meio ao fogo eram, respectivamente, os três jovens hebreus que não se curvaram perante a estátua de ouro, o ícone do rei Nabucodonosor: Sadraque, Mesaque e Abednego (Daniel 3.12), e a o anjo protetor. No cenário entrevisto por D. Narcisa de Villar, os três irmãos eram a imagem do Demônio, e o “vigário da vila”, a imagem do Bem (CASTRO, 2000, p. 120).

O desfecho sinistro deveu-se, como podemos acompanhar pela sequência das narrativas do romance, a uma morte anunciada desde o início da estória, quando a jovem foi relegada ao abandono pelos três irmãos (CASTRO, 2000, p. 112) e entregue ao destino. Tratou-se de um momento crucial para a protagonista, porque, na ocasião, ela ainda era incapaz para os atos da vida civil, pois tinha apenas onze anos de idade, não possuía compleição física e formação intelectual completa para prover sua subsistência material em terra estrangeira. Diante do *flashback* que pôde fazer de toda sua breve existência, viu-se, perante os três irmãos, como uma presa fácil de Tânatos, por não possuir a habilidade de Sísifo, um simples mortal arguto que conseguiu driblar a morte duas vezes (BRANDÃO, 2009, p. 238, v. 1). Nessa hora angustiante, por estar face a face com a morte, a moça encontra alento e disciplina intelectual para evocar a educação humanística, religiosa, moral e ética, de que era detentora, para admoestá-los sobre o intento que eles estavam querendo concretizar: exterminá-la, por ela não mais considerar-se um dos Villares, não pelos laços sanguíneos, mas pela sordidez dos irmãos (p. 112). Nesse estádio da vida, replicou a moça:

— Acabai vossa obra, meus irmãos, disse a moça com uma voz doce e cheia de celeste unção; o que intentais é matar-me não é assim? Vossas mãos ainda não estão tintas de sangue pois apressai-vos que desejo ir reunir-me a meu esposo que me acena lá do céu. Não é hoje a minha noite de bodas? Acrescentou ela desvairada. Fazei-me o único bem que terei de vós recebido o de morrer junto ao corpo de Leonardo. (2000, p. 119).

5.3.3 O discurso da indígena Efigênia

Uma demonstração transformadora e libertadora da eficácia da educação escolar, que D. Narcisa de Villar implantou e cultivou no espaço social dos criados da casa grande, pode ser observada no discurso crítico que a indígena Efigênia dirigiu contra D. Luís de Villar, no interior de uma gruta da Ilha do Mel e na presença dos demais circunstantes. Naquela fatídica ocasião, D. Luís de Villar havia terminado de praticar o filicídio contra o jovem Leonardo, quando, de inopino, foi interpelado pela indígena. Efigênia, fazendo uso do poder da linguagem e dos rudimentos de discurso social crítico, que aprendera com D. Narcisa de Villar, responsabilizou a seu alocutário pela autoria dos delitos praticados contra ela e o filho que ambos geram, quando ela ainda era adolescente. A indígena vivia sob os auspícios dos genitores, na tribo tupi, caciqueada pelo pai. Naquela ocasião, a silvícola, antes de conhecer a D. Luís de Villar, ainda não havia conhecido a cultura e os costumes dos portugueses colonizadores.

D. Luis de Villar, quando navegava pela costa são-catarinense, foi vítima de naufrágio e passou a andar errante pela areia da praia da Juréia, incorrendo no risco de ser morto por outras tribos indígenas que habitavam a região. Pela providência divina, foi localizado por integrantes da tribo tupi e conduzido à presença do cacique, pai de Efigênia. A filha cacique tupi, à época, era adolescente e vivia sob as expensas dos pais, comparada a uma princesa dos castelos europeus. Seu nome primitivo, obviamente, era outro, não revelado pela autora e nem encontrado nas pesquisas bibliográficas e documentais que empreendemos sobre a provável história real, ocorrida no início da segunda metade do século XVII, e recriada no romance D. Narcisa de Villar, a cerca de duzentos anos. Efigênia⁹⁷ é o nome que foi dado por D. Luís de

⁹⁷ Efigênia, variante gráfica de Ifigênia, provém do substantivo feminino grego antigo Ἰφιγένεια, -ας: “filha de Agamémnon e de Clitmnestra, foi sacrificada por seu pai a Diana para obter ventos favoráveis que conduzissem os gregos a Tróia. Substituída Ifigênia por uma cabra, Diana levou-a para Táuride onde a fez sua sacerdotisa” (PEREIRA, Isidro. **Dicionário Grego-Português e Português-Grego**. 8. ed. Braga-Portugal: Livraria Apostolado da Imprensa, 1998, p. 652). Talvez, pela substituição de Ifigênia por uma cabra, animal rústico, saudável e resistente, Efigênia passou a significar pessoa de saúde, saudável, vigorosa. Essas qualidades psicofísicas eram próprias a indígena Efigênia.

Villar à filha do cacique da tribo que o hospedou. Logo que a indígena e o português passaram a enamorar-se, ela foi seduzida pelo estrangeiro, engravidou e deu à luz Leonardo.

Efigênia, na trama do romance, figura como a segunda voz feminina mais expressiva, porque, depois passar boa parte de sua vida silente, por não haver frequentado a escola formal, até porque, no Brasil dos anos de 1600, a mulher não podia frequentar a escola, a não ser que pertencesse a uma missão ou redução jesuítica (ARANHA, 2012, p. 269). Sem ter recebido educação escolar na adolescência e em boa parte da vida adulta, por haver-se entregue ao trabalho escravo na casa grande dos Senhores de Villar, Efigênia, nessa fase da vida, não soube usar a voz feminina contra seus opressores. Esse quadro de vida mudou, quando passou a cuidar da jovem D. Narcisa de Villar e a trouxe para sua convivência. A indígena e o filho Leonardo passaram a receber educação escolar elementar e aculturaram-se com a *filha dos brancos* (p. 30). A consequência mais significativa da educação escolar na vida da indígena manifestou-se na produção e verbalização coesa e coerente do discurso social crítico que ela proferiu contra seu opressor mor, D. Luís de Villar, nas seguintes críticas sociais e morais no romance:

Crítica 1 – Efigênia entra de soslaio no local do conflito final do romance e vê a D. Luís de Villar desfechando golpes mortais de espada contra o próprio filho, o jovem Leonardo, com os prováveis objetivos: manter a purificação racial, sanguínea e fidalga dos Senhores de Villar (p. 42); eliminar a prova da culpabilidade lhe recaía à consciência e aos ombros, por nunca havê-lo aceitado como descendente dos Villares em meio à sub-raça brasileira. Para tentar evitar o filicídio, a indígena esbraveja publicamente:

— Suspende, monstro! Disse ela encarando o assassino com majestade, não cometas um novo crime, não mates teu filho! ...
 — Meu filho?! ... Respondeu, levantando-se D. Luís: e quem és tu que assim me falas? (2000, p. 115).

Crítica 2 – Efigênia, após anunciar, publicamente, que Leonardo é filho de D. Luís de Villar, este, em termos recriminantes, demonstra haver ficado perplexo com o discurso crítico proferido pela indígena. Reativamente, o interpelado pergunta à interpelante: “— Meu filho?!... Respondeu, levantando-se D. Luís: e quem és tu que assim me falas? Respondendo à interpelação de D. Luís de Villar, a indígena profere o seguinte discurso social crítico:

— Sou a filha do Cacique da Tribo Tupi, que deu-te hospitalidade nas praias desertas da Juréia, onde havia a tua nau naufragado, e onde por meu pai foste livre não só da morte, como de cair em poder dos Botocudos, cuja crueldade, não te havia poupar; mas em vez de reconhecer o benefício, seduziste sua filha única e a abandonaste depois de a perder. Sabendo ela então que um fruto do seu desgraçado amor alimentava-se no seu ventre e conhecendo o desprezo e a execração a que esse pobre inocente seria votado desde o seu nascimento por toda a Tribo, correu após teus

passos. Errante andou muito tempo, crendo achar-te em cada dia que ela via o sol. Seu filho nasceu nesta triste lide; numa noite de tempestade, como a de hoje, não tendo uma cabana para o abrigar, e só os bafejos da pobre mãe que se esquecia de suas dores por amor de seu filho, aquecia essa criança que tremia com frio. Abatida pela dor e pela doença, a desgraçada mãe afrouxou de atividade; não podendo fazer longas marchas para poupar seu filhinho, ela parou algum tempo num sitio em que achou cômodos para vida; foi aí que a tua gente a apanhou e a trouxe para a vivenda dos brancos, onde ela se resignou a viver na escravidão: essa mãe desamparada que procurava incansável o pai de seu filho, sou eu, a quem fizeste batizar com o nome de Efigênia, e teu filho com o de Leonardo! (2000, pp. 115 – 116).

Crítica 3 – Efigênia, ao ouvir o discurso negacionista de D. Luís de Villar, apresenta a este a tréplica, por meio da qual lhe descreve a trajetória da conduta desumana para com ela e o filho, que acabara de ceifar a vida biológica, extinguindo a ramificação sanguínea dos Villares na raça brasileira infante. A prática delitiva poderia ter sido perpetrada contra a indígena, o que não aconteceu, porque o Senhor de Villar havia assumido os objetivos funcionais e pessoais dos três Senhores de Villar. O primeiro, para fazer com que a linhagem sanguínea dos Villares permanecesse com o *status* de descendente de fidalgo. O segundo, para tentar demonstrar que a interlocutora estava querendo atribuir ao filho procedência de linhagem nobre. O terceiro, para compensar a ação voluntária e resoluta de D. Narcisa de Villar, a qual frustrou o casamento forjado para ela com o coronel Pedro Paulo. A decisão da jovem de não se casar com uma pessoa que não lhe era simpática, talvez, tenha constituído o maior desgaste moral dos Senhores de Villar perante a comunidade da casa grande.

Os desgastes, para a personalidade austera e imperativa dos Senhores de Villar, foram de natureza funcional, moral, política e social. No aspecto funcional, o desgaste dos Senhores de Villar veio com a perda da governança da Colônia de São Francisco Xavier. Sob o aspecto moral, trouxe desgaste para o senhor grande perante a comunidade de fâmulos, o que nunca havia acontecido, porque os criados nunca haviam ousado opor-se às determinações do homem grande. Sob o aspecto político, não conseguiram promover-se no governo da colônia e perante o governo português, como haviam planejado, quando forjaram o casamento de D. Narcisa de Villar com o coronel Pedro Paulo. Sob o aspecto social, o desgaste dos Senhores de Villar adveio com a crítica e a denúncia públicas de suas práticas anti-humanas contra seus criados da casa grande, com seus apagamentos pessoal, econômico, jurídico, político e social, decorrentes do “[...] bárbaro tratamento e despotismo tratamento [...]” (CASTRO, 2000, p. 28). Finalmente, após ver os desgastes que se abateram sobre seus opressores, a indígena responde à inquirição de D. Luís de Villar com o seguinte discurso social crítico:

— Nunca me viste?! Não me conheces? Tornou a selvagem! Olha, vê este – L – e este – V – que gravaste com teu estilete no meu peito no dia em que pela primeira vez me juraste um eterno amor. Não te recordas dessa tarde memorável em que, sentados à

sombra de frondosas palmeiras, tu me repetias que eu era a mais bela donzela de toda a Tribo?! Ainda não me conheces?... Nunca me viste? Toma, vê este retrato que me deste em penhor de nosso amor, e que tenho guardado como o único dote de meu filho; tu então dizias que eu com ele me parecia! (2000, p. 117).

Crítica 4 – Efigênia, ao ver o filho prostrado ao chão da gruta, logo depois de ser morto pelo pai biológico, D. Luís de Villar, fica atônita com o cenário macabro e reage criticamente, quando afirma para os circunstantes seu pesar para com o filicídio que todos testemunharam. Sob forte descompensação em sua integridade física, psicológica e moral, Efigênia busca a proteção celestial para resistir a tamanha dor anímica, recita os sofrimentos físicos e morais por que passou na vida, para salvar-se a si própria e ao filhinho, ainda tenro e sem autoimunidade para resistir às agressões naturais, materiais e sociais. Ao defender seu *status* de filha honrada da tribo que era caciqueada por seu pai, Efigênia se assemelha a D. Narcisa de Villar, pessoa também nobre, fidalga e filha de brancos. Efigênia sofre, mas não se desesperançou de ver a glória do filho ser reconhecida e comemorada nas mansões celestiais. Essa mesma virtude era esperada pela jovem D. Narcisa de Villar, quando disse para Efigênia: “— Só no céu, minha mãe, exclamou a Senhora de Villar com doce inflexão de voz, ele pagará esse amor tão extremoso; porque vosso filho já não pertence aos vivos!...”. (p. 118).

— Oh meu Deus! disse Efigênia implorando ao céu; em tanta perversidade não havia eu sonhado! Meu filho, tudo tentei para salvar-te, para te dar a ventura que mereces. Por milagre salvei-me das ondas furiosas que me queriam engolir; seguindo-te, chego aqui e revelo o segredo do teu nascimento que eu quisera que sempre fosse ignorado por ti; porque sei quão desgraçado te acharias sabendo-o, sendo a desonra da Tribo. Ouve, meu filho, exclamou a desventurada mãe percorrendo em derredor da gruta, afrontei a ignomínia, fui negada por aquele que me deve mais que a vida, sofri os escarros do insulto e do vitupério, eu, a nobre filha de um Cacique!... Tudo, tudo fiz por ti, meu filho querido! Mas tu me recompensarás, não é assim? O teu perdão, o teu amor extremoso reabilitará tua infeliz mãe, e eu esquecerei todas as angústias que sofro neste momento. Oh! o teu perdão, meu filho, o teu amor!... (2000, pp. 117 – 118).

Crítica 5 – Efigênia, depois de chorar a morte violenta do filho Leonardo, um delito perpetrado pelo pai biológico, D. Luís de Villar, e pelos tios, D. Martim e D. José de Villar, realça aspectos de sua fala. Faz um repasse do sinistro filicídio de Leonardo, praticado em família, como um comportamento não usual nas sociedades humanas, e comovente da opinião pública no sítio do delito. Contempla a postura filicídica de D. Luís de Villar e diz-lhe, de forma reprisada, que sua conduta é desonrosa, por ser praticada contra o filho biológico, bem assim, por ser levada a cabo por um homem pertencente a uma civilização que deveria modelo a brasileira, que se estava estruturando, ainda, em seu segundo século de existência como organização política de um povo infante. Declina, desse modo, os vícios da conduta pessoal, moral e social de seu interlocutor, como: deixar de exercer o dever da gratidão para com o pai

dela, que o livrou da morte, da inospitalidade da área praieira da Juréia, onde, provavelmente, teria sido trucidado por outras tribos indígenas, após o naufrágio.

Agindo contrariamente ao homem branco português, o cacique, homem classificado como bárbaro pelos colonizadores, demonstrou uma fidalguia exemplar para com seu hóspede, por mentalizar sua condição estrangeiro, sua falta de meio e instrumentos para sobreviver por si só e, talvez, por conceber que ele pudesse a vir disseminar comportamentos e condutas a quem estava na fase embrionária de sua formação como povo de cultura híbrida. As prováveis expectativas do pai de Efigênia, porque o homem branco, ao ser tratado como se indígena fosse: trouxe, para a cultura silvícola, vícios de conduta estranhos à cultura da aldeia; engravidou uma jovem adolescente, aproveitando-se de sua inexperiência cultural com outros povos; negou o sublime amor de pai ao filho e deixou-o à mercê das dificuldades pessoais da mãe, da ação impiedosa da natureza, dos vícios sociais, políticos e jurídicos das sociedades humanas; agiu com a família divorciado da compaixão e da razão; exerceu o coração somente com as leis do vício ou disposição para fazer o que era mau.

Finalizando o discurso social crítico contra seu interlocutor, Efigênia lança sobre seu oponente a seguinte “imprecação..., ameaça ou maldição”, termos empregados por Tavares (1984, p. 349):

— Que! meu filho... morto!... o filho... de... minhas entranhas! ... o meu... Leonardo... sem vida ... ah! e morto por quem?! por eles!... por seus... tios... por... seu pai!... Oh! acrescentou Efigênia, ajoelhando-se e estendendo a mão com sublime expressão de dor, e com voz solene fixando D. Luís; tu que seduziste a filha de teu hóspede, tu que negaste o mais puro e sincero amor, tu que desconheces as mais sagradas leis da natureza, tu que não tens coração senão para forjares o mal, homem degenerado, eu te amaldiçoo!... (CASTRO, 2000, p. 118 – 119).

Este capítulo apresentou “os resultados da educação da mulher no romance D. Narcisa de Villar”. A pesquisa que realizamos sobre esse subtema possibilitou-nos entrever que o resultado da educação escolar, exercida pela jovem D. Narcisa de Villar, no espaço social da casa grande, mostra-se promissor para a transformação e libertação dos criados. Entre estes, exponenciava-se como o segmento social oprimido pela família e pela sociedade patriarcal brasileira no século XVII. Para transformar-se e libertar-se do jugo flagelante, que a reduzia à condição de coisa, a mulher recebeu o grande contributo da educação, tanto no sentido restrito ou específico quanto no sentido amplo, quando passou a conviver com a jovem D. Narcisa de Villar.

No sentido restrito ou específico, a educação escolar teve por objetivo o ensino das primeiras letras, do letramento, da religião cristã católica e dos princípios morais que instam a pessoa humana a agir socialmente com o outro. No sentido amplo, a educação compreendeu os

aprendizados diários que os criados absorviam nos contextos de situação em que eles interagiam no espaço social da casa grande. Era semelhante aos processos de aprendizagem por assimilação e acomodação, segundo a teoria da aprendizagem de Piaget (2010, p. 122).

Concluimos que os resultados da educação da mulher, no romance *D. Narcisa de Villar*, abrangem tanto a educação escolar quanto a prática do convívio social. A aquisição desses conhecimentos teóricos e práticos pelas mulheres, no romance em análise, capacita-as para o exercício de duas outras conquistas significativas para as mulheres do século da “revolução pedagógica burguesa” (CAMBI, 1999, p. 277). A primeira foi a conquista gradual da voz feminina nos espaços públicos da sociedade brasileira, representada pelo espaço social da casa grande. A segunda, o exercício do discurso social crítico na sociedade. No âmbito da casa grande, o discurso feminino foi encetado por *D. Narcisa de Villar* e seguido pela indígena *Efigênia*, como resta demonstrado nas críticas de 1 a 5. No capítulo 6, verificaremos como os resultados da educação escolar informal influenciarão no diálogo temático do romance *D. Narcisa de Villar* com a literatura científica.

6 DIÁLOGOS TEMÁTICOS DO ROMANCE D. NARCISA DE VILLAR

“A intertextualidade, assim como outros elementos que constituem um texto, deve ser analisada a partir da intenção do produtor do texto: quando se constrói a ponte entre dois textos, desloca-se significação de um contexto para outro e acrescenta-se algo, seja para reiterar, reafirmar, negar, subverter uma ideia, um conceito ou uma posição ideológica”.⁹⁸

6.1 Revisitando o dialogismo bakhtiniano

O dialogismo entre dois ou mais textos constituiu objeto de estudo para o filósofo da linguagem russa, Mikhail Bakhtin, e para o Círculo de Bakhtin, um grupo de intelectuais multidisciplinares que se dedicou, intensamente, no período de 1919 a 1929, ao estudo da filosofia da linguagem humana e da ideologia como produto da imaginação humana. Não obstante a forte propensão que Bakhtin e seu grupo possuíam para a filosofia da linguagem, o âmago de seus estudos desaguam na linguagem humana como produção e produto socioambiental. Os indivíduos adquirem e socializam a linguagem do espaço social onde nascem, vivem e interagem. Nesse processo de dizer o que a relação do indivíduo com o outro estabelece, surge o dialogismo. Nesse ato de comunicação interpessoal, segundo o Círculo de Bakhtin, a linguagem que estrutura e gera o sentido para emissor e receptor deve observar três instâncias essenciais, segundo Faraco (2009, p. 18): “a questão da unicidade e eventicidade do Ser”, “o tema da contraposição eu-outro”; e “o componente axiológico intrínseco ao existir humano”.

A questão da unicidade e eventicidade do Ser, na obra “Para uma filosofia do ato”, Bakhtin (1919-1921) distingue a coexistência de dois mundos: “mundo da teoria” e do “mundo da vida” ou das realidades da vida. Na primeira esfera, temos o exercício da razão, onde as coisas do mundo são formalizadas teoricamente e não passam pelo experimentalismo real. A concretização das coisas acontece na esfera racional. Nessa esfera teórica, constrói-se o mundo, segundo as consciências perceptiva, reflexiva e imaginante do teorizador. Os fenômenos adquirem forma no plano teórico, das ideias platônicas, onde a realidade das coisas ocorre no mundo na teoria, que dá forma às coisas teorizadas. Na segunda, temos o mundo onde ocorrem fenômenos da vida real, onde os acontecimentos se sucedem numa linha temporal e não se repetem.

⁹⁸ NÍCOLA, José de. *Língua, literatura e produção de textos*, vol. 1. São Paulo: Scipione, 2012, p. 190.

Ao mesmo tempo que acontecem uma só vez na unidade do tempo em que ocorrem, não se repetem integralmente como na primeira ocorrência. A repetição de um ato ou fato pode acontecer, mas da mesma forma como na primeira vez. Adequa-se ao pensamento do Círculo de Bakhtin a teoria das mudanças perpétuas das coisas, como preconizou Heráclito de Éfeso, para quem o rio não permanece o mesmo na linha do tempo. O rio é e não é, ou seja, não deixa de ser um curso d'água, mas as águas se renovam a cada instante (OS PENSADORES, 1999, p. 83).

O tema da contraposição do eu-outro compreende a ação efetiva do indivíduo na sociedade, para fazer ao outro aquilo que o mundo lhe impõe como condição de vida com o próximo e para o próximo. O indivíduo é único enquanto ser no mundo, mas não pode viver sem o outro nem deixar de fazer aquilo que o mundo das relações sociais lhe impõe. Eu e outro são diferentes biopsicossocialmente, mas, em termos de construção de ideias, podem pensar semelhantemente, mas, no agir, diferem, porém, complementam-se. Afinal, em sociedade organizada, ninguém vive divorciado do outro, e vice-versa. O indivíduo que vive socialmente incorpora valores, emite valores e constrói sua imagem pessoal valorativamente, isto é, o indivíduo e a sociedade se constituem por valores. Esse é o pensamento de Bakhtin e seu Círculo de estudos (FARACO, 2009).

O componente axiológico é intrínseco ao existir humano. Segundo o Círculo de Bakhtin, as ações humanas são devidamente valorativas na sociedade. Tudo o que fazemos tem um valor determinado, atribuído pela sociedade. Assim, um texto ou um discurso tem valor, porque foi produzido e emitido pela sociedade que se estrutura em convenções sociais, culturais, políticas, econômicas, científicas, filosóficas, artísticas. Se conseguisse viver isoladamente, o indivíduo não necessitaria de valores, porque estes se originam e se disseminam na sociedade, razão pela qual se diz que eles, no plano em que se realizam, funcionam como um guia individual ou coletivo na vida humana.

A título de exemplo, em nível de texto e discurso, os valores podem divergir bastante em termos de efeito operado no destinatário. Os valores do texto tendem a ser estáticos, pois se conduzem semioticamente, segundo os valores dos signos que os constituem na sociedade. O discurso é dinâmico varia de indivíduo para indivíduo, segundo as “variedades socioculturais (ou diastráticas): idade, sexo, raça (ou cultura), profissão, posição social, grau de escolaridade, local em que reside na comunidade”⁹⁹.

Para Campos (2007),

⁹⁹ PRETI, Dino. **Sociolinguística**: os níveis da fala. São Paulo: EDUSP, 2000, p. 25-30.

O conjunto das investigações de Mikhail Bakhtin teve como princípio o dialogismo, que considerava o diálogo entre os muitos textos da cultura, concebendo o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro. Dialogia foi o termo que mais usou para descrever a vida do mundo da produção e das trocas simbólicas num universo composto de signos. Nesta visão, o texto foi considerado tanto objeto de significação, um tecido organizado e estruturado, quanto objeto de comunicação, de uma cultura cujo sentido dependia do contexto sócio-histórico. Apresentou uma visão de conjunto, criticando as análises parciais, fossem internas ou externas, em favor do todo: organização, interação verbal, contexto e intertexto.¹⁰⁰

O texto de Campos (2007) apresenta-nos uma visão abrangente de toda a investigação filosófica a que Mikhail Bakhtin e seu círculo de estudos realizaram, no período de 1919 a 1929, para reconstruir as teorias linguísticas, até então dominante, mas que não retratavam o uso da linguagem em sua atividade concreta, senão abstrata. Uma das preocupações filosóficas de Bakhtin para com a linguagem humana foi mostrar que ela, ao mesmo tempo que constitui um processo natural para seus usuários, reveste-se de uma tríade de elementos que formam o percurso do sentido discursivo e viabilizam a interação comunicativa e social entre os interlocutores.

Entre esses três elementos estruturantes do diálogo, Campos (2007) discorre sobre a “contraposição e/outro”, discutida pelo Círculo Bakhtiniano. A relação do eu/outro, no campo do diálogo, trata da ação do eu em relação ao tu ou você, na concepção que os estudiosos do círculo aplicavam em relação aos objetivos do campo científico ou filosófico de cada um deles. Dessa forma, o Círculo de Bakhtin reelaborou e consubstanciou os estudos sobre: organização, interação verbal, contexto e intertexto.

A aproximação entre produções artísticas diversas sobre uma mesma temática deixa evidenciar-se o pressuposto de que autores de obras literárias, pensadores e cientistas, embora tenham formações intelectuais distintas uns dos outros, são unidos por uma espécie de comunhão espiritual ou visão de mundo em comum perante determinados fatos da vida real ou imaginária e situações da vida. Segundo More (*apud* VELOSO, 2019): “Em toda a história da humanidade, a literatura está integrada em práticas e contextos sociais, dialogando com outros campos e mídias”¹⁰¹.

¹⁰⁰ CAMPOS, Adriana Juliano Mendes de. Diálogo entre textos. **REUNI – Revista Unijales**, São Paulo – Jales, ed. 2, n. 2, p. 1-18, 2007. ISSN 1980-8925 (versão eletrônica). Disponível em: <http://www.reuni.pro.br>. Acesso em: 24 ago. 2021.

¹⁰¹ VELOSO, Serena. **Desvendando o campo da literatura comparada**. Brasília: UnB-Ciência, 2019. Disponível em: <https://www.unbciencia.unb.br/artes-e-letras/107-letras/614-desvelando-o-campo-da-literatura-comparada>. Acesso em: 24 ago. 2021.

A autora ilustra seu ponto de vista sobre comparatismo entre produções literárias diversas, recorrendo à produção artística de Cândido Portinari, intitulada “Retirantes”, de 1944. O quadro artístico apresentado, a seguir, retrata uma das cenas deploráveis do romance *Vidas Secas*, de 1938, do escritor Graciliano Ramos. O quadro artístico traz o texto não-verbal de uma das narrativas de *Vidas Secas* que alude a trajetória retirante da família de Fabiano, formada por ele, pela esposa Sinhá Vitória, pelos filhos do casal. Nesse quadro, a família está caminhando, errantemente, por sua terra natal, buscando a sobrevivência alimentar que não aparece nas terras áridas das Alagoas.

A forma como Veloso (2019) procura compreender como Graciliano Ramos, Fiódor Dostoiévski, Cândido Portinari e Vittorio De Sica abraçam a mesma temática em suas produções artísticas, insta-nos a formar o entendimento de que a Literatura Comparada tem por objeto de estudo aproximar textos que retratam uma temática comum entre si, quer por meio de textos verbais quer por meio de textos não-verbais. Para Carvalhal (1998, p.5), nos “[...] estudos literários comparados”, percebemos que essa denominação acaba por rotular investigações bem variadas, que adotam diferentes metodologias e que, pela diversificação dos objetos de análise, concedem à literatura comparada um vasto campo de atuação”¹⁰².

A temática da seca e suas implicações imediatas e mediatas na vida nordestina constitui um ponto comum entre autores de gêneros literários e não-literários que se preocupam com o bem-comum e com o bem-estar do homem que sempre viveu permeado em conflitos sociais que contribuem para transtornam psíquica e socialmente o povo nordestino. A afinidade e comunhão de sentimentos, pensamentos, linguagens e ações em torno da estiagem nordestina levam a autora a fazer o seguinte questionamento:

Graciliano Ramos, Dostoiévski, Cândido Portinari e Vittorio De Sica. Além do caráter artístico de suas produções, o que esses autores de literatura, pintura e cinema teriam em comum? Para o campo da literatura comparada, existe um universo de possibilidades analíticas que aproximam ou distanciam criadores das mais diversas áreas e suas obras, seja em termos de linguagem, gênero, intertextualidade, estética, representações e temáticas.¹⁰³

No texto de Veloso (2019), a problematização busca entender o porquê de Graciliano Ramos, um romancista brasileiro, da primeira metade do século XX; Fiódor Dostoiévski, escritor, filósofo e jornalista russo, em seus romances, aborda os conflitos internos e externos do homem; Cândido Portinari, um pintor brasileiro da primeira metade da centúria de 1900, que expressava em seus quadros a temática dos problemas sociais que depauperam a

¹⁰² CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998, p. 5.

¹⁰³ *Idem, ibidem*.

vida das pessoas pobre do nordeste brasileiro, como expressa o quadro *Retirantes*, de 1944; e Vittorio De Sica, um cineasta italiano do século XX, que seguem a mesma linha temática de Graciliano Ramos. Para Kristeva (1969, apud CARVALHAL, 1998, p. 50), “[...] todo texto é absorção e transformação de outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, se instala a de intertextualidade, e a linguagem poética se lê, pelo menos, como dupla”.

O posicionamento científico de Kristeva leva-nos a formar o entendimento de que a comparação entre duas ou mais obras literárias, ou entre uma obra literária e outras obras não-literárias, é marcada pela “inspiração artística comum” entre seus autores. Valendo-nos da observação de Kristeva (1969), podemos afirmar, com fundamento no estudo comparativo entre os diálogos das obras investigadas neste capítulo, que a comparação não se cinge apenas ao campo das artes, mas ao campo das artes e seus correspondentes nas demais áreas de atividade humana. Nesse caso, a inspiração é de natureza artística e real, uma vez que traz para a comparação obras de gêneros textuais diversos¹⁰⁴. Portinari, em uma de suas produções de arte plástica, legou para o patrimônio histórico e cultural mundial uma questão social brasileira que é abordada por pensadores e artistas de diversos, como veremos no quadro abaixo:

Figura 1 – *Retirantes*, de Cândido Portinari, de 1944.¹⁰⁵

¹⁰⁴ COUTINHO, Eduardo; CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada: textos fundadores**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1994, p. 29.

¹⁰⁵ AIDAR, Laura. **8 obras de Portinari que você precisa conhecer**, 2019. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/obras-de-portinari/>. Acesso em 10 out. 2021.



Fonte: AIDAR, 2019.

6.2 Diálogos com a literatura ficcional

O dialogismo entre textos literários afins, quanto a seus constituintes internos (língua, temas e imagens) e externos (produtores, receptores e mecanismos transmissores), constitui a “literatura como sistema”, Cândido (2009, p. 25), ao falar sobre a formação literária brasileira. As lições iniciais de Cândido (2009) instam-nos a formar o entendimento de que a temática do romance *D. Narcisa de Villar* ocorreu seguindo o movimento de ideias que revolucionou o mundo ocidentais do século XIX.

Naquela quadra, os gêneros, os temas e os autores empreenderam o movimento de ideias que exaltou o homem nacional como o “bom selvagem”, valorizou o subjetivismo, os sonhos da alma, a imaginação, a liberdade pessoal, a capacidade de criar e transformar seu mundo e evasão. As qualidades do romantismo brasileiro do século XIX, notadamente o culto do “bom selvagem”, a valorização subjetivismo e individualismo e a liberdade da pessoa humana colocam, em diálogo temático, três romances da literatura brasileira, sendo dois da segunda metade do século XIX, e um do final da segunda metade do século XX.

O dialogismo temático entre os romances *D. Narcisa de Villar*, da autora Ana Luísa de Azevedo Castro, de 1859; *Til*, do autor José de Alencar, de 1872; e *Memorial de Maria Moura*, da autora Rachel de Queiroz, de 1992, gira em torno da ação feminina contra o patriarcalismo e a opressão da mulher pela família e pela sociedade. No romance *Memorial de*

Maria Moura, Rachel traz para a temática um terceiro assunto que foi muito perquirido pelas mulheres do século XIX: a projeção feminina na sociedade. As três obras, no plano da história científica, convergem sua temática básica para o legado produzido e deixado pela Filosofia Iluminista e a Revolução Francesa, as quais, no aspecto formal, voltaram-se para a igualdade humana.

Esse legado se traduziu pelas críticas aos privilégios de uma minoria social e o excesso de injustiças sobre as massas populacionais que viviam das classes sociais dominantes. Entre as injustiças sociais, políticas e jurídicas que se apresentam nos três romances, relevam-se a falta de isonomia entre homem e mulher, o cerceamento da educação formal à mulher e a ação educativa da mulher nos espaços sociais, onde as três protagonistas desempenham seus papéis de educadoras das pessoas que integravam, voluntária ou impelidas pela necessidade de sobrevivência, seus círculos de convivência pessoal.

Nos romances *D. Narcisa de Villar*, *Til* e *Maria Moura*, as protagonistas, *D. Narcisa de Villar*, *Berta* e *Sinhazinha* ou *Maria Moura*, são três jovens adolescentes que chegaram à fase adulta com um bom acervo de conhecimentos. Educadas, ampla e restritamente, as três protagonistas, por meio da prática educativa nas fazendas, onde viviam, conseguiram mudar, substancialmente, a vida das pessoas que lhes eram próximas. Dessa forma, o diálogo entre os três romances estabelece ações libertadoras que as protagonistas promovem na vida das pessoas que vivem à margem da sociedade. A falta ou escassez de educação escolar informal, impingida pelo patriarcalismo dominante, que proibia a instrução aos criados, quer fossem homens quer fossem mulheres. No romance *Memorial de Maria Moura*, a protagonista homônima reage de forma diferente de *D. Narcisa de Villar* e *Berta*, por viver no sertão nordestino, um pedaço do Brasil dos anos de 1800, onde imperava a lei do “salve-se quem puder”.

Dessa forma, enquanto a protagonista *D. Narcisa de Villar* reage contra seus opressores pela via diplomática do conhecimento intelectual e do discurso crítico que a educação lhes propiciou, *Maria Moura* o faz por meio das forças física e armada. *Sinhazinha* ou *Maria Moura*, desde adolescente, sofre violência sexual do padrasto e ameaças de perder a fazenda para pessoas de sua parentela próxima. Para resguardar a herança das propriedades que lhe foram transmitidas pela mãe por herança materna, assegurada por força de testamento passado e registrado em cartório. Para não se ver compelida, moral, física e materialmente pelos parentes que lhe queriam tomar as propriedades herdadas, constituiu e manteve um grupo de capangas armados, treinados e remunerados. Esse grupo armado era para reagir contra

investidas armadas e injustas dos parentes pela força das armas; a intimidar os inimigos; e executá-los sumariamente, como forma de vingança.

A autora Rachel de Queiroz nasceu no bairro Henrique Jorge, em Fortaleza, mas, por força do ofício da magistratura do pai, o Dr. Daniel de Queiroz, percorreu outras localidades cearenses e veio a estabelecer-se na Fazenda “Não-Me-Deixes”, em Quixadá, onde conviveu com as agruras dos sertões cearense e nordestino. Nas fases da vida adolescente e adulta, Rachel absorveu as culturas da política getulista, cearense e carioca. Na Cidade do Rio de Janeiro, parece ter sido o lugar, onde a escritora se estabeleceu por mais tempo, até por causa de suas atividades: articulista do *Jornal do Brasil* e *Revista Cruzeiro*, escritora de literatura ficcional e membro da Academia Brasileira de Letras (ABL), onde foi eleita no dia 05 de agosto de 1977 e empossada no dia 04 de novembro do mesmo ano. A vivência de Rachel nessas atividades, somando-se os conhecimentos intelectuais que o Curso Normal no Internato Nossa Senhora da Imaculada Conceição, em Fortaleza, lhe conferiu, e as sólidas leituras que realizou sobre obras da literatura mundial, notadamente a francesa, convergiram na produção de seu último romance, o *Memorial de Maria Moura*, de 1992.

Memorial de Maria Moura, pela forma como a protagonista atua como mulher resolvida e promotora de embates contra aqueles que se lhe opõem, na luta de conquista e posse violenta de terras, tem características de texto épico. A protagonista Maria Moura, ao longo das narrativas do romance, empreende luta permanente contra o patriarcalismo dominante no sertão nordestino; apresenta-se como uma chefe de cangaço que lidera, instrui e emprega, técnica e taticamente, os homens que formavam seu grupo de segurança e defesa do sítio Limoeiro; e, agindo semelhantemente à Luzia Homem, Jovita Feitosa e Joana D’Arc, projeta a personalidade feminina na sociedade. O ímpeto aguerrido de Maria Moura, para a sociedade do século XIX, constituía um comportamento de ruptura social e política da mulher, a exemplo do procedimento comportamental da protagonista D. Narcisa de Villar contra a opressão da mulher e o patriarcalismo. Nos anos oitocentos, a mulher brasileira ainda permanecia reclusa ao lar, sem projeção social e política. A postura de Maria Moura de formar um grupo de homens armados, contrapor-se aos sistemas político e econômico dominantes no sertão nordestino, onde o braço forte do Estado não alcançava os desvalidos, constituía uma conduta inusitada e heroica.

A escolha dos romances *Til* (1872), de José de Alencar, e *Memorial de Maria Moura* (1992), da Rachel de Queiroz, foi recomendada, respectivamente, pelos Senhores Professores-Doutores Sílvia Elizabeth Miranda de Moraes e Marcelo Almeida Peloggio, Presidente e Examinador Interno à Instituição, respectivamente, da Banca Examinadora de nossa 1.ª Qualificação de Tese de Doutorado. A recomendação da Banca deveu-se ao fato de o romance

D. Narcisa de Villar dialogar, tematicamente, com os dois romances epigrafados. As três produções literárias dialogadas, sendo que duas pertencem ao romantismo brasileiro do século XIX, e uma pertence ao modernismo da geração de 30, retratam a questão social da luta feminina por sua projeção pessoal e social na sociedade. Aliás, atendo-nos ao questionamento do porquê da escolha dos dois romances, o romance Memorial de Maria Moura foi recomendado pela Professora-Doutora Sílvia Moraes, ainda nas primeiras sessões de orientação de conteúdo, antes da data da 1.^a Qualificação de Tese de doutorado.

6.2.1 Diálogo com o romance *Til*, de José de Alencar

O dialogismo temático entre o romance D. Narcisa de Villar, de Ana Luísa de Azevedo Castro, de 1859, e o romance *Til*, de José de Alencar, 1872, ocorre, também, nas áreas da educação escolar informal e da assistência social, moral e material que as protagonistas, D. Narcisa de Villar e Sinhazinha ou Maria Moura, prestam às pessoas com quem conviviam no espaço social das fazendas, onde as histórias se desenvolvem. A educação perquirida pelas duas protagonistas tem o objetivo de transformar a vida dos criados da fazenda Palmas e da casa grande dos Senhores de Villar, respectivamente. Os dois autores, como românticos da linha nacionalista: valorizavam o índio brasileiro, a quem atribuíam como se fosse o herói brasileiro que encarnava a figura do herói medieval numa terra que não passara pelo medievalismo, porque fora descoberta já na Idade Moderna.

Segundo Faraco (*In*: ALENCAR, 2012, p. 230): ‘O brasileiro de então buscava conscientemente uma resposta à pergunta: “Afiml, quem somos nós”? Coisa muito natural numa sociedade ainda desestruturada, que tinha conquistado sua independência política, mas sentia-se carente de heróis e de uma identidade própria’¹⁰⁶. Os escritores do romantismo, por meio de suas recriações de uma sociedade ideal, ainda que gotejadas de utopias, contribuíram para a formação da nova consciência que faltava ao brasileiro infante em processos formativos democracia, liberdade e cidadania.

Ana Luísa e Alencar, ainda que distanciados um do outro pela imposição do cânone literário dos escritores prestigiados e pela ideologia patriarcal dominante, imprimiram o ideal libertário do homem em suas obras, ainda que entremeados por cenas amorosas. A autora traz para o tema principal de seu romance D. Narcisa de Villar a denúncia e a crítica à opressão da mulher brasileira pela família e pela sociedade patriarcal. Ao adotar essa postura crítica,

¹⁰⁶ FARACO, Carlos Alberto. Vida e obra de José de Alencar. *In*: ALENCAR, José de. **Til**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

rebelando-se contra o sistema dominante no século XIX, Ana Luísa contextualiza em sua obra literária o espírito de mudança e a defesa da mulher, como evidenciava o “Sturm und Drang” ou “tempestade e impulso” que caracterizou o espírito romântico alemão nos séculos XVIII e XIX, significado e disseminado pelo romântico alemão Goethe.

Para Façanha (2020, p. 1),

Goethe deu sentido, relevância histórica e supranacional ao Sturm und Drang.¹⁰⁷ Esse movimento foi influenciado pelos ingleses James Macpherson e Shakespeare – autor sobre o qual Lessing já chamara atenção dos alemães –, o conde de Shaftesbury, além dos alemães Schiller e os filósofos Jacobi, Klinger e J. Gottfried Herder, com suas primeiras produções poéticas e literárias; mas essa abertura, nos diz o próprio Goethe¹⁰⁸, foi consequência do discurso intimista, nos tempos modernos, de “Rousseau, que disseminava a repulsa à vida social, mola secreta dessas pavorosas revoluções em que pareceu soçobrar tudo quanto existia”; a expressão peculiar desse autor, “verdadeira criatividade romântica”, iria mais tarde ser batizada de Romantismo, e, no século seguinte ao Iluminismo, teria grande efeito na Filosofia e Literatura Alemã, pois, a sensibilidade desse filósofo causou enorme impressão ao Pré-Romantismo do Sturm und Drang, preparando o solo para o desenvolvimento posterior do movimento Romântico, sendo sensíveis a conjugação do sentimentalismo, do sentimento da natureza, do instinto, do intimismo, das ideias políticas, das digressões moralizantes, da pedagogia e das meditações filosóficas de Rousseau.¹⁰⁹

O texto de Façanha (2020) mostra a trajetória filosófica de Rousseau na defesa da natureza como o ambiente ideal para a vida humana equilibrada e livre dos conflitos intersubjetivos que a sociedade passou a causar, a partir da vigência do contrato social que os homens pactuaram para formar as sociedades fortes e organizadas. Antes, a autora apresenta a relevância histórica do Romantismo como movimento artístico, filosófico e político. Goethe, que, segundo a autora, valeu-se de expressão cunhada pelo autor alemão Friedrich Maximilian Klinger, publicado em 1776, na peça teatral “O evangelho do retorno à Natureza de Rousseau”. A expressão alemã, para traduzir a expressividade do romantismo na vida europeia, traduziu-

¹⁰⁷ Segundo Spenlé (1945, p. 52), a expressão *Sturm und Drang* apareceu pela primeira vez como título de uma peça do autor alemão Friedrich Maximilian Klinger, publicado em 1776, no qual o autor faz uma interpretação sobre ‘o evangelho do retorno à Natureza de Rousseau’, principalmente no que tange às emoções, aos arautos do expressionismo individualista e subjetivista e sobre a ordem natural do racionalismo; peça esta, que acabou dando nome ao movimento literário alemão do ‘Sturm und Drang’, entre 1760 e 1770, caracterizado pela revolta contra o racionalismo, em nome do sentimento e da natureza. Os dois termos, provavelmente, devem ser entendidos como hendíadis, ou seja, como dois termos que expressam conceito único com duas palavras: assim, numa tradução muito aproximativa, o sentido deveria ser “ímpeto tempestuoso”, “tempestade de sentimentos”, “efervescência caótica de sentimentos” ou “tempestade e ímpeto”. (FAÇANHA, Luciano da Silva. **O prenúncio da natureza romântica na escrita de Rousseau**. Cadernos de Ética e Filosofia Política. São Paulo, v. 2, n. 21, p. 43-55, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/56548/59604>. Acesso em: 12 out. 2021.

¹⁰⁸ GOETHE. **Memórias: poesia e verdade**. 1986, p. 375. Disponível em: *Idem, ibidem*.

¹⁰⁹ *Idem, ibidem*.

se por “ímpeto tempestuoso”, “tempestade de sentimentos”, “efervescência caótica de sentimentos” ou “tempestade e ímpeto”.

A relação dialógico-temática entre o romance *D. Narcisa de Villar* (1859), de Ana Luísa de Azevedo Castro, e o romance *Til* (1872), de José de Alencar, estabelece-se nos planos existencial, pedagógico, defesa de pessoas marginalizadas e invisibilizadas socialmente e luta política contra sistemas opressores. Os dois romances, por serem produtos do romantismo brasileiro da segunda geração, que, dentre as temáticas que defendia, exalçavam-se a figura do indígena como herói brasileiro, a construção da consciência nacional brasileira e a brasileiração de nossa cultura. Escritos sob as auras transformadora e imaginante do romantismo ocidental (COUTINHO, 1976, pp. 141-143), retratam a tendência das mudanças que a sociedade infante brasileira estava sinalizando. Essas mudanças deveriam iniciar-se, segundo evidenciam a temática dos romances em análise, com as mudanças de vida de pessoas oprimidas pelos sistemas dominantes no Brasil Colonial.

São pessoas que vivem dominadas por sistemas políticos e ideológicos no Brasil dos séculos XVII e XIX, respectivamente. Esses sistemas tiram-lhes a projeção social e as tornam invisíveis na sociedade, por rotularem-nas como seres insignificantes: os criados da casa-grande dos Senhores de Villar, em Santa Catarina do século XVII; e os criados da Fazenda Palmas, do Luís Galvão, no município de Campinas, São Paulo. As duas protagonistas, D. Narcisa de Villar e Berta, voltam-se contra os sistemas escravistas dominantes e veem, na educação escolar informal, o instrumento que “... humaniza piedosamente os desumanos” (AGUIAR, *in*: ALENCAR, 2012, p. 12). O espírito humanizador das protagonistas, na educação escolar informal, ministrada aos criados das fazendas em que viviam, abrange a alfabetização de adultos, noções de conduta moral e religião cristã católica.

Ambos os escritores, ainda que distanciados um do outro, por força do cânone literário masculino que não admitia a literatura brasileira de autoria feminina, foram, indubitavelmente, influenciados pela filosofia romântica de seus “pais teóricos”, o Visconde François-René de Chateaubriand e Sir Walter Scott (BOSI, 2006, p. 137). Consubstanciados com a filosofia do romantismo, Ana Luísa e Alencar primaram, em suas produções literárias, pela valorização da subjetividade de suas protagonistas, duas típicas representantes do ideário libertador do escravo oprimido pela ignorância e pelo patriarcalismo brasileiro. Ao adotar postura literária crítica contra os sistemas político-escravocratas dominantes no século XIX, Ana Luísa contextualiza em sua obra literária o espírito de mudança e defesa da mulher. A autora seguiu o exemplo do “*Sturm und Drang*”, ou “tempestade e impulso”, incorporados pelo espírito romântico alemão nos séculos XVIII e XIX, segundo Goethe (1986).

Alencar, em suas obras mundanas e sociais, traça o perfil da mulher que vivia escravizada pelos costumes dissolutos da vida palaciana na cidade do Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX. À Rousseau, criticava a vida árida e promíscua da capital do Império e exaltava o mito do “bom selvagem” na pessoa do índio, o qual, em sua estrutura biopsicossocial, sempre prontificava a detenção, defesa e benfeitoria pela terra e pelo povo que ele representava. Ana Luísa não se dedicou a analisar, interpretar e comentar a vida indígena, nem a natureza e suas paisagens, mas não deixou de exaltar as boas qualidades pessoais, morais e sociais do indígena, como o faz nas pessoas de Efigênia e Leonardo, mãe e filho, respectivamente.

Alencar foi além de Ana Luísa, ao imprimir a seus quatro tipos de romance, uma sensibilidade e percepção imaginante sobre as diferenças da vida brasileira, como as registrou em seus romances histórico, regional, de costumes e indianista.¹¹⁰ Ana Luísa não teve performance romancista igual a Alencar, talvez, por haver escrito apenas um romance; por não poder assumir, publicamente, a autoria de seu romance, tanto que o fez por meio do pseudônimo “Índigena do Ipiranga” (CASTRO, 2000, p. 17); e por ser desprestigiada e invisibilizada no mundo literário pelo cânone dos escritores masculinos prestigiados. A exemplo dos escritores épicos da longínqua Grécia antiga e do medievo português, Alencar cria o mito brasileiro na pessoa guerreira do índio, no qual imprime uma ação que se assemelha às epopeias dos heróis gregos antigos. Assim, trazem a conduta ativa e heroica dos semideuses da literatura épica e das novelas de cavalaria medieval para os personagens de seus romances indianistas.

¹¹⁰ José Martiniano de Alencar era cearense, nascido no dia 1 de maio de 1829, filho do Padre José Martiniano de Alencar e da jovem Ana Josefina de Alencar, em Mecejana. Faleceu na ditosa Cidade do Rio de Janeiro, no dia 12 de dezembro de 1877, aos 48 anos, vítima de tuberculose. Ainda nas fases das vidas infantil e adolescente, Alencar, influenciado pelos pais, dedicava-se a leituras significativas as diversas faces da vida urbana das principais cidades da época, da zona sertaneja, da história primitiva do Brasil e da cultura e civilização indígenas. Na vida escolar, estudou na Cidade de Salvador, onde curso a educação elementar. Na Cidade de São Paulo, ingressou na Faculdade de Direito do Largo do São Francisco, no ano de 1844. No ano de 1845, transferiu-se para a Faculdade de Direito de Olinda. Finalmente, no ano de 1850, concluiu o curso de Direito pela Faculdade de Direito do Largo do São Francisco. Ao retornar à Cidade do Rio de Janeiro, exerceu a advocacia privada, o jornalismo no Correio Mercantil, no Jornal do Comércio e no Diário do Rio de Janeiro. Seguindo o destino do pai, no ano de 1860, elegeu-se Deputado Federal. Após o mandato, pleiteou uma cadeira no Senado, mas não logrou o intento almejado. Dante do fracasso parlamentar, não retornou à profissão jurídica. Decidiu continuar na literatura, atividade que havia iniciado na vida acadêmica, quando escreveu a novela histórica “Os contrabandistas”, que não chegou a publicá-la, porque foi queimada por um amigo de república. No período de 1868 a 1870, foi nomeado pelo Imperador D. Pedro II para o cargo e a função de Ministro da Justiça. Suas principais obras são:
 I – Romances históricos: *As minas de prata* (1862) e *Guerra dos mascates* (1873).
 II – Romances regionalistas: *O gaúcho* (1870), *O tronco do ipê* (1871) *Til* (1872) *O sertanejo* (1875).
 III – Romances de costume: *Cinco minutos* (1857), *A viuvinha* (1860), *Lucíola* (1862), *Diva* (1864), *A pata da gazela* (1870), *Sonhos d’ouro* (1872), *Senhora* (1875) e *Encarnação* (1893).
 IV - Romances indianistas: *O Guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874).
 V – Peças teatrais: *O crédito* (1857), *Demônio familiar* (1857), *Verso e reverso* (1864), *As asas de um anjo* (1858), *Mãe* (1860). (BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 44. ed. São Paulo: Cultrix, p. 134-140, 2006).

Fazendo-se uma análise, interpretação e conclusão do conjunto da obra de Alencar, compreendendo seus quatro tipos de romance (histórico, regionalista, de costumes e indianista) e suas produções teatrais, passamos a compreender que ele, preservando os ideais românticos de natureza, mostra-se infenso ao desenvolvimento que recorre muito ao artificialismo da vida contemporânea. É dessa forma que ele se opõe à interferência do cidadão na pureza da vida natural das regiões brasileiras; critica a aculturação de costumes estrangeiros na vida palaciana; e defende a pureza do “bom selvagem” brasileiro, os indígenas que povoam seus romances indianistas. Observando a propensão natural de Alencar para valorizar o natural e o universal em suas produções artísticas, Tristão de Ataíde, o pseudônimo literário de Alceu Amoroso Lima, afirma que:

[...] Alencar teve sempre uma concepção integral, natural e sobrenatural da existência, e pousou no concreto, no nacional, no local, com a consciência clara de fazer uma obra cíclica, que abrangesse todos os matizes da vida individual e coletiva, nacional e cósmica. Pois essa visão cósmica do universo é que está latente em toda a obra de Alencar, como consequência de seu espiritualismo filosófico. Esse espiritualismo foi totalmente incompreendido pela crítica do século XIX, até mesmo por aquele que mais a fundo e com maior simpatia o estudou – Araripe Júnior¹¹¹.

Aqueles que leem Alencar, ainda que de maneira superficial, não tardam em conceber a exacerbação da consciência nacional e universal em seus romances. A marca da literatura de Alencar encontra sua consubstanciação na consciência perceptiva, reflexiva e imaginante dos fatos históricos passados (RAMOS, 2015, *in*: PELOGGIO; VASCONCELOS; BEZERRA, 2015, p. 78). A provável história do romance *Til*, aconteceu entre 1826 e 1846, mas somente foi publicada por Alencar em 1872. Nesse romance, o autor apresenta um retrato fiel, mas não tão explícito do sistema escravocrata que ainda vigia fortemente no Brasil dos anos de 1800. Nesse contexto de escravidão cafeeira, a protagonista principal do romance, Berta, exerce suas ações com o objetivo de transformar as consciências das pessoas escravizadas pelos diversos males físicos, mentais e sociais que os reduziam conceitualmente na sociedade brasileira do século das liberdades.

Devemos observar que, no romance *Til*, assim como no romance *D. Narcisa de Villar*, o romancista observa o contexto de situação, para caracterizar bem a ação de suas personagens. A protagonista Berta, por exemplo, se tratada como heroína por sua gente, não encarna o modelo dos heróis antigos e medievais, porque enquanto estes se evidenciavam pela bravura, pelas armas e pelo galanteio para com a mulher amada, o heroísmo da moça se

¹¹¹ AGRELA, Rodrigo Vieira Ávila de. O princípio por meio do fim: o ingênuo e o sentimental em José de Alencar. *In*: PELOGGIO, Marcelo (org.). **Fator Alencar**: ensaios. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2019, p. 148.

manifesta pela arma da educação escolar informal de pessoas que, por não possuírem conhecimento intelectual elementar, são escravizadas e oprimidas pelos sistemas político e patriarcal dominantes. D. Narcisa de Villar, por meio da educação escolar informal, capacita os criados da casa-grande, alfabetizando-os, ensinando-os a ler e escrever, instruindo-os na moral e na religião, cujos resultados positivos são observados em Castro (2000, pp. 28, 30, 63 e 115). Berta veio a tornar-se professora de Brás, um jovem que possuía déficit de aprendizagem e não conseguiu ser alfabetizado nem por professores especialistas no magistério tradicional. Berta, contudo, mesmo sem possuir o lastro intelectual do professor Domingos, com metodologia e didática humanizantes, após certo tempo de ensino, conseguiu fazer com que Brás mentalizasse as letras do alfabeto português e os fundamentos da religião católica, com as rezas de “Ave-Maria” (ALENCAR, 2012, p. 102).

Berta, com sua perspicácia de jovem professora entusiasmada e acreditando no potencial humano que há em seu aluno, após constatar o método falível dos professores por que havia passado Brás, inovou a metodologia de ensino e alcançou o sucesso pedagógico que nem um outro professor conseguiu. Berta adotou três técnicas facilitadoras do ensino: primeiro, passou a nominar-se Til, porque este sinal diacrítico foi a única coisa que Brás havia aprendido durante todo o seu tempo de estudo; segundo, porque Brás associava o sinal til à imagem de Berta; e terceiro, porque Berta, para tornar viável o processo de retenção mental dos assuntos das aulas por Brás, associou os nomes das letras do alfabeto a nomes de pessoas e objetos visíveis pelo discípulo (ALENCAR, 2012, p. 102).

A inovação metodológica que Berta adotava nas aulas, logo alcançou resultados satisfatórios, haja vista que Brás passou a demonstrar mudanças de comportamento e progressos satisfatórios no aprendizado das lições que a jovem professora lhe ensinava (*Idem*, p. 102). A protagonista D. Narcisa de Villar alcançou semelhantes sucessos ao educar a Efigênia e Leonardo, para quem era “[...] aquela mestra inspirada” (CASTRO, 2000, p. 30).

O sucesso pedagógico, alcançado por Berta, no ensino das letras do alfabeto português e das rezas das Ave-Marias a Brás, na fazenda das Palmas, assemelha-se ao que alcançou D. Narcisa de Villar, no ensino da alfabetização, letramento, religião e os bons costumes morais aos criados da casa grande dos Senhores de Villar. Os discípulos de Berta eram o Brás e prováveis outros criados da fazenda do Luís Galvão, enquanto os de D. Narcisa de Villar eram o jovem Leonardo, a indígena Efigênia e demais criados da casa grande. A competência e a performance pedagógica das duas protagonistas-professoras traduzem o espírito educativo e humanístico do romantismo, como expressaram Alencar e Ana Luísa Til e D. Narcisa de Villar, respectivamente.

6.2.2 Diálogo com o romance *Memorial de Maria Moura*, de Rachel de Queiroz

O dialogismo temático que se estabelece entre os romances *D. Narcisa de Villar*, de Ana Luísa de Azevedo Castro, de 1859, e *Memorial de Maria Moura*, de Rachel de Queiroz, de 1992, estrutura-se na educação escolar informal e no senso de justiça social das protagonistas para com as pessoas que são apagadas socialmente pelos poderes políticos e patriarcais dominantes. *D. Narcisa de Villar* e *Sinhazinha* ou *Maria Moura* são duas lídimas educadoras e opositoras aos sistemas de dominação do homem pelo homem. A primeira, ainda na fase de vida adolescente, levantou-se contra o poder de mando dos irmãos, rompeu com a política tradicional na casa-grande, em Santa Catarina do século XVII. Entrou na vida adulta ainda mais sábia e consciente da missão educativa que deveria consolidar na capacitação da mulher que lutava contra a opressão que lhe exerciam a família e sociedade patriarcal brasileira. A segunda, aos 17 anos, teve a necessidade de opor-se aos assédios sexuais e morais do padrasto e dos primos que lhe queriam usurpar a propriedade do sítio Limoeiro, no interior de Pernambuco. Na maioridade, o senso de educadora lhe aflorou, quando ela sentiu a necessidade de instruir o grupo de homens e mulheres que realizavam, respectivamente, os trabalhos domésticos e de segurança pessoal de *Sinhazinha* ou *Maria Moura* e das instalações físicas do sítio.

Ao compulsarmos o romance modernista *Memorial de Maria Moura*, de Rachel de Queiroz, encontramos, na página 5, o agradecimento que a autora apresenta às três pessoas que, com seus estilos de vida próprios, inspiraram-na a dar vida à protagonista do romance. Entre essas três pessoas, notabiliza-se, em primeiro plano, a rainha Elisabeth I (1533 – 1603), pelo exemplo de vida retilínea; energia moral, espiritual e material para vencer os embates das políticas interna, externa, diplomática e religiosa; discernimento equilibrado e claro para planejar e agir no soerguimento econômico, político e diplomático da Inglaterra e Irlanda, durante seu governo de 1558 a 1603. Esse conjunto de mudanças operado pela rainha Elizabeth I fez o seu país viver a “era de ouro inglesa”.¹¹²

Caminha (2010, p. 34), após realizar pesquisa detalhada sobre as vidas pessoal e literária de Rachel, afirma que ela foi inspirada em “as façanhas de Elizabeth I, rainha da Inglaterra, e de uma tal Maria de Oliveira, que, em Pernambuco, na seca de 1602, fez-se chefe de um bando de jagunços que assaltava fazendas”. Com a profícua menção de Caminha (2010) a Rachel, ampliam-se, dessa forma, para quatro, as pessoas que a inspiraram na produção do romance *Memorial de Maria Moura* (1992).

¹¹² BEZERRA, Juliana. **Rainha Elizabeth I**, 2020. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/rainha-elizabeth-i/>. Acesso em: 05 nov. 2021.

A escritora cearense Rachel de Queiroz nasceu em Fortaleza, no dia 17 de novembro de 1910, e faleceu na Cidade do Rio de Janeiro, no dia 4 de novembro de 2003, à 26 de sua posse na Cadeira 5 da Academia Brasileira de Letras (ABL), cujo titular anterior foi o acadêmico Cândido Mota Filho. Rachel sempre possuiu trânsito na literatura mundial, notadamente na francesa, uma tradição que herdara dos pais, duas pessoas descendentes da intelectualidade cearense. A mãe descendia da família do romancista José de Alencar; o pai, da família Queiroz. A linhagem sanguínea deva ter influenciado, na escritora, o gosto pela leitura de bons autores da literatura europeia, como afirma Caminha (2010, p. 6). Os estudos regulares no Curso Normal do Internato Nossa Senhora da Imaculada Conceição, em Fortaleza, indubitavelmente, devam ter contribuído para o seu sucesso na literatura e no jornalismo, cujos resultados levaram-na a ser empossada na Cadeira 5 da Academia Brasileira de Letras (ABL), no ano de 1977.

Figura 2: Posse da Rachel de Queiroz na Academia Brasileira de Letras, em 04/11/1977¹¹³



Fonte: MARINHO, 1977.

O romance *Memorial de Maria Moura*, narrado, em primeira pessoa, por três de suas personagens: Maria Moura, o Beato Romano e Marialva, é ambientado no sertão

¹¹³ MARINHO, Fernando. **Posse de Rachel de Queiroz na Academia Brasileira de Letras, em 1977**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/rachel-de-queiroz/discurso-de-posse>. Acesso em: 01 nov. 2021.

nordestino da primeira década do século XIX, onde as contradições da vida imperavam desbragadamente na sociedade. A protagonista do romance, como bem observa Caminha (2010, p. 33), deveria ter o nome de “Maria Rachel Moura de Queiroz”, porque, “Se, na Conceição de *O Quinze* e na Guta de *As Três Marias*, já usara um pouco de si, em Maria Moura, a romancista se põe toda, com a experiência e o saber que lhe dera a vida”¹¹⁴.

Com a projeção de seu *alter ego* em Maria Moura, a autora traz para a temática desse romance os contrastes que marcaram a vida brasileira no século XIX, tanto na esfera pública quanto na privada. As qualificações pessoais de Rachel de Queiroz nas áreas intelectuais e profissionais se assemelham às de Ana Luísa de Azevedo Castro, ou seja, formação intelectual para o professorado em educação secundária, escritura de obra literária, jornalista e membro de associação literária da Cidade do Rio de Janeiro. A produção literária de uma e de outra, por via de consequência, retratam a questão da opressão da mulher na sociedade brasileira.

Na esfera pública, dois fenômenos situam o sertão nordestino em contraste com o restante do país: o primeiro aponta para os contrastes sociais, econômicos e políticos do sertão nordestino em relação às capitais dos Estados e às demais regiões do Brasil; e o segundo, a ausência dos poderes públicos no sertão nordestino ensejava a formação de grupos particulares armados que passavam a agir com dois objetivos bem evidentes. O objetivo imediato era promover a sobrevivência do chamado “banditismo social”¹¹⁵ nos sertões, desarticular os poderes político e econômico locais e saquear o comércio e fazendas prósperas, para as provisões dos bandos.

O mediato visava a instar os poderes constituídos da Nação, dos Estados e dos Municípios para as duas realidades que fragilizavam os sertões nordestinos: as desigualdades sociais, econômicas e políticas dos sertões nordestinos em relação às Capitais dos Estados, o que, aliada à depauperação das famílias pelos efeitos das secas prolongadas, colocava os sertanejos pobres em confronto imediato com a fome, as doenças letais e os constantes fluxos migratórios para as regiões mais prósperas do Brasil; e a adoção de medidas sociais, políticas e econômicas sustentáveis que solucionassem ou amainassem as desigualdades gritantes entre o sertão nordestino e as demais regiões brasileiras.

Na esfera privada, o romance Memorial de Maria Moura parte de seus temas centrais: a insubmissão da mulher ao patriarcalismo nordestino no século XIX, o banditismo

¹¹⁴ CAMINHA, Edmilson. **Rachel de Queiroz**: A senhora do Não me Deixes. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2010, p. 34.

¹¹⁵ HOBBSAWM, Eric. **Bandidos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975, p. 10.

social dominante no sertão nordestino do século XIX e a luta da mulher para projetar sua personalidade na sociedade, para apresenta um jogo de narrativas antitéticas à ordem natural das coisas. Primeiro, temos a contradição do ofício sacerdotal do padre José Maria, que tinha o ofício sacerdotal de perdoar pecados, tornou-se um pecador como qualquer homem sem a batina e sem a unção divina. Ainda com o ofício do sacerdócio, excitava-se sexualmente, sempre mulheres iam ao confessionário, para confessar os pecados da carne que haviam praticado, praticavam ou tencionavam praticar.

Assim, acontecia, quando Maria Moura lhe confessou os abusos sexuais de que fora vítima por Liberato, seu padrasto; a continuação das práticas sexuais prazerosas com o padrasto; e a aversão que passou a sentir pelo padrasto e a decisão impostergável de mandar matá-lo (QUEIROZ, 1992, p. 8). Outra manifestação de furor sexual, o padre sentia todas as vezes que Dona Bela, uma das mulheres casadas de Vargem da Cruz, muito bonita, formosa e excitante de homens, ia ao confessionário para confessar suas fantasias sexuais com o homem proibido, por quem ela se sentia atraída. Esse homem pretendido por Dona Bela e inacessível à satisfação de seus ímpetos sexuais era o padre José Maria (*Idem*, p. 103).

Fora da batina, José Maria, agora, atende pelo nome de Beato Romano, como sugeriu Maria Moura (QUEIROZ, 1992, p. 13), para prestigiar a “Igreja Romana”, embora não sendo ela muito achegada a práticas religiosas. Destituído do ofício sacerdotal, o Beato Romano, em suas peregrinações mundanas, cometeu uma morte, como afirmou para Maria Moura (*Idem*, p. 12). A contradição praticada por Maria Moura se concretizou, quando ela se contrapôs ao Poder do Estado e deixou de receber, na fazenda Limoeiro, a intimação que a delegacia de polícia enviara a ela por intermédio do advogado, protegido por dois soldados de polícia. Para agravar a prática de sua resistência e desobediência à ordem da autoridade policial, Sinhazinha expulsou de sua casa o advogado e os dois soldados que lhe foram entregar a intimação para que ela comparecesse à Delegacia, para conhecer da notícia crime que os dois primos apresentaram contra ela e apresentar a versão que lhe fosse mais adequada. No ato da expulsão, Sinhazinha diz ao advogado: “— Vocemecê pode ir embora com os seus soldados e o seu papel. Esse delegado pode abusar com mulher da vida e cachaceiro, na Vargem da Cruz; mas comigo é diferente (*Idem*, p. 38).

O sertão nordestino, na era de Maria Moura, era dominado pelo patriarcalismo e por forte injustiça social e econômica que o distanciava de outras áreas rurais do sul e sudeste brasileiros. Além do mais, senhores latifundiários, proprietários de terras cultivadas, fazendas de gado, usinas produtoras de açúcar, meios de produção, força de trabalho escravo e animais, dominavam a grande massa populacional, explorando-a em seus direitos trabalhistas e

assistenciais. Exerciam, abusiva e indeterminadamente, o poder e a ideologia patriarcais sobre os criados, principalmente, as mulheres e os demais segmentos desprestigiados socialmente: escravos, índios e crianças.

Nesse contexto de desigualdades, causadas por fatores externos e internos ao sertão, surge e insurge-se Maria Moura contra o cerceamento dos direitos da mulher. A protagonista centra suas ações básicas no sítio Limoeiro, onde “luta pela posse da terra, manda matar, ama, trai e tem ambição de poder” (CAMINHA, 2010, p. 35).

O poder era exercido por Sinhazinha ou Maria Moura no sítio Limoeiro, onde contava com os trabalhos imediatos de Chiquinha e Zita, nos afazeres domésticos; e João Rufo, Chico Anum, Maninho, Alípio, Eliseu, Zé Soldado, na segurança pessoal dela e das instalações físicas da casa-grande (QUEIROZ, 1992, pp. 24; 38). Os homens eram da confiança de Sinhazinha e faziam a segurança e defesa da integridade física, moral e patrimonial das pessoas que moravam no sítio e nas instalações físicas do local. No sítio Limoeiro, a protagonista assume a função de chefiar e liderar seus jagunços, desde que eles observem, cegamente, esta norma de ação: “ — Vou prevenir a vocês: comigo é capaz de ser pior do que com cabo e sargento. Tem que me obedecer de olhos fechados. Tem que se esquecer de que sou mulher — prá isso mesmo estou usando estas calças de homem”.¹¹⁶

Maria Moura, por meio de suas ações contra o patriarcalismo e as injustiças sociais, econômicas e políticas, age como verdadeiro chefe de cangaço à frente de seu bando. O cangaço, nos espaços físico e social, onde domina, executa o “direito da força”, e não a “força do direito”.¹¹⁷ Nesse aspecto, Maria Moura, não obstante exercer o poder de mando sobre seus homens, a exemplo de chefes de cangaço, diferenciou destes, por não praticar o chamado banditismo social e não exercer a força física ou a força das armas contra seus opressores. A única passagem do romance, onde Maria Moura arregimenta seus homens e os dispõe em posição de defesa do sítio, tem o seguinte registro:

Trata-se de um movimento social, político e econômico que era simpático a proprietários de grandes terras e arregimentava sertanejos, jagunços, capangas e empregados de latifundiários descontentes com as desigualdades que distanciavam, social, econômica e politicamente, os sertões nordestinos do restante do Brasil mais próspero nas referidas áreas. O movimento de ideia comparatista entre o sertão nordestino e as demais regiões brasileiras, uma das ações dos grupos de cangaço constituiu mais um movimento político que gerou problemas sociais a partir de dois elementos básicos: a seca prolongada e a incapacidade que as pessoas

¹¹⁶ QUEIROZ, Rachel. **Memorial de Maria Moura**. 8. ed. São Paulo: Siciliano, 1992, p. 83-84.

¹¹⁷ NADER, Paulo. **Filosofia do direito**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1994, p. 243.

pobres tinham para contornar as dificuldades decorrentes. O quadro abaixo mostra um grupo de cangaço celebrando um provável armistício com a força pública.

Figura 3 - Os cangaceiros, um movimento social no sertão nordestino.¹¹⁸



Fonte: FRANCISCO, 2019.

Maria Moura, nas lutas armadas que empreendia contra os primos sanguíneos, Tonho, Irineu e Marialva, tinha o objetivo de defender a própria honra pessoal, nos aspectos subjetivo e objetivo, a posse e a propriedade do sítio Limoeiro e a integridade das pessoas que lhe estavam ao redor. A fazenda, por direito hereditário, foi-lhe transmitida pela mãe, por força de testamento registrado em cartório (QUEIROZ, 1992, pp. 36-37). Ao resistir às investidas de apropriação do sítio pelos primos, Sinhazinha diz que está defendendo o que é seu, adquirido por força da lei, do direito e da justiça, conforme estava insculpido no Testamento de Herdeiro. No diálogo litigioso com o advogado, Doutor Silvino, a protagonista deixa transparecer que seu ato de resistência é justo.

Ao assegurar para o doutor que ninguém a tiraria da posse e da propriedade do sítio, porque estava amparada pela lei, pelo direito e pela justiça, Sinhazinha deu provas inequívocas

¹¹⁸ FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. **O que era o Cangaço nordestino**. História do mundo. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/cangaco.htm>. Acesso em 01 nov. 2021.

de que a educação escolar lhe autorizava pronunciar-se nesses termos para o causídico. Atitude semelhante foi adotada pela protagonista D. Narcisa de Villar, quando ergue a voz em público e disse ao irmão, D. Martim de Villar: “— Não, disse ela, como falando consigo, não me hei de casar com esse homem, porque não o posso enganar”. (CASTRO, 2000, p. 69). As duas protagonistas, ao adotarem essa conduta íntegra, defendendo as próprias honras subjetiva e objetiva, assemelharam-se ao sofista Trasímaco,¹¹⁹ para quem “o justo é aquilo que convém ao mais forte”.

O ponto de vista trasimaquiano é ratificado pelas ações de Maria Moura, quando ela afirma para seu grupo de jagunços: “Fiquei meio inquieta, com medo de tanta trapalhada de lei. Mas uma coisa eu resolvi: da minha casa ninguém me retirava. Só à força bruta” (QUEIROZ, 1992, p. 37). Essa passagem narrativa de *Sinhazinha* traduz bem seu espírito de acatamento às pessoas que lhe servem de inspiração de vida, dão-lhe conhecimento e discernimento para planejar e agir na defesa de suas terras e de sua gente. Evidenciam-se, nessas ações da protagonista Maria Moura, a educação que ela ministra, ainda que informalmente, para as pessoas que lhe são aliadas, quer próximas quer distantes. Assim, as práticas educativas das pessoas que conviviam, direta ou indiretamente, com Maria Moura no sítio Limoeiro, como restam explícitas no romance de 1992, são de dois tipos: a educação em sentido amplo e a educação em sentido estrito.

No primeiro caso, a educação escolar se realiza nas ações da protagonista Maria Moura, quando planeja e executa a instrução pessoal e social das pessoas que integravam seus círculos de convivência imediata. Dessa forma, no romance *Memorial de Maria Moura* (1992), a educação, em sentido amplo, ou seja, a educação que se realiza no convívio social das pessoas que formavam o corpo social do sítio Limoeiro, acontece, diariamente, nas diversas formas de atividade humana, que não a escolar formal. As pessoas que se educam informalmente nas dependências da fazenda Limoeiro são a própria Maria Moura, que foi instruída por Liberato sobre o uso de arma, pólvora, munição e outras técnicas correlatas. Liberato não se limitou apenas a iniciar a entesada no ofício do sexo, mas a capacitou em outras áreas do conhecimento humano.

¹¹⁹ Trasímaco é um sofista que dialoga com Gláucon sobre o conceito de justiça no livro I de *A república*, de Platão (380 a. C.). Enquanto Sócrates defende a tradição e as instituições atenienses, Trasímaco, como filósofo sofista, apresentava a conduta própria das classes sociais mais desprestigiadas de Atenas, razão pela qual filosofava a partir das práticas de vida cotidiana, e não das teorias socráticas. No diálogo que estabelece com seu interlocutor, Gláucon, define a justiça como ele a percebia no dia a dia das relações sociais. Enquanto a filosofia socrática era idealista, a sofista era antropocêntrica, ou seja, em suas observações, análises e sínteses, partiam da realidade humana vivida na sociedade ateniense. (PLATÃO. **A república**. Tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 27, 1980).

Depois, com a experiência de vida já consolidada, adquirida pela educação espontânea na companhia familiar, do padraço Liberato e com as pessoas de seu ambiente social, Maria Moura disseminou os conhecimentos com as pessoas que lhe eram próximas. Começou com os primos: Tonho, Irineu e Marialva, a quem explicitou que o direito de herança do sítio Limoeiro cabia a ela, por força do Testamento Público firmado pela que mãe, quando ainda vivia (QUEIROZ, 1992, p. 34). Os criados da Casa Forte: João Rufo (*Idem*, p. 13), Chiquinha, Zita (*Idem*, p. 18); o grupo de jagunços que fazia a segurança e a defesa do sítio Limoeiro: João Rufo, Chico Anum, Maninho, Alípio, Eliseu, Zé Soldado (*Idem*, p. 83).

E para os destinatários do romance, para quem dissemina a temática da insubmissão da mulher ao sistema patriarcal dominante no sertão nordestino do século XIX; o cangaço como banditismo social que domina nos sertões nordestinos, desafiando o poder constituído do Estado legal; e a luta que a mulher empreendia para projetar sua personalidade na sociedade.

Sinhazinha, depois de ouvir o primo Irineu dizer que o pai dela havia destruído o testamento da herdade e as escrituras da fazenda Limoeiro, enfureceu-se com as insinuações maldosas do primo, para suscitar nas pessoas a ideia de que a moça podia dizer-se legítima proprietária da fazenda. Nesse contexto litigioso, a protagonista Sinhazinha demonstra uma lúdima educação em direito notarial ou direito cartorário, ao dizer que:

Os primos foram embora naquele dia de manhã. Mas, já de tarde, soube-se que eles estavam no cartório, caçando as escrituras. Naturalmente que acharam. Só eu, de ignorante, podia pensar que, acaso se perdendo o papel das escrituras, eu estava garantida, pois não havia mais outra prova. Mais tarde é que soube: no livro do cartório se escreve tudo, seja caso de compra ou herança. O papel que a gente guarda em casa é só uma cópia do que está no livro. Testamento também fica no cartório, para ter valor. Então o Tonho, agora, já estava seguro da parte deles. Só restava a parte do Embarcado; essa que, no dizer do Pai, foi venda feita só de boca, sem documento.¹²⁰

No segundo caso, a protagonista não exerce diretamente a atividade docente do ensinar a ler e escrever a seus criados, no espaço social do sítio Limoeiro, como D. Narcisa de Villar a exerceu na casa grande dos Senhores de Villar (CASTRO, 2000, p. 30), e Berta, no espaço da fazenda Palmas (ALENCAR, 2012, p. 99). Ainda que não tenha tido o mesmo desempenho dessas duas protagonistas, Maria Moura deixa evidente que se preocupa com a educação das pessoas que integravam seu círculo de convivência ampla. Maria Moura, ao chegar à localidade Serra dos Padres (QUEIROZ, 1992, p. 242), encontrou um velho conhecido de nome Seu Luca. Após conversar com o interlocutor, procura saber como se passaram as coisas com a família dele, durante o longo período de tempo que passaram eles sem encontrar-

¹²⁰ QUEIROZ, *Op. cit.*, p. 241.

se. Seu Luca, falou dos acontecimentos mais pontuais e marcantes para sua vida, como o falecimento de pessoas de sua família, apesar do lapso temporal dos acontecimentos que, segundo ele, aconteceram cerca de cinquenta e dois anos.

Maria Moura intervém com o seguinte turno de fala: “— Mas como foi que o senhor contou os anos tão certo assim? Sabe ler e escrever, Seu Luca?”. Respondendo, ele diz que:

“— Ler? Eu não! Mas logo que nós chegamos aqui, a Alvina me pediu para eu dar um jeito da gente ficar sabendo os dias da semana. E eu me lembro da experiência de um velho do Riacho, que ele chamava de *calendaro*. Pegava uma vara de mais de polegada de grossura, descascava, e ia marcando nela um corte em pé, de um dedo de altura, pra cada dia da semana. Ia dando volta na vara, como um anel, até o sábado; no domingo fazia o corte deitado, passando pelo meio dos seis. Estava fechada a semana. As varas são compridas, cada uma dá pra marcar as cinquenta e duas semanas do ano. Já tenho cinquenta e uma delas amarradas num feixe. E estou no meio do número cinquenta e dois...”¹²¹ (Grifo da autora).

Maria Moura se preocupa, também, com a educação escolar das pessoas que lhe eram próximas, ou conhecidas, como fica demonstrado na pergunta que ela faz a Seu Luca: “Sabe ler e escrever, Seu Luca”? O homem diz que não aprendeu a ler palavras, mas aprendeu a identificar os dias da semana, por insistência da mulher dele, a Alvina (QUEIROZ, 1992, p. 242). Depois, ele, por meio da modalidade educativa informal, complementou a leitura dos dias da semana por meio de outra forma de educação informal, para aprender a contagem dos dias das cinquenta e duas semanas do ano.

A metodologia usada pelo velho do Riacho consistia em marcar as cinquenta e duas semanas do ano numa vara, onde ele representava cada dia da semana com um círculo, que se sequenciava um ao outro, de segunda-feira a sábado; para o domingo, a representação era feita por meio de um corte transversal sobre os seis círculos. Esse procedimento metodológico se repetia em cada segunda-feira das semanas subsequentes, até completar-se a quinquagésima segunda semana de cada ano.

Uma segunda passagem do romance, que evidencia a preocupação da protagonista Maria Moura para com a educação universal de homens, mulheres e meninos, está relacionada à atividade educativa que o Beato Romano exercia na fazenda dos Nogueiras (QUEIROZ, 1992, p. 183). Beato Romano, após sair do sítio Limoeiro, passou a peregrinar por áreas do sertão Vargem da Cruz e chegou à casa de uma pessoa já velha. Ao conversar com essa pessoa, procurou conhecer as particularidades do local, inclusive, como a educação escolar orientada por professor.

¹²¹ QUEIROZ, *Op. cit.*, p. 242.

Nesse ínterim, entrevistaram alguns meninos, dizendo que queriam mais saber de professor ali, porque estavam muito ressentidos dos castigos físicos que a última professora lhes aplicava, sempre que eles erravam as lições (*Idem*, pp. 277-278). Após a reação dos meninos à nomeação de outro professor ou professora, o Beato Romano, que “[...] gostava mesmo era de ser professor” (*ibidem*), com o incentivo de pessoas da comunidade, foi bem-sucedido nessa empreitada (*Idem*, p. 281).

Neste subcapítulo, procuramos analisar o diálogo entre os romances *D. Narcisa de Villar*, da autora Ana Luísa de Azevedo Castro, publicado em 1859; *Til*, do autor José de Alencar, publicado em 1872, e *Memorial de Maria Moura*, da autora Raquel de Queiroz, publicado em 1992, levou-nos ao entendimento de que as três protagonistas promovem a educação das pessoas de seus círculos de convivência. O objetivo da educação, nos três romances, é propugnar por três causas sociais relevantes na sociedade brasileira dos séculos XVII e XIX. Na primeira, contribuir para a formação de uma consciência cidadã, entre os criados e jagunços das fazendas, a insurgir-se contra o patriarcalismo dominante na sociedade brasileira; na segunda, realizar ou defender a educação como instrumento de transformação e libertação pessoal; e, na terceira, projetar a personalidade feminina na sociedade.

No romance *D. Narcisa de Villar*, a protagonista propugna contra o patriarcalismo e a opressão da mulher, desenvolvendo o senso crítico dos criados, no espaço social da casa grande (CASTRO, 2000, p. 28). Ela promove a educação, ensinando “tudo a todos”, por meio do aprendizado da leitura das primeiras letras, das noções de religião católica e da moral subjetiva e objetiva, segundo o modelo cristão (*Idem*, pp. 28, 30 e 63). E projeta a personalidade feminina na comunidade da casa grande, quando, por meio dos discursos sociais críticos que ele e a indígena Efigênia exerceram contra o governo despótico dos Senhores de Villar e o sistema patriarcal dominante (*Idem*, pp. 69; 115-117).

No romance *Til*, a protagonista propugna contra o patriarcalismo, criticando o sistema de governo exploratório de Luís Galvão na fazenda Palmas (ALENCAR, 2012, p. 30). Promove a educação transformadora e libertadora de pessoas, por meio da nova metodologia de ensino para conseguir alfabetizar a Brás (*Idem*, p. 96). E projeta sua personalidade no espaço social da fazenda Palmas, quando se exalça como líder na comunidade dos criados e na solução de questões difíceis (*Idem*, pp. 64-66).

No romance *Memorial de Maria Moura*, a protagonista propugna contra o patriarcalismo dominante no sertão nordestino, quando critica as ações e os atos de império dos primos Tonho e Irineu, nas investidas que adotam para adquirir a posse e a propriedade do sítio Limoeiro, por meio da intimidação moral e do “direito da força” (QUEIROZ, 1992, p. p. 35).

Promove a educação de homens e crianças, por entendê-la como instrumento de transformação e libertação humanas (*Idem*, pp. 242; 277). E projeta a personalidade feminina na sociedade, quando muda o visual feminino para masculino e assume a chefia e liderança de seus jagunços: uma mulher que age como homem, sem perder a essência feminina, rompe os valores patriarcais dominantes na época e promove verdadeira revolução pelo poder transformador e libertador da educação de seus aliados e pela luta armada contra seus inimigos. (*Idem*, pp. 10; 84).

6.3 Diálogos com a literatura filosófica

O conhecimento filosófico, desde seu aparecimento na Grécia Antiga, por volta do século VI a.C., assumiu o caráter de compreender os fenômenos naturais e humanos, questionando-lhes os fundamentos de verdade que lhes dessem consistência à crítica e credibilidade como conhecimento racional e válido para o fim a que se propunha. A literatura, por sua vez, não tem o objetivo de ser conhecimento racional pura e simplesmente, mas a imaginação que recria realidades que adquirem, no mundo das palavras, racionalidades que a tornam verossímil à realidade que lhe deu origem. Nesse espectro de verdade, como nítida correspondência entre o pensamento, o objeto real e a verdade imaginada, temos a possibilidade do dialogismo entre a literatura de ficção e a literatura filosófica.

A título de exemplo, a escritora Ana Luísa de Azevedo Castro, ao escrever o romance *D. Narcisa de Villar*, trouxe para a temática uma provável história de vida que aconteceu no século XVII, protagonizada pela jovem que homônima ao romance, em Santa Catarina. Ao recriar a realidade da opressão que a jovem *D. Narcisa de Villar* sofreu da família e da sociedade patriarcal, a autora deu vida a verdades imaginadas, sem perder a essência das questões cultural, educacional, filosófica, jurídica, política e social que deram estrutura profunda ao título de sua produção acadêmica.

Assim, o dialogismo do romance *D. Narcisa de Villar* (1859) com a literatura filosófica ocorre em nível temático, voltado para entender as questões cultural, social, política e jurídica da opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal brasileira. As consciências perceptiva, reflexiva e imaginante da autora levaram-na a contraditar a opressão da mulher por meio da educação como instrumento de transformação e libertação da mulher brasileira do século XVII. A situação de sociedade infante, no Brasil dos anos seiscentos, quando, basicamente, não havia sistema de poder político, econômico e social organizados, a educação foi o instrumento excelente de transformação da mulher, como imaginara e empreendera a autora. A literatura, como sistema multidisciplinar, abrange, portanto, seus

constituintes internos – a língua, os temas e as imagens – e externos – os produtores, os receptores e os mecanismos transmissores (CÂNDIDO, 2009, p. 25).

As lições iniciais de Cândido (2009) instam-nos a formar o entendimento de que a temática do romance *D. Narcisa de Villar* ocorreu seguindo o movimento de ideias que revolucionou o mundo ocidental sobre a necessidade da isonomia entre homem e mulher nas sociedades alinhadas civilizatoriamente. Os ideais de igualdade em direitos e deveres para os dois gêneros, principalmente na área da educação da mulher, começaram a lampejar na Grécia Antiga por meio das literaturas homérica, hesiódica, sáfica, pré-socráticas, socrática (LESKY, 1995). O filósofo Platão, em 380 a. C., lançou sua produção filosófica magna *A república*, na qual, não obstante preceituar a criação de uma sociedade ideal, onde o direito e a justiça regesse, equitativamente, a vida dos cidadãos, que deveriam usufruir de direitos e deveres iguais na sociedade, traz a educação como um dos direitos inalienáveis da mulher que trabalha ao lado do homem na segurança da *pólis* (PLATÃO, 1980, p 214).

No diálogo, Gláucon diz para Sócrates: “– Se, portanto, utilizamos as mesmas mulheres para os mesmos serviços que os homens, tem de se lhes dar a mesma instrução”.¹²² No diálogo que estabelecem sobre a equidade em direitos e deveres entre homem e mulher na sociedade, Gláucon e Sócrates continuam dialogando e entram em conflito verbal, quando o primeiro pergunta se os dois sexos podem, realmente, executar um mesmo serviço, se um e outro são dotados de “natureza tão diferenciada” (PLATÃO, 1980, p. 216).

Jaeger (1995, pp. 814-815), por exemplo, entende que a educação deveria ser igual entre homens e mulheres que pertencessem aos segmentos sociais, onde ambos atuavam funcionalmente, como: artistas em determinado conhecimento que se realiza pela ação; músicos, que manifesta seus conhecimentos por meio de sons orfeônicos; e os guardiões, pessoas que não possuíam a virtude para a filosofar e nem para governar, mas para guerrear, lutar e servir de escudo da sociedade. As mulheres que pertenciam a esses grupos específicos de profissionais deveriam receber educação e instrução igual com os homens, pois, ambos atuavam lado a lado, sem distinção de qualidade ou quantidade de carga trabalhista diária.

Com relação às demais classes sociais que cuidavam dos trabalhos braçais no cultivo da terra, no comércio de mercadorias e de outros bens de consumo pela população, não recebiam a mesma educação que os artistas, os músicos e os guardiões da cidade. Afinal, se tudo fosse ensinado a todos indistintamente, sem olhar-se a inclinação pessoal de cada indivíduo ou de cada grupo social, não se faria justiça na *pólis*, mas injustiça. Essa, talvez, seja a razão

¹²² PLATÃO. *A república*. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1980, livro V, p. 214.

por que Pereira (1972, p. XXIV) e outros estudiosos afirmam que a filosofia de Platão era mais voltada para a relação consequente: indivíduos e sociedade. Assim, diz Jaeger (1995, p. 815):

[...]. Não partilha a opinião dominante no seu país, segundo a qual a mulher é destinada pela natureza exclusivamente a conceber e a criar filhos e a governar a casa. É certo que reconhece que a mulher é mais fraca do que o homem, mas não crê que isto seja obstáculo para ela participar nas funções e nos deveres de guardiões. E se participa da profissão do homem, é indubitável que precisa da mesma alimentação e da mesma cultura que ele. Por conseguinte, a mulher da classe dominante deverá ser educada na música e na ginástica, tal como o homem, e como ele se deverá formar para a guerra¹²³.

Se o mestre de Platão, o filósofo Sócrates (470-399 a. C.), preferia a igualdade de direitos e deveres somente entre pessoas de uma mesma classe social, por exemplo, os intelectuais não deveriam ser igualados, em direitos, a pessoas de outras classes sociais. As pessoas igualavam-se a outras pessoas que fossem de sua classe social. Se Sócrates fosse brasileiro e do século XXI, talvez dissesse que: “Cada um deveria ocupar seu quadrado”, ou, “Cada macaco no seu galho”. Afora essa breve digressão, sabemos Sócrates foi muito preciso ao fazer essa segmentação, não por apregoar a discriminar entre as classes sociais, mas por retratar o quadro real das classes sociais atenienses de sua época: os cidadãos atenienses, compreendendo os aristocratas e os nobres, somente exerciam a política e participavam da gestão político-administrativa da Cidade-Estado; os metecos eram estrangeiros que moravam em Atenas, mas não possuíam direitos políticos, não podiam intervir nas funções do poder da pólis e nem possuíam propriedades; e os escravos eram pessoa pertenciam às pessoas livre e não possuíam sequer direito ao próprio corpo.

Foi, com esse modelo de sociedade, que Platão idealizou a cidade justa em “A república” (380 a. C.), talvez, por discordar da democracia compartimentada que mantinha a igualdade entre iguais e a desigualdade entre os desiguais. Na cidade idealizada de Platão, tais distorções não se veem, mas a igualdade em direitos e deveres para todos os cidadãos, título que detêm todas as pessoas da cidade, inclusive o direito à educação universal. Segundo a tradição cultural ateniense, somente a aristocracia e nobreza possuíam virtude da educação, enquanto as demais classes sociais não possuíam a chamada *areté*,¹²⁴ porque não descendiam da linhagem aristocrata ou nobre (JAEGER, 1995, p. 26).

¹²³ JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia**: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

¹²⁴ Aretê, do grego clássico Ἀρετή, ης, substantivo feminino da 1.ª declinação em “η” (eta): capacidade, aptidão, qualidade, mérito, coragem, valor, virtude. A forma do plural, ἁρεταί, significa: ações nobres; consideração, honra; serviço, bom ofício (PEREIRA, Isidro. **Dicionário grego-português e português-grego**. 8. ed. Braga - Portugal: Livraria Apostolado da Imprensa, 1998, p. 81).

Platão, ao propor o modelo de sociedade em *A república*, onde a mulher tivesse direito à mesma educação que era dada ao homem, demonstra que, como filósofo, estava conseguindo vislumbrar o futuro da humanidade e a prevalência dos direitos humanos regendo a convivência inter-humana na sociedade. Com esse ideal de sociedade, Platão deixa evidenciar-se que a educação não é uma *areté* ou virtude encastelada, própria a um segmento estrito da sociedade de sua época, mas a todos os segmentos sociais que se destinavam a produzir para o bem-comum da Cidade-Estado e para o bem-estar individual das pessoas.

A partir desse entendimento inicial, concebe-se a literatura não apenas como repertório de manifestações do chamado “eu lírico”, mas também como expressão do bom senso e da experimentação dos fatos e fenômenos naturais e artificiais. Nesse compromisso multidisciplinar, vemos a literatura ficcional dialogando com a literatura filosófica sobre o tema da educação da mulher na história da humanidade. Foi, dessa forma, que teóricos e filósofos da educação ocidental, como, entre outros: Platão (380 a. C.), Campanella (1602), Comenius (1639) e Fénelon (1681), por meio de suas produções literárias revolucionárias para a época de cada um deles, defenderam uma educação universal e universalizante, ou seja, uma educação para todas as pessoas, independente do sexo, da classe social e idade.

6.3.1 Diálogo com *A república*, de Platão

O diálogo entre o romance *D. Narcisa de Villar* (1859) e o livro *A república*, de Platão (380 a. C.), não obstante o lapso temporal que os separa, encontra perfeita simetria na temática que ambos desenvolvem: o direito universal à educação pela mulher na sociedade. No romance *D. Narcisa de Villar*, Ana Luísa de Azevedo Castro retrata as questões social, política e jurídica da opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal. As causas da condição subumana na sociedade decorrem de tradições culturais que se arrastam ao longo de milênios e séculos da humanidade. Nessas tradições culturais, situa-se a falta ou escassez de educação da mulher, decorrente da proibição de ela frequentar a escola formal ao lado do homem nobre, o qual, na Grécia Antiga, guardava as tradições culturais e não permitia que elas passassem por mudanças, como, por exemplo, isonomiar homem e mulher pela educação formal e social. Segundo Jaeger (1995, p. 44), são pressupostos da cultura nobre: “A vida sedentária, a posse de bens e a tradição”.

Ainda segundo Jaeger (1995, p. 46), a situação conceitual da mulher na sociedade grega teve dois momentos distintos: uma vida esplendorosa, à época da “cavalaria homérica”; outra, desprezível, inferiorizada e desvalorizada nos séculos subsequentes. No século de ouro

da cultura ateniense clássica, o filósofo Platão, ao produzir *A república*, deva ter analisado profundamente as virtudes e a relevância social da mulher nas aventuras odisseicas. Pressupondo o empenho investigativo de Platão (380 a. C.) e parafraseando Pompeu (2021), usamos a expressão “mulheres de Homero”, referindo-nos às mulheres que tiveram desempenho intelectual, moral e social nas vidas pública e privada.

As mulheres que receberam essa qualificação foram: “a mulher de Menelau, Helena, afirma que a este (Telêmaco) não falta excelência nenhuma, nem ao espírito nem à figura” (POMPEU, 2021, pp. 45-46). “Nausícaa diz que nunca erra na compreensão dos pensamentos justos” (*Idem*, p. 46). “Penélope fala com prudência e inteligência” (JAEGER, 1995, p. 46). Helena, que não era vista apenas como objeto de desejo dos homens, mas como detentora de “firme posição social e jurídica de dona de casa” (*Idem*, p. 46).

A mulher ateniense não possuía direitos sociais e políticos. O comediógrafo Aristófanes, na trilogia de peças: “Lisístrata” ou greve do sexo (411 a. C.), “Tesmoforiantes” (411 a. C.) e “As mulheres na assembleia” (392 a. C.), protagoniza mulheres em lutas sociais e políticas contra a falta de isonomia que a Cidade-Estado promovia entre homem e mulher. Pompeu (2021) denomina essa trilogia de peças com o título “As mulheres de Aristófanes”. Platão, em *A república* (380 a. C.), muito depois de Aristófanes, retoma as questões cultural, social, política e jurídica da falta de direitos da mulher na sociedade ateniense.

No livro V, Platão retrata a igualdade em direito do homem e da mulher à educação comum a ambos, quando exercerem uma mesma atividade funcional. Segundo Pereira (1972, p. XXIV, nota 63), quanto à relação cidade e cidadãos ou cidadãos e cidade, perdura certa dubiedade, porque: os compêndios aceitam a tese de que Platão idealizou a cidade justa em função de seus cidadãos, mas existem pensadores, como afirma Pereira (*ibidem*), que entendem que *A república* tem o objetivo de retratar a questão do “indivíduo para a cidade”.

Este posicionamento parece ser o mais válido, quando se analisam as profissões que os indivíduos exercem para a constituição e manutenção da cidade, desde que governada por dirigentes que tinham conhecimento de justiça e política. Platão, como amante do saber, propôs uma cidade em que todos os indivíduos tivessem igualdade em direitos e deveres, desde que pertencessem à classe nobre ou aristocrática. Nesse aspecto, observa-se que o diálogo entre a temática do romance *D. Narcisa de Villar* (1859) e o livro *A república* (380 a. C.) trata da educação como instrução de capacitação, transformação e libertação pessoais de homens e mulheres, para que figurem como cidadãos na sociedade de suas respectivas eras históricas.

A proposta utópica de Platão não conseguiu concretizar-se no século IV a. C. No século XVII, a sociedade brasileira, sob a influência das mudanças advindas da Revolução

Científica e do início ascensional do capitalismo, começou a sinalizar para sua concreção. No século XIX, concretizou quase que integralmente, porque a educação escolar, além de progredir, qualitativa e quantitativamente, estatizou-se e tornou-se pública, universal, laica e obrigatória para todos os segmentos sociais (ARANHA, 2012, p. 363). A proposta de justiça social de Platão, no mundo ocidental, somente veio a concretizar-se plenamente, quanto à isonomia entre homem e mulher na sociedade.

Nas duas propostas de educação da mulher, Ana Luísa e Platão retratam a educação como uma atividade pública ou universal, para a transformação de indivíduos em pessoas humanas. A formação educativa dos indivíduos, para esses dois autores, levando-se em consideração que o senso de democracia que começa a dominar no século de Ana Luísa e no século de Platão. A educação, nas duas versões, independente do fosso temporal que se intercalou entre uma e outra, teve por objetivo o “desenvolvimento onilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas — físicas, morais, intelectuais estáticas — tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, [...]”.¹²⁵

No romance *D. Narcisa de Villar*, a educação escolar informal teve as funções capacitadora, transformadora e libertadora dos criados da casa grande dos Senhores de Villar, como se evidencia nas passagens textuais em que a protagonista, a indígena Efigênia e Leonardo mesclam pensamento e linguagem na enunciação crítica a seus opressores. A primeira, em todas as narrativas do romance, critica a conduta governamental dos Senhores de Villar na administração da Colônia de São Francisco Xavier, onde imprimem aos administrados o modelo opressor do patriarcalismo dominante. No capítulo IV do romance, a protagonista apresenta contra D. Martim de Villar o discurso crítico mais contundente, quando se rebela contra a decisão unilateral do irmão, quando este anunciou, publicamente, que iria casá-la com o coronel do Exército Português, Pedro Paulo, sem o consentimento dela.

A moça expressa: “— Senhor, não trate desse modo o destino da mulher; não queira roubar o único bem que esse ente sensível pode achar no sacrifício da liberdade de sua vida inteira” (CASTRO, 2000, p. 69). A indígena Efigênia, depois de passar uma vida inteira, maculada, física e moralmente, pelo abuso sexual que sofrera de D. Luís de Villar, quando era adolescente, na aldeia em que o pai dela era o cacique da tribo, com a transformação pessoal que a educação lhe propiciara, apresentou o incontestável discurso social crítico. Disse a indígena a D. Luís de Villar, quando este, simulando, publicamente, desconhecê-la, maculou-lhe, ainda mais, a personalidade moral:

¹²⁵ LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 2005, p. 22.

Sou a filha do cacique da tribo Tupi, que te deu hospitalidade nas praias desertas da Juréia, onde havia a tua nau naufragado, e onde por meu pai foste livre não só da morte, como de cair em poder dos botocudos, cuja crueldade não te havia poupar; mas em vez de reconhecer o benefício, seduziste sua filha única e a abandonaste depois de perdê-la” (CASTRO, 2000, pp. 115-116).

No livro *A república*, a educação escolar não deixa de revestir-se do caráter transformador e libertador da mulher, mas se evidencia mais como um qualificador profissional que a torna tão capacitada para o ofício de segurança da Cidade-Estado quanto o homem com quem ela trabalhava. Gláucon diz a Sócrates: “ – Se, portanto, utilizamos as mulheres para os mesmos serviços que os homens, tem de se lhe dar a mesma instrução”. Sem fazermos muitos malabarismos mentais, observamos no discurso de Gláucon os lampejos dos direitos humanos na sociedade ateniense. O texto do interlocutor de Sócrates permite-nos comparar o teor de seu discurso com a realidade prática da sociedade ateniense, onde a igualdade era limitada a um grupo específico do universo populacional: os homens livres.

Foi, nesse modelo de sociedade, que Platão idealizou a cidade justa em “*A república*”, talvez, por não ser defensor da democracia compartimentada, que mantinha a igualdade entre iguais e a desigualdade entre os desiguais. Na cidade idealizada de Platão, tais distorções não se veem, mas a igualdade em direitos e deveres para todos os cidadãos, título que detêm todas as pessoas, as quais têm direito a todos os direitos que Cidade-Estado concede a seus cidadãos, e não somente a uma única classe social. Com relação ao direito à educação, homem e mulher são contemplados igualmente, sem distinção de um em relação a outro. Sob o aspecto de todos serem iguais em direito à educação, o diálogo entre o romance *D. Narcisa de Villar*, de Ana Luísa de Azevedo Castro, e o livro *A república*, de Platão, torna-os semelhantes.

As duas obras literárias, uma da ficção e outra da filosofia da educação, são produtos de duas sociedades distantes entre si, quer temporal quer culturalmente. Não obstante a intercalação desses abismos entre a sociedade grega clássica e a brasileira, a educação escolar fê-las dominar-se por um só ideal: perquirir a democracia plena como forma de governo e equipolência em direitos e deveres para o homem e a mulher. No Brasil Colonial, de *D. Narcisa de Villar*, com a sociedade brasileira infante, o sistema de governo-geral e a população regida por lei, direito e justiça portugueses, os ideais platônicos ainda permaneciam latentes. No século de Ana Luísa, o Brasil Imperial já estava no quarto século de sua existência e havia-se aculturado com portugueses, franceses, holandeses e africanos, bem assim, passado por mudanças culturais, como as que decorreram da imposição da língua portuguesa e da religião cristã católica aos nativos brasileiros dos séculos XVI e XVII.

As consequências da aculturação e das mudanças culturais, por que havia passado o Brasil Colonial e Imperial, foram promissoras para o início da consolidação dos ideais de sociedade mais democrática e justa para seus indivíduos. Nessa quadra, iniciou-se a distribuição equânime de direitos e deveres a homens e mulheres, semelhantemente à que fora idealizada por Platão em “A república”. Esse ideal de justiça é lugar-comum no pensamento e nas ações dos protagonistas do romance *D. Narcisa de Villar* (1859) e de “A república” (380 a. C.).

6.3.2 *Diálogo com o tratado A Cidade do Sol, de Campanella*

O diálogo do romance *D. Narcisa de Villar* com o tratado *A Cidade do Sol*, de Tommaso Campanella, de 1602, retrata a realização de uma educação escolar e social, com objetivos específicos às duas obras. No espaço social da casa grande dos Senhores de Villar, a educação tinha o objetivo de transformar indivíduos amordaçados pelo sistema escravocrata em pessoas humanas, capazes de ver-se a si próprios e aos outros na sociedade brasileira de então. No espaço social de *A Cidade do Sol*, a educação seria uma atividade universal e tinha o objetivo de aperfeiçoar seus habitantes permanentemente, sem que eles se descurassem de seus misteres trabalhistas diários.

Trabalho e educação aperfeiçoavam os habitantes de *A Cidade do Sol* (CAMPANELLA, 2005, p. 20). O conteúdo textual de *A Cidade do Sol* foi composto pelo autor, a partir da vivência do Almirante numa localidade situada sobre uma planície da linha do equador, para onde fora levado por nativos da região, quando estes o capturaram nas proximidades da Taprobana. Esse evento aconteceu quando o almirante retornava da viagem de volta à Terra.

A cidade para onde o Almirante fora levado chamava-se *A Cidade do Sol*, cujo modelo de sociedade era semelhante aos moldes espartanos, onde cada indivíduo exercia uma função específica. Os magistrados, por exemplo, detentores de suma sabedoria, possuíam a incumbência de gerir “a geração e a educação”, por serem estes os “primeiros elementos da felicidade de um povo” (CAMPANELLA, 2005, p. 37). Todos são úteis ao bem-comum da *Cidade do Sol* e ao bem-estar das pessoas (*Idem*, pp. 24-30).

O Almirante conheceu, ainda, a organização política da *Cidade*, onde identificou-a e localizou-a constituída por organizações espaciais, administrativas e políticas denominadas planetas (CAMPANELLA, 2005, p. 16); a proteção da cidade por meio de muralha (*Idem*, p. 17); o supremo regedor da cidade, que se chama Hoh ou Metafísico, que é auxiliado por três entidades: *Pon*, *Sin* e *Mor* ou Potência, Sapiência e Amor (*Idem*, p. 19). Essas entidades,

segundo Campanella (2005), regem a tudo e a todos os habitantes de A Cidade do Sol (*Idem*, pp. 19-28).

Segundo Campanella (2005, p. 39),

Na Cidade do Sol, ao contrário, havendo igual distribuição dos misteres, das artes, dos empregos, das fadigas, cada indivíduo não trabalha mais de quatro horas por dia, consagrando o restante ao estudo, à leitura, às discussões científicas, ao escrever, à conversação, aos passeios, em suma, a toda sorte de exercícios agradáveis e úteis ao corpo e à mente.

A Cidade do Sol, como a descreve Campanella, é uma organização política e social bastante equilibrada, se todos observarem a equidade na compartimentação e atribuição das atividades diárias das pessoas. Assim, deve acontecer na execução nos ofícios que as pessoas realizam diariamente, sendo o pendor ou habilidade de cada uma delas, quer seja nos trabalhos braçais, nas artes, quer nos diversos outros tipos e modalidades ocupacionais. Agindo cada pessoa no seu nível e grau de ocupação, dentro do período de tempo estipulado para cada uma delas, a Cidade não sofre solução de continuidade, porque todos produzem satisfatoriamente muito e bem para o bem-estar de todas as pessoas.

Se, individualmente, as pessoas cumprirem seus misteres, a Cidade não para, e as pessoas terão tempo satisfatório à realização de “estudo, à leitura, às discussões científicas, ao escrever, à conversação, aos passeios, em suma, a toda sorte de exercícios agradáveis e úteis ao corpo e à mente”. Como resta demonstrado por Campanella (2002), em A Cidade do Sol, o dia das pessoas se destina ao trabalho humanitário e produtivo e ao ócio edificador da personalidade humana.

Portanto, o diálogo do romance D. Narcisa de Villar com o tratado A Cidade do Sol retrata a realização e a importância da educação escolar e social na vida pessoal e coletiva. Nessas duas instâncias, a educação funciona como uma lídima construtora do bem-estar pessoal e do bem-comum da coletividade de um país. Nos dois textos, a educação se nos apresenta com objetivos específicos para cada espaço social onde ela se realiza. No espaço social da casa grande dos Senhores de Villar, a educação tinha o objetivo de transformação de indivíduos amordaçados pelo sistema escravocrata em pessoas humanas.

A transformação deveria torná-las capazes de criar e desenvolver a consciência perceptiva, reflexiva e imaginante no ambiente em que viviam e conviviam com seus pares e com seus opressores. Somente com esse despertar de consciência, aos criados que eram educados pela protagonista D. Narcisa de Villar podiam começar a ver-se a si próprios e aos circunstantes no sistema da dominação em que se achavam insertos. No espaço social de A Cidade do Sol, a educação é uma atividade universal que se realizava constantemente, com o

objetivo de aperfeiçoar as pessoas diariamente, sem excluí-las de seus misteres diários. Trabalho e educação aperfeiçoam as pessoas de *A Cidade do Sol* (CAMPANELLA, 2005, p. 30).

6.3.3 Diálogo com a Didática Magna, de Comenius

O diálogo do romance *D. Narcisa de Villar* (1859) com o tratado de educação ocidental do século XVII, a *Didática Magna* ou a *Grande Didática* (1649), se instaura pela afinidade de objetivos comuns aos dois textos: promover a educação universal, que “Todos devem aprender tudo” (RIBOULET, 2020, p. 95, v. 3). A história ficta e a real que inspirou as duas obras situaram-se no século XVII, um período da história da humanidade ocidental marcado por conflitos políticos, sociais e econômicos locais e gerais. No Brasil, os principais movimentos sociais, políticos e econômicos foram a Insurreição Pernambucana (1645-1654) contra os holandeses; e a Revolta de Beckman (1684) contra o monopólio da Companhia do Comércio do Maranhão e a escravidão indígena pelos jesuítas, nos anos de 1684 – 1685.

Na Europa, as questões sociais, políticas e econômicas estavam relacionadas com dois fenômenos significativos: a passagem do antigo sistema feudal para o capitalismo; e os conflitos belicosos que eclodiram na Inglaterra e na Alemanha. Na Inglaterra, a guerra civil de 1641 a 1649, envolvendo o rei Carlos I e o Parlamento de Oliver Cromwell, o qual venceu a monarquia e instituiu a República, em 1649. Em diversos países europeu, notadamente na Alemanha, no período de 1618 a 1648, acirraram-se as lutas religiosas entre católicos e protestantes, que se denominou a guerra dos Trinta Anos. Esses conflitos religioso-políticos inviabilizou a prática da educação escolar, o que ensejou a desativação das escolas em todos os Estados da federação alemã, exceto dos Estados considerados menores, como: Weimar, Hesse, Mecklemburgo, Holstein e Gotha (RIBOULET, 2020, p. 12, v. 3).

O filósofo, teórico da educação e líder religioso Jan Amos Comenius (1592 -1671), após sair de país de origem, a Alemanha, viveu na Polônia, na Inglaterra, na Suécia e, por último, na Holanda, onde terminou seus dias de vida (RIBOULET, 2020, p. 91, v. 3). Em sua vivência nos países, onde imigrou, Comenius escreveu e publicou três obras pedagógicas que revolucionaram e estruturaram toda a educação ocidental.

A primeira foi “*Janua linguarum*” ou “A porta aberta para as línguas”, em 1631, uma obra que abrange cerca de 8.000 (oito mil) palavras latinas, com os significados que elas representam (*Idem*, p. 91, v. 3).

A segunda, o “Orbis pictus”, de 1658, um livro didático, ilustrado por meio de desenhos e imagens, para facilitar a aprendizagem (*Idem, ibidem*).

A terceira, a “Grande Didática”, 1649, por meio da qual o autor trata da organização escolar.¹²⁶

As três obras didáticas de Comenius (1649) são utilíssimas para a educação, sendo que a Grande Didática ou Didática Magna é a mais valiosa delas, por constituir um verdadeiro guia para a atividade educativa, a partir do século XVII. No século XIX, por exemplo, o projeto educativo de Comenius, que não fora bem recepcionado nos anos de 1600, “começou a se concretizar, com a intervenção cada vez maior do Estado para estabelecer a escola elementar universal, laica, gratuita e obrigatória. O desenvolvimento do capitalismo industrial estimulou a criação de escolas politécnicas. ...”. (ARANHA, 2012, p. 333).

6.3.4 Diálogo com o tratado *A educação das jovens, de Fénelon*

O diálogo do romance D. Narcisa de Villar com o tratado “A educação das jovens”, de François Fénelon, de 1681, ocorre no plano da educação universal e da educação transformadora da mulher. A primeira obra traz para sua temática duas questões antitéticas do século XVII: de um lado, a opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal; de

¹²⁶ Comenius encara a escola como grande benefício. “É, diz, a oficina da humanidade”. Prepara o homem para o seu destino terrestre sua vida futura, dando-lhe a religião, a virtude e o caráter, a instrução e a educação. O plano de organização escolar desenvolvido na Grande Didática abraça os primeiros vinte e quatro anos de vida. Divide-se em quatro períodos de seis anos cada qual e compreende quatro espécies de estabelecimentos, a escola maternal, a escola popular ou nacional, o ginásio e a academia.

1 – Escola maternal – A escola maternal conserva as crianças até os seis anos; tem por fim o cultivo dos sentidos e da memória. A mãe pode facilmente, por meio dos objetos e dos elementos de que dispõe, dar as noções de linguagem, de cálculo, de canto, de geografia, de ciências naturais, de economia doméstica. Desenvolverá a habilidade manual por meio de jogos que exercitam os membros e alegam o coração.

A educação moral se dará sobretudo pelo bom exemplo. Uma disciplina ao mesmo tempo suave e firme manterá a criança no dever. Formar-se-á à piedade, assistindo às orações e orando também.

2 – Escola popular ou nacional – de seis a doze anos. O fim é o cultivo das faculdades, o exercício das mãos e da língua. A criança estudará, antes de mais nada, a língua pátria; começar por uma língua estranha seria o mesmo que querer aprender a montar o cavalo antes de saber andar.

O programa compreenderá a Bíblia e o catecismo, a leitura, a escrita, o cálculo usual, a história, os elementos de geografia e de cosmografia, noções de artes e ofícios. A escola é dividida em seis classes, e as matérias de ensino vão sem cessar alargando-se e complementando-se.

Haverá uma escola desse gênero em cada comuna, e como cada um deve ser, neste mundo, “ator e não espectador”, toda criança deve participar das vantagens da escola.

3 Ginásio – De doze a dezoito anos. Ensinam-se aí quatro línguas (a língua pátria, o latim, o grego e o hebraico); as sete artes liberais, e mais a história natural, a cronologia, a história, a moral e a teologia.

O ginásio compreende seis classes assim designadas: gramática, física, matemática, moral, dialética e retórica. Uma escola desse gênero será estabelecida em todas as grandes cidades.

4 – Academia – De dezoito a vinte e quatro anos. Comenius não prossegue sua organização além do ginásio. Diz que a academia ou universidade deve representar a universalidade dos conhecimentos humanos. Deseja ver fundar-se uma espécie de academia das ciências, estabelecendo relações entre todos os sábios do mundo. (RIBOULET, Louis. **História da Pedagogia**: do século XVII ao século XIX. Vol. 3. Campinas: Editora Linceu, 2020, p. 243).

outro, a educação da mulher como instrumento de transformação e libertação da mulher. A segunda trata da educação universal e da educação para as moças que frequentavam a corte do rei Luís XIV, entre as quais: grande percentual era semianalfabeta e não possuía lastro de conhecimento para o ambiente governamental. Tais moças davam-se a comportamentos públicos deploráveis em termos morais e éticos (ARANHA, 2012, p. 257).

Ao investigar as causas do comportamento esdrúxulo das mulheres, chegou à conclusão de que elas não eram analfabetas, mas semianalfabetas. Essa condição, talvez, levou-o a inferir que elas haviam passado por algum processo educativo, quer tenha sido intencional ou espontâneo, quer tenha sido formal ou informal. Contudo, a conduta desbragada que elas apresentavam em palácio, talvez, tenha-o levado a inferir que elas, mesmo havendo passado pela educação elementar, receberam as informações das disciplinas escolares, mas não se educaram intelectual e socialmente para a vida em sociedade. Para tentar corrigir essa falha evidenciada na educação das moças palacianas, Fénelon, ao elaborar o tratado de “A educação das jovens”, em 1681, recomendou “uma educação alegre, com base mais no prazer que no esforço, para que as moças adquirissem instrução geral: gramática, poesia, história e leitura selecionada de obras clássicas e religiosas” (*idem, ibidem*).

François Fénelon foi filósofo, teólogo, escritor literário, pedagogo e defensor do liberalismo econômico. Iniciou a carreira religiosa ainda bem jovem, adquiriu notável saber na teologia, na literatura e na ciência da educação. Compôs o Tratado *sobre a educação das meninas*, um manual de instrução sobre a educação de jovens protestantes calvinistas francesas (*les huguenotes*) que se convertiam ao catolicismo, no século XVII. Nesse tratado, Fénelon emite certo grau de crítica à mulher, afirmando que ela é um ser mais débil que o homem. Com esse diferencial em relação ao homem, a mulher deveria ser educada para bem administrar os misteres da família, sem desqualificar-se de seu *status* de pessoa humana que deveria ser tratada dignamente na sociedade. Sequenciando as instruções sobre a educação feminina, segundo Silva e Filho (2015):

Fénelon trata da educação feminina de forma humanista, assim, critica a instrução monástica destinada às mulheres de sua época, pois apontava como uma educação fora da realidade na qual passava a menina ou a mulher. Para ele, a mulher não deve ser educada ignorando o mundo, o qual era condenado pela cultura monástica. Todo o trabalho de Fénelon voltou-se para o desejo e a complexidade de ensinar a criar uma menina. Digo complexidade, porque entendemos que o seu discurso, como de qualquer outro educador, não está isento da realidade que o norteia. No conjunto de sua obra, são nos últimos capítulos que o pensamento de Fénelon apresenta-se peculiarmente tradicional e preconceituoso quanto à formação feminina. Como

afirmamos anteriormente, embora amplie tal formação, não deixa de olvidar a concepção doméstica e maternal nesta educação.¹²⁷

Fénelon, com os qualificativos de filósofo, teólogo, escritor literário, pedagogo e defensor do liberalismo econômico, não podia esboçar uma conduta social que não fosse a de um defensor da boa educação escolar e social dos gêneros masculino e feminino. Assim, ao defender a boa educação feminina, de forma humanista, exerceu o papel de crítico da má condução do processo educativo das mulheres que não eram capazes de concretizar, no mundo social, os conhecimentos que lhes haviam sido ministrados pelas escolas por onde passaram na educação elementar. Fénelon criticou essa falta de melhor condução da metodologia educativa das moças, porque elas eram educadas mais para os afazeres do lar do que da vida social além dos umbrais da casa do pai ou do marido.

Para corrigir essa defasagem da educação das mulheres, Fénelon propõe que a mulher receba, também, uma educação universal, ou seja, que ela receba a educação do “ensinar tudo a todos”, como propunha Comenius. O proponente conduziu-se, em sua pesquisa, crítica, e propõe mudança na educação para meninas, inserto na realidade que o circundava, e não em realidade idealizada. Contudo, mesmo atuando como crítico da educação incompleta das meninas, segundo Silva e Filho (2015), Fénelon permaneceu “tradicional e preconceituoso quanto à formação feminina”.

6.3.5 Diálogo com o Segundo sexo, de Simone de Beauvoir

O segundo Sexo, obra magna da filósofa francesa Simone de Beauvoir, do século XX, expressa o pensamento da autora quanto à situação da mulher no mundo. Não se trata de um ser moldado para o mundo, mas um ser que se molda para viver no mundo, cumprindo determinadas tarefas que a cultura lhe atribui. É, com esse pensamento, que a autora diz que: "Sejam mulheres, permaneçam mulheres, tornem-se mulheres".¹²⁸ Com esse pensamento, a autora diz que a mulher é uma construção da sociedade dos homens. Essa tradição da supremacia masculina sobre o feminino, impondo normas de conduta e direção no existir, como retrata Beauvoir (1949), não é uma criação do mundo contemporâneo. O modelo remonta a milênios na história da existência humana. A literatura grega nos apresenta mulheres letradas

¹²⁷ SILVA, Michelle Pereira: FILHO, Geraldo Inácio. **Modernidade e educação femininas:** As construções históricas de uma educação negada. Artigo Científico apresentado e publicado pela UFU. Disponível in: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo6/497.pdf>. Acessado em: 27 set. 2021.

¹²⁸ BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo:** Fatos e mitos. Tradução de Sérgio Millet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970, p. 7.

que, por meio de poesia lírica, textos cômicos ou trágicos, denunciam e defendem a liberdade da mulher oprimida familiar ou socialmente.

Nesse contexto, os textos de Simone de Beauvoir dialogam, tematicamente, com o romance *D. Narcisa de Villar* (1859), não obstante o lapso temporal que os separa, um e outro se voltam para a transformação e libertação da mulher oprimida socialmente e invisibilizada pela supremacia masculina. Em *O segundo sexo* (1949), a autora, como filósofa existencialista, retrata a condição da mulher como ser ontológico, cuja existência não se traduz como liberdade, razão pela qual não é capaz de construir sua essência, suas identidades sociais e seus direitos individuais na sociedade.

No romance *D. Narcisa de Villar* (1859), a autora apresenta a protagonista como um ser bastante semelhante ao dos textos de Beauvoir, porém, difere deste, por exercer a educação escolar informal para transformar e libertar a mulher oprimida pela sociedade patriarcal. Nos dois textos críticos, suas autoras, quando primam pela transformação e libertação da mulher na sociedade, deixam evidenciar-se a consciência que elas cultuam e cultivam sobre o poder da educação como processo formativo, que por meio da convivência social, como em *O segundo sexo*, quer por meio da instituição escola, no romance *D. Narcisa de Villar*.

Neste subcapítulo, abordamos o diálogo entre o romance *D. Narcisa de Villar* e a literatura filosófica, quanto à temática da educação escolar informal na formação e desenvolvimento da consciência crítica da mulher que era oprimida pela família e pela sociedade patriarcal brasileira dos séculos XVII e XIX. Trata-se de uma temática muito abrangente que dialoga com produções literárias, subjetivas ou conotativas e objetivas ou conceituais, semelhantes que retratam a mulher na busca da isonomia com o homem, nas mais diversas situações da vida. Dessa forma, o romance *D. Narcisa de Villar* dialoga com textos das literaturas de ficção, filosófica e científica, como restou demonstrado nas passagens textuais de Platão (380 a. C.), Campanella (1602), Comenius (1649), Fénelon (1681) e Beauvoir (1949).

6.4 Diálogos com a literatura científica

O conhecimento humano, a partir do final do século XIX, influenciado pelos resultados da Revolução Científica, no século XVII, iniciou seu processo de desenvolvimento com o surgimento de novas ciências que tiveram por objeto de estudo o homem em suas múltiplas dimensões biopsicossociais. Assim, no século XIX, muitas ciências foram sistematizadas, isto é, a partir dos pressupostos de verdades científicas, obtidas pelo

racionalismo e empirismo filosóficos. Com as novas ciências, surge a compartimentação disciplinar, porque os estudiosos partiam do entendimento de que a racionalização ficaria com a filosofia, a experimentação, com a ciência e a imaginação, que não servia de prova consistente, com a literatura e outras artes.

A separação dos conhecimentos em áreas estanques das ciências, das filosofias e das artes, hoje, suscita muitas críticas entre críticos de ciências, porque, a partir da concepção de pensamento complexo, segundo Morin (2005, p. 18), a segmentação ou especialização não atendem às necessidades de conhecimento do século XXI. Ainda, segundo Morin (2005), em vez da simplicidade, segmentação ou especialização dos conhecimentos, o estudioso deve enveredar pelo caminho da complexidade ou dos estudos transdisciplinares.

Assim, um tema como “a opressão da mulher pela e pela família e pela sociedade” pode ser objeto de exploração tanto pelo lado imaginante da literatura, como o foi pelo romance *D. Narcisa de Villar*, quanto pela observação racional ou experimental das ciências sociais, como: o direito, a sociologia, a história e a antropologia. As literaturas ficcional e científica podem abordar um mesmo tema, empregando métodos e discursos diferentes. O discurso da ciência é denotativo e preciso às percepções visual, auditiva ou de sinais; e o discurso da literatura é conotativo, por meio da palavra trabalhada ou da expressão contada, torna-se assimilável ao espírito, sem deixar de apontar para um futuro científico. Pode não denotar precisamente as características existenciais do objeto falado, mas tem a propriedade de suscitar, no ouvinte ou leitor, diversas formas de interpretação e formação de conhecimentos interdisciplinares que ensejam, na parte científica, a formação de conceitos racionais, metódicos e precisos sobre o objeto especulado.

O poder do discurso brando e incitador do texto literário sobre determinada temática comum à literatura científica, a partir do século XIX, tem instado cientistas, literatos e estudantes de literatura e de outras áreas do conhecimento humano a pesquisar o diálogo entre literatura e ciência. Às vezes, o que a literatura diz encontra ressonância, preocupação e investigação na ciência, como, por exemplo, no romance *Memorial de Maria Moura* (1992), Rachel de Queiroz retroage ao sertão nordestino do século XIX, para abordar três questões que enfeixam a temática da mulher que se insurge contra o patriarcalismo; denuncia o banditismo social dominante no sertão nordestino; e luta para projetar sua personalidade na sociedade. A temática abordada por Rachel, ainda que seja produto de sua consciência imaginante, inspirada pelos feitos heroicos da rainha Elisabeth I, da Inglaterra, de 1533 a 1578, e das aventuras de Maria de Oliveira, uma provável chefe de cangaço do sertão de Pernambuco, nos idos de 1602, retrata uma questão que suscitou estudos científicos em nível de doutorado, mestrado e artigos

científicos reconhecidos e aceitos por Instituições de Ensino Superior brasileiras qualificadas pelas agências fomentadoras da ciência no Brasil, no período de 2010 a 2021.¹²⁹

Navas (2020), em seu artigo científico intitulado “Literatura e ciência: campos antagônicos ou complementares”? apresenta o entendimento de que:

A complementariedade entre literatura e ciência pode ainda ser concebida se considerarmos que enquanto a ciência, comumente, se centra no como, no modo de fazer as coisas, e não necessariamente no porquê - o que pode gerar a alienação -, a literatura e as artes em geral, desconhecendo o como, busca compreender o para quê e o porquê. Se considerarmos que a ciência, cada vez mais, tem se instrumentalizado, a literatura continua a experimentar um pouco mais de liberdade, experimentando e fazendo o trabalho da ciência: pesquisar, encontrar novas hipóteses, novas soluções, novos mundos para o homem. Por isso, para Patrícia Portela, escritora portuguesa, a literatura é a ciência mais pura.¹³⁰

O texto de Navas (2020) corrobora a tese que defendemos, neste subcapítulo, sobre o diálogo do romance *D. Narcisa de Villar* com a literatura científica. Com esteio no posicionamento científico de críticos da ciência e estudiosos de temáticas defendidas pela literatura ficcional, filosófica e científica, a autora afirma que uma e outra atividades humanas se complementam. A diferença textual e discursiva, entre ambas, dá-se, apenas, pelo tipo de linguagem: linguagem precisa e reveladora de sentido único; e linguagem sugestiva, que pode suscitar significação de acordo com o grau de conhecimento do leitor, a ocupação habitual na sociedade e o pendor para a arte, que não tem o objetivo de explicar com os elementos estruturantes do texto científico: o quê, quem, como, por que, quando e onde. A literatura, às vezes, diz sim a mesma coisa que a ciência, mas não com o objetivo de “compreender o para quê e o porquê”. Se a ciência necessita da racionalidade e experiência, para chegar a hipóteses sustentáveis que respondam ao problema da pesquisa, pelo menos temporariamente, a literatura “continua a experimentar um pouco mais de liberdade, experimentando e fazendo o trabalho da ciência: pesquisar, encontrar novas hipóteses, novas soluções, novos mundos para o homem. Por isso, para Patrícia Portela, escritora portuguesa, a literatura é a ciência mais pura”.

Um exemplo categórico de diálogo da literatura com a ciência é mostrado por Navas (2020), quando ela traz para o texto de seu artigo científico uma passagem do romance de tese

¹²⁹ Pesquisando os sites de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que aprovaram teses, dissertações e artigos científicos sobre a temática do cangaço nordestino, no período de 2010 a 2021, coletamos os seguintes dados: 30 (trinta) teses, dissertações e artigos científicos, pela Fundação Getúlio Vargas (FGV); 06 (seis) dissertações de mestrado; e 10 (dez) artigos científicos.

¹³⁰ NAVAS, Diana. **Literatura e ciência: Campos antagônicos ou complementares?** *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 72, nº. 1, jan./mar., 2020. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252020000100012&lng=pt. Acessado em: 20 mai. 2022.

A jangada de pedra, do escritor português José Saramago, publicado em 1986. O escritor português, nessa obra literária, mostra seu ressentimento contra o restante da comunidade europeia que sempre olhou para Portugal e Espanha como dois irmãos distantes. Saramago, diante das discussões dos Estados europeus sobre a criação da Comunidade Europeia, persentiu a trama estratégica dos países situados no restante do continente europeu.

A jangada de pedra é uma obra literária que mescla narrativa ficcional, quando aborda a história de um ressentimento de rebeldia do povo ibérico em relação aos demais europeus; ironia fina, própria da personalidade do autor, quando este usa a metáfora da *jangada de pedra* para alegorizar o bloco regional da Ibéria desgarrado e separado física, cultural, política e economicamente do restante da Europa. O romance de Saramago, em toda sua estrutura narrativa, mostra-nos, portanto, que o texto literário “pode ser muito mais que um simples espelho da realidade”.¹³¹

Galvão (2006, pp. 33-34), no artigo científico intitulado “Ciência na literatura e literatura na ciência”, diz que:

E se da ciência encontramos exemplos variados, que dizer de obras literárias em que a ciência assume dimensões indispensáveis à compreensão da narrativa? Almeida e Strecht-Ribeiro (2001) demonstram, de uma forma clara, como a ecologia (ciência que estuda a natureza nas suas múltiplas interações) e os ecologismos (perspectivas ambientalistas) se podem exemplificar através de diversas obras CIÊNCIA NA LITERATURA E LITERATURA NA CIÊNCIA 34 <http://www.eses.pt/interaccoes> literárias de autores portugueses, como “Os bichos” de Miguel Torga, ou “O Romance da raposa” de Aquilino Ribeiro. “Se, como foi ilustrado, é possível a abordagem consistente de temas de ecologia na literatura, esta revela-se igualmente um auxiliar ainda mais estimulante para fomentar a reflexão acerca da conduta da humanidade em relação às outras formas de vida e aos próprios ecossistemas, ao mundo que recriamos, e ao mundo que queremos delegar às gerações vindouras” (p. 79). E o enriquecimento pode ser ainda maior se tivermos como premissa que a linguagem científica e a linguagem literária são diferentes. “Um poema, ao invés do discurso científico, quanto menos significado tem (sentido tradicional do termo) mais possibilidade tem de fazer sentido” (Santos, 2001, p. 346). Um poema “esconde sob o mesmo termo objectos diferentes. Por exemplo, a Natureza, o Sol e a água da poesia não são exactamente a mesma Natureza, o Sol e a água da ciência” (Santos, 2005, p. 2).¹³²

O texto de Galvão (2006) ratifica o diálogo entre obras da literatura de ficção e obras da literatura científica. A literatura, como afirmamos anteriormente nesta tese, aborda uma questão natural, humana ou artificial, não com o objetivo de mostrar suas causas mediatas

¹³¹ NASCIMENTO, Cássia Maria Bezerra do. *A jangada de pedra*: um romance de tese. Revista de Letras. Fortaleza, v. 21, n. 12, p. 5-9, jan/dez, 1999. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/> Acesso em: 28 set. 2021.

¹³² GALVÃO, Cecília. **Ciência na literatura e literatura na ciência**. Revista Interações, Lisboa - Portugal, n. 3, p. 32-51, 2006. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em: 28 set. 2021.

ou imediatas, mas para suscitar ou provocar a consciência imaginante do leitor, bem assim, servir de objeto de estudo pela ciência específica do caso. A autora recorre à fundamentação teórica de Almeida e Strecht-Ribeiro (2001), para demonstrar que a ecologia, como a “ciência que estuda a natureza nas suas múltiplas interações” e os ecologismos, como “as perspectivas ambientalistas”, dialoga com a literatura e a literatura com a ciência ecologia.

O diálogo é mostrado por meio de obras, como: “Os bichos: a arca de Noé”, um livro de contos do escritor modernista português Miguel Torga, nome literário do médico Adolfo Correia da Rocha (LUFT, 1979, p. 374), publicado em 1940. Trata-se de uma abordagem literária da Arca de Noé, onde os protagonistas dos 14 (quatorze) contos são homem e animal que lutam pela preservação da vida no planeta Terra. “O Romance da raposa”, de Aquilino Ribeiro, publicado em 1924, é uma obra literário-didática que tem por objetivo contribuir para a formação da personalidade infantil, adolescente e adulta. O autor lança mão de uma estória protagonizada pela raposinha Salta-Pocinhas, para retratar a luta dos animais pela sobrevivência na natureza e os costumes das gentes da Beira Alta, em Portugal.

A autora, ao relacionar o diálogo entre a literatura e a ciência ecologia, apresenta-nos duas obras pouco conhecidas da grande massa leitora que não ultrapassa os umbrais de nossa literatura. As duas obras literárias que dialogam com a ciência Ecologia têm seus temas centrais ligados diretamente com a conduta comportamental de homens e animais em suas diferentes formas de relacionar-se com a suas consciências ecológicas, para que saibam colher a sobrevivência diária, sem degradar a natureza. Trata-se de uma questão muito delicada que mostra a preocupação dos dois autores para com o meio-ambiente atual e futuro, como ficou demonstrado pela COP-26 (26.^a Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas) realizada na cidade de Glasgow, na Escócia, no período de 31 de outubro a 12 de novembro de 2021.

A sinalização que Torga (1940) e Aquilino Ribeiro (1924) deram por meio de suas obras sobre a questão da sobrevivência humana e animal no planeta Terra, aos olhos investigativos da ciência ecologia e outros ramos científicos, passaram a constituir preocupação às lideranças mundiais que necessitam da preservação da natureza, para seus Estado possam continuar potências mundiais. Por meio da linguagem acessível da literatura, tudo pode ser dito de forma conotativa, isto é, a linguagem afetiva pode falar de “a Natureza, o Sol e a água”, com significado diferente da “mesma Natureza, o Sol e a água da ciência”.

6.4.1 Diálogo com a Educação e emancipação, do Adorno

O diálogo temático do romance *D. Narcisa de Villar* com o livro *Educação e emancipação*, do filósofo alemão Theodor Wiesengrund Adorno, publicado em 1947, gira no entorno tanto da opressão de pessoas humanas quanto à educação emancipadora pela mudança de consciência em relação ao passado de suas vidas. O romance *D. Narcisa de Villar* tem por tema central duas forças oponentes e assimétricas: de um lado, a opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal brasileira; de outro, a educação transformadora da consciência da mulher oprimida que iniciava seu processo de libertação pessoal, social e política na sociedade patriarcal do século XVII.

O livro *Educação e emancipação*, por seu turno, tem por objetivo instar as pessoas a qualificar-se pela educação, para que não venham a ser vendadas e manipuladas pela “indústria cultural”¹³³. Livre da ação dominadora dos meios de comunicação, a pessoa educada pode situar-se em meio à sociedade para não agir cegamente como a maioria das pessoas que permanecem presas ao obscurantismo, pela falta de educação. O romance *D. Narcisa de Villar* traz a educação no contrapolo da opressão mulher, para capacitá-la a não continuar vendada e manietada pela ideologia patriarcal dominante. A ideologia que apregoava que a mulher, o negro escravizado e o índio eram inferiores etnológica, racional, social e politicamente ao colonizador constituiu a grande arma de dominação de uma sociedade infante, que sequer havia-se estruturado social e politicamente. Nesse aspecto negativo da valorização humana, incide o papel da educação escolar informal que a jovem *D. Narcisa de Villar* implantou e ministrou no espaço social da casa-grande, para capacitar, transformar e libertar a mulher oprimida pela sociedade patriarcal brasileira do século XVII.

As pobres pessoas viviam dominadas pela ideologia patriarcal do século XVII à semelhança das sociedades mundiais subjugadas pela “indústria cultural” do nazismo, que obnubilou a capacidade racional e o conhecimento das pessoas na primeira metade do século XX. No livro *Educação e emancipação*, Adorno tem por objetivo principal mostrar, a priori, que “A educação não é necessariamente um fator de emancipação” (ADORNO, 2020, p.11), embora, embora, como é sabido, torne a pessoa esclarecida, para que ela não venha a perpetuar ou repetir erros do passado. O autor faz essa confissão fundamentado no fracasso da perspectiva iluminista da educação como emancipação da humanidade diante da barbárie que Hitler,

¹³³ Termo criado por Adorno e Horkheimer, em a **Dialética do esclarecimento**, de 1947, referente à análise que fizeram do pós-guerra mundial, que se estendeu de 1939 a 1945, para verem o porquê de Hitler, Mussolini e Salazar terem conseguido dominar parcelas expressivas da humanidade, sobrepondo a barbárie ao esclarecimento que os iluministas haviam apregoado como instrumento de racionalização do homem. (ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020, p. 13).

Mussolini e Salazar impuseram às sociedades europeias na primeira metade do século XX (*Idem*, p. 42).

Os dois quadros apresentados nesta análise são bem semelhantes, pois, um aconteceu no século XVII, com o terrorismo psicológico e físico de mulheres, índios e negros escravizados pelos colonizadores, outro, com o genocídio de etnias e grupos de pessoas com práticas de vida que eram rotuladas como impróprias à pureza da raça ariana. No romance *D. Narcisa de Villar*, logo no capítulo 1, a protagonista apresenta um quadro da situação de vida dos criados da casa grande, incluindo as mulheres, os índios e os negros escravizados que pertenciam aos Senhores de Villar, como se mercadorias fossem.

No livro *Educação e emancipação*, Adorno, semelhantemente à forma como a protagonista *D. Narcisa de Villar* observou a situação de dominação dos criados da casa grande dos Senhores de Villar e procurou contrapor-se a essa situação por meio da educação escolar, propõe a educação emancipatória, para que o povo alemão seja capaz de exercer as consciências perceptiva, reflexiva e imaginante sobre o passado recente e abula qualquer forma de ressuscitação de Auschwitz, como a “indústria cultural” procurava reavivá-la. Na sequência dos assuntos que enfeixam a temática da educação como processo seguro de emancipação consciente das pessoas racionais, Adorno (2020) nos evidencia sua preocupação constante com a capacidade das pessoas em pensar sem ser manipuladas ou dirigidas diretamente pelos órgãos de comunicação de massa: a televisão, o cinema, o rádio e o jornal.

Esses veículos de comunicação são indispensáveis à orientação das pessoas do povo, mas as notícias e informações que veiculam não devem ser absorvidos como verdades irretorquíveis. Eis a razão por que Kadelbach (1970, *in*: ADORNO, 2020, p. 7), ao prefaciar o livro *Educação e emancipação*, afirma que: “Theodor W. Adorno, cético em relação aos meios de comunicação de massa e cheio de aversão às organizações e instituições formadoras de opinião, [...]”. O ceticismo de Adorno em relação aos meios, processos e procedimentos de comunicação não é voltado para os tipos de veículo e redes sociais, mas para o trabalho que os comunicadores realizam sobre os instrumentos verbais com que disseminam suas notícias, informações e passatempos. As palavras dicionarizadas têm uma configuração semântica própria. Textualizadas ou verbalizadas oralmente, adquirem novos matizes semióticos contrários, quando as palavras possuem sentidos opostos: branco x preto; quente x frio; ou contraditórios, quando palavras expressam incoerência entre sua forma escrita ou falada e a mensagem veiculada: Condenar o holocausto de Auschwitz e ressuscitá-lo culturalmente.

A ressuscitação da cultura nazifascista, conforme Entre as oito palestras proferidas por Adorno, no período de 1959 a 1969, uma delas se intitula “Televisão e formação”. Ao ser

provocado por uma pessoa interessada em saber sobre os efeitos da televisão na vida da população alemã, Adorno ressaltos os dois papéis que a televisão exercia na vida das pessoas: a primeira, de natureza formativa do cidadão que buscava a aquisição do conhecimento e a formação escolar superior, sem ir à faculdade; e a segunda, de natureza deformativa, quando veiculava informações que influenciavam a consciência de pessoas que não possuíam disciplina intelectual para distinguir os conteúdos transmitidos. Adorno (2020, pp. 88-89), como sociólogo da educação, responde a seu interlocutor Becker, dizendo-lhe que:

Em relação a esta questão, é possível afirmar de um modo geral que uma instituição tão prestigiada pela sociedade como a televisão evidentemente está comprometida em sua própria ontologia com a sociedade. Mas penso que neste assunto é preciso evitar uma reflexão mecânica. Na medida em que uma série de pessoas com posições críticas, autônomas e frequentemente até opositoras, colaboram na produção dos programas, torna-se possível romper em certo sentido as barreiras do existente simplesmente apoiando-se nas relações pessoais específicas e sobretudo na competência técnica de pessoas que têm o que dizer e fazer quanto a este assunto. Enquanto existirem pessoas tecnicamente competentes em televisão que percebem que certas encenações, como as peças de Beckett, por exemplo, são particularmente apropriadas a este veículo de comunicação de massa, pessoas além disto dotadas de energia suficiente para programar o Último elo de Beckett pelo rádio e pela tevê, em vez de veicular uma família comum dessas que tem nome diferente conforme a região, então eu diria que uma tal programação vai além da tevê nos termos vigentes, podendo contribuir para transformar a consciência das pessoas.

Finalmente, contextualizando-se a *educação capacitadora, transformadora e libertadora da mulher oprimida*, familiar e socialmente, no romance *D. Narcisa de Villar*, de Ana Luísa de Azevedo Castro, de 1859, e a *Educação emancipadora*, de Theodor Wiesengrund Adorno, de 1947, no século XXI, percebemos que, se os dois autores, se fossem vivos, apresentariam a mesma preocupação para com a educação escolar. Afinal, o mundo da época de Ana Luísa e Adorno chegou ao século XXI, transformado pela ciência, pela tecnologia e pelas redes sociais. Ambos, certamente, pela forma como se atêm nas posições reativas contra as formas de dominação pelo patriarcalismo, no século XVII, e pelo nazifascismo, na primeira metade do século XX, continuariam defendendo uma educação emancipadora ou formadora da capacidade de pensar autonomamente pelas pessoas que não quisessem continuar, na vida, como dominadas pelos sistemas em que viviam.

Dessa forma, para Ana Luísa, a protagonista *D. Narcisa de Villar* “Sua doçura, humildade e obediência o tornavam tão digno aos olhos de sua ama, que a cada dia ela se ocupava com mais ardor da tarefa de o educar” (CASTRO, 2000, p. 30). Para Adorno (2020, p. 200): “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência”.

6.4.2 Diálogo com a Dominação masculina, de Bourdieu

O diálogo do romance D. Narcisa de Villar, da autora Ana Luísa de Azevedo Castro, publicado em 1859, com o livro Dominação masculina, do sociólogo francês Pierre Bourdieu, publicado em 1995, ocorre na área da temática comum às duas obras: a dominação da mulher pela família e pela sociedade patriarcal brasileira no século XVII; e a dominação da mulher distinção cultural da anatomia da genitália masculina em relação à da mulher. Sayão (2003, p. 122), ao investigar “Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu” (2003), afirma que: “As diferenças biológicas, práticas culturais, relações sociais, modalidades esportivas, atividades trabalhistas, os afazeres domésticos, a disposição da mulher ao lado do marido em eventos sociais convencionados e outros.

Bourdieu realizou suas pesquisas na comunidade androcêntrica de Cabília, situada ao norte da Argélia, onde, a própria forma adjetiva indica que o homem é o termômetro das relações entre o masculino e o feminino (BOURDIEU, 2012, p. 12). A partir da investigação que realizou na cultura berbere sobre o *status* cultura da supremacia masculina na sociedade, o sociólogo francês deixa evidenciar-se que, não somente na cultura cabiliense, mas nas sociedades ocidentais contemporâneas, o homem e a mulher iniciam seu processo de formação cultural, introjetando os conceitos básicos sobre o que é do mundo masculino e o que é do mundo feminino. Trata-se de aprendizado inquestionado, por seu um *habitus* incorporado pelas pessoas tão logo passam a ter consciência perceptiva do mundo a sua volta. O homem é acatado como superior à mulher na relação hierárquica que a sociedade impõe, de forma subreptícia e silente, para que seus indivíduos observem a posição superior do homem na sociedade. Diz o autor:

Como estamos incluídos, como homem ou mulher, no próprio objeto que nos esforçamos por apreender, incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina; arriscamos, pois, a recorrer, para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produto da dominação.¹³⁴

O texto de Bourdieu (2012), ao afirmar que homem e mulher constituem o objeto de estudo da dominação masculina na sociedade, mostra que a introjeção desse valor cultural e social nasce com o homem e a mulher. Trata-se de aprendizado automático por que vive em sociedade humana organizada. Aprender qualquer atividade da cultura humana requer um contato simbólico ou experimento com a coisa a ser aprendida. Contudo, aprender as esferas de

¹³⁴ BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

domínio do homem e as da mulher, o processo acontece automaticamente, à proporção que o recém-nascido vai adquirindo percepção das pessoas e objetos que o cercam.

Embora não seja capaz de conceituar aquilo que ela passa contemplar, paulatinamente, associando a mensagem sonora às coisas e pessoas indicadas pela mãe, pelo pai, pelos irmãos mais velhos e demais pessoas da convivência familiar, a criancinha começa a o pai e mãe pela entonação da voz, pelo tato das mãos no corpinho dela, pela anatomia corporal e pelas vestes. Ao chegar às fases mais desenvolvidas da vida, passa a conhecer e reconhecer a estrutura masculina do pai e de pessoas, cujo biótipo se assemelha ao dele, e a estrutura feminina da mãe e de pessoas que se pareçam com ela. Por fim, quando chega à fase adulta, passam a saber que a dominação masculina engloba, também, o homem, e não somente a mulher.

Para Bourdieu (2012, pp. 32 - 55), o elemento simbólico que demarca a incorporação da dominação masculina pela sociedade “não é o falo (ou a falta de) [...], e sim é a visão de mundo que, estando organizada segundo a divisão em gêneros relacionais, masculino e feminino, pode instituir o falo, constituindo-o em símbolo da virilidade, de ponto de honra [...]”. No Brasil colonial dos séculos XVII e XIX, a cultura dominante instituía o homem colonizador como o símbolo de virilidade e supremacia sobre os colonizados, principalmente, sobre a mulher, como é retratado no romance *D. Narcisa de Villar* (CASTRO, 2000, pp. 27 - 30). Como afirma Bourdieu (2012, p. 135), as formas de dominação masculina, na sociedade Cabília, como nas demais sociedades ocidentais, se processam de várias formas.

A incorporação da dominação masculina na sociedade ocorre, não pela distinção anatômica do falo versus não-falo, mas pela valorização que o *habitus* atribui ao simbolismo do órgão sexual masculino, o falo. Viver, em sociedade, significa agir segundo os modelos que ela institui para seus indivíduos, sob pena de a inobservância deles redundar em alijamento social, a exemplo do que acontecia às pessoas que eram penalizadas, antigamente, com o ostracismo (BOURDIEU, 2012, pp. 32-55). Aqui, torna-se necessário atualizar o clichê aristotélico: “O homem é um animal político”, ou seja, é um ser da *pólis* ou um “politeu”, o cidadão, que vive como cidadão; que participa do governo, que governa (PEREIRA, 1998, p. 467).

As mulheres na economia de bens simbólicos são vistas, com seu corpo físico, como uma mercadoria de casamento, desejada pelos homens que se dispõem a comercializá-la, ou seja, adquiri-la não como se fosse um bem material, mas um bem que incorpora um valor atribuído pelo homem. O valor simbólico atribuído à mulher está diretamente ligado à reputação que ela possui no ambiente social da família, dos amigos e da sociedade. A honra é um bem simbólico da pessoa humana e pode vir a ser transformado em bem econômico, como acontece

com pessoas recatadas ou empresas que possuem bom lastro conceitual na atividade industrial, comercial ou de serviços que explora. Situação análoga acontece com o ser humano, no caso, a mulher que tem seu capital simbólico atribuído pelos homens, segundo sua reputação no ambiente social. Assim, em Cabília, o valor do simbólico atribuído à mulher depende muito da óptica do homem que a contempla (BOURDIEU, 1995, pp. 55-62).

Virilidade e violência traduzem-se como uma arma de dominação do próprio homem, que é compelido a comportar-se como sexo dominante na sociedade, que como perpetuador de sua linhagem, quer como homem que sempre deve estar preparado para o combate, para a vingança contra seus opositores ou inimigos. A virilidade, como símbolo da fertilidade masculina, sempre constituiu uma marca das sociedades androcêntricas, quer no mundo ocidental, quer no oriental. “Floresceu na Índia e no Japão. Estabeleceu-se em África. Quando os europeus chegaram às Américas, descobriram-no nas culturas maia e asteca.

Um culto tão antigo e universal não pode deixar de nos espantar e questionar”¹³⁵. Nos cultos a Dioniso, durante as procissões carnalizadas, a ostentação do falo era usual pelos celebrantes. O homem aprende a ser viril, não por hereditariedade, mas por imitação ou incorporação de conduta prevalente no grupo social que integra. Deixar de ser viril no grupo implica na perda da honra objetiva, isto é, do conceito, do valor ou do acatamento do indivíduo no grupo (BOURDIEU, 1995, pp. 63-67).

A masculinidade, como nobreza, diz respeito à alocação do homem em pontos e funções estratégicas nos grupos sociais. O homem, geralmente, é destinado para cargos e funções de chefia, mando ou liderança; enquanto a mulher, para auxiliá-los. Essa forma de dominação simbólica masculina, até o meado da segunda metade do século XX, não permitia que mulher ocupasse função mando em empresas públicas e privadas. Entretanto, nas duas últimas décadas do século passado, o Brasil passou por momentos hilários, quando as Forças Armadas e as Forças Auxiliares abriram as portas ao ingresso de mulheres em seus contingentes. Entre essas forças, o pioneirismo coube à Marinha de Guerra do Brasil, quando, no ano de 1980, recepcionou mulheres em seus quadros de efetivos. Depois, em 1982, a Força Aérea Brasileira incorporou seu primeiro contingente de mulheres. Finalmente, o Exército Brasileiro iniciou a recepção de mulheres em seus quadros, no ano de 1992.¹³⁶

¹³⁵ PEREIRA, Nuno Monteiro. **Os primórdios do órgão sexual masculino**. Revista Saúda, n. 23 #, 2017. Disponível em: <https://www.revistasauda.pt/noticias/Pages/Breve-Historia-do-falo.aspx>. Acesso em: 20 nov 2021.

¹³⁶ DUARTE, Arthur Dias *et. al.* **Inserção das Mulheres nas Forças Armadas Brasileiras**. https://www.gov.br/defesa/ptbr/arquivos/ensino_e_pesquisa/defesa_academia/cadn/artigos/XIII_cadn/a_insercao_das_mulheres_nas_forcas_armadas_brasileiras.pdf. Acessado em: 28 jun. 2022.

Nas forças auxiliares estaduais, o ingresso de mulheres começou na década de 1950, na Polícia Militar do Estado de São Paulo. As demais polícias militares, somente vinte anos depois, ou seja, na década de 1970, começaram a ingressar mulheres em seus quadros de pessoal.¹³⁷ As mulheres que possuíam graduação ou pós-graduação acadêmica, de forma legal, ingressaram no oficialato, desde que obtivessem aprovação nas etapas seletivas. Aquelas que possuíam o ensino médio completo ingressaram como sargentos; as que possuíam o ensino fundamental eram incorporadas na graduação de soldado. A chegada das primeiras policiais-militares à Polícia Militar do Ceará alterou a rotina dos contingentes de tropa, antes, constituídos apenas por policiais-militares masculino, desde sua criação em 1835. Com as primeiras mulheres fardadas, fazendo o mesmo trabalho que somente os homens faziam, causou certo estranhamento aos policiais que possuíam mais tempo de serviço na Corporação. A falta de ambientação foi, ainda, mais acentuada em relação às oficiais, que chegaram com poder de comando na tropa.¹³⁸

Os dois relatos de ingresso de mulheres nas forças armadas e nas forças auxiliares do Brasil deixam evidenciado que o ser feminino, antes, visto pelo homem como seres-percebidos e objetos simbólicos, passaram a conquistar a isonomia entre os homens na sociedade brasileira. Na sociedade, cada pessoa é vista pelas demais como ela se lhes apresenta, e não como é imaginada, até porque “o que não é visto não é sentido”. A mulher é olhada pelas demais pessoas da forma como ela se apresenta, como diz o autor, os esquemas de emolduração do ser mulher estão muito nos critérios de valoração da sociedade. A representação fisiológica do corpo feminino, em Cabília e nas demais sociedades humanas, é muito industrializada pelos *habitus* que institucionalizam padrões de atração, repulsão, agradável ou desagradável para homens e mulheres, como: “grande/pequeno, forte/fraco, grosso/fino etc.” (BOURDIEU, 2012, p. 79).

Na sociedade brasileira atual, cremos que também na mundial, a objetividade masculina e a subjetividade feminina compelem homem e mulher à construção de sentimentos distintos. Enquanto o homem é imediato em seus objetivos e constrói suas imagens mentais a partir de seu campo visual, a mulher as constrói pelo eco dos sons da fala ou da música que lhe chegam ao espírito (BOURDIEU, 2012, pp. 79-85). A visão feminina da visão masculina refere-se à visão imagética da mulher sobre o homem que ela tem por estereótipo, ou contempla na sociedade,

¹³⁷ RIBEIRO, Ludmila. **Polícia militar é lugar de mulher?** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 26, n.º 1, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/6339NZCVs47ykZjrkv6vPSJ/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 28 jun. 2022.

¹³⁸ FEITOSA, Ana Carine do Nascimento. **Inserção das mulheres na Polícia Militar do Ceará:** gênero e policiamento comunitário. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2010, p. 26.

ou pretende tê-lo como par amoroso na vida. A sociedade, seguindo suas tradições culturais, institui os modelos de conduta e comportamento para um gênero e para outro. Na Escócia, por exemplo, homens e mulheres usam saia na via pública; no Brasil, o homem não usa saia normalmente, a não ser que queira aparecer como um quebra-paradigma. Neste caso, a cultura do brasileiro impele a mulher a olhar para o homem que usa saia nas ruas de forma reprovativa, pelo menos silentemente, porque a manifestação social crítica deixou de ser universal no Brasil atual.

A mesma conduta deva ser atribuída ao homem que uma mulher em trajes masculinos, pelo menos, há três décadas. Na área esportiva dos jogos mais rústicos e das lutas marciais, por exemplo, a participação feminina era para homenagear os homens que as praticavam com sucesso. A partir das últimas décadas do século XX, os tabus se quebraram, quando homem e mulher se tornaram atletas comuns em tais práticas esportivas mundiais (BOURDIEU, 2012, pp.85-98).

Harari (2020, pp. 148 - 175) intitula o capítulo 8 de seu livro, “Sapiens: uma breve história da humanidade”, com a expressão: “Não há justiça na história”. Ao fazer tal alusão à falta da justiça nas relações humanas, Harari toma como marco zero a “Revolução Agrícola” que ocorreu há cerca de 10.000 anos a. C.,¹³⁹ quando o homem descobriu a agricultura como sua segunda fonte de produção alimentar’. Nessa fase evolutiva do homem sobre o Planeta Terra, ele criou dois sistemas artificiais para simbolizar suas ações na sociedade: “as ordens imaginadas e os sistemas de escrita” (HIRARI, 2020, p. 148).

A partir dessas revoluções, o homem deu sentido cultural hierarquizado às pessoas, segundo a ocupação funcional ou o *status* social que elas possuíam na sociedade. Dessas relações, surgiram as camadas sociais dominantes ou superiores, que eram diminutas em relação ao restante das populações, e as dominadas ou “mais baixas” (HARARI, 2020, p. 148).

Masculinidade do século XVIII: um retrato oficial do rei Luís XIV da França. Note a peruca comprida, a meia-calça, o sapato de salto alto, a postura de bailarina — além de uma grande espada. Na Europa contemporânea, todos esses sinais externos (com exceção da espada) o fariam ser considerado efeminado. Mas, em sua época, Luís era um modelo europeu de masculinidade e virilidade. Masculinidade do século XXI: retrato oficial do presente Barack Obama. O que aconteceu com a peruca, a meia-calça, o salto alto — e a espada? Os homens dominantes nunca tiveram uma aparência tão insípida e sem graça como atualmente. Durante a maior parte da história, eles foram espalhados e exuberantes, como os chefes das tribos nativas dos Estados Unidos com seus cocares de pena e os marajás hindus cobertos de sedas e diamantes. Em todo

¹³⁹ FELDENS, Leopoldo. **O homem, a agricultura e a história**. Lajeado – RS: Editora Univates, 2018, p. 21. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/246/pdf_246.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

o reino animal, os machos tendem a ser mais vistosos e enfeitados que as fêmeas — como demonstram a cauda dos pavões e a juba dos leões.

As classificações das pessoas em classes sociais “superiores, comuns e escravas” não eram de natureza biológica, mas, simplesmente, cultural, pois não apresentava nenhuma consistência lógica nem persistia intacta à menor avaliação crítica. Harari (2020, p. 148) diz que: “As ordens imaginadas que sustentavam tais redes não eram neutras nem justas: elas dividiam as pessoas em grupos artificiais dispostos de modo hierárquico”. Ao apresentar esse estudo científico sobre a criação, instituição e manutenção das formas de dominação do homem pelo homem nas sociedades, a temática defendida por Harari (2020) dialoga com a dominação masculina, de Bourdieu (2012). É notório, também, que essas duas obras, por sua vez, dialogam com a dominação humana que Ana Luísa de Azevedo Castro (2000, p. 68) critica em seu romance *D. Narcisa de Villar*, quando D. Martim de Villar demonstra que exerce a dominação sobre o destino da irmã e dos demais criados da casa grande, ao dizer publicamente para a moça:

“ — Para cumprir o pedido de nossa mãe, minha boa irmã, é que a enviarei a Lisboa, e tão bem acompanhada, que nossa mãe no céu me há de bendizer por isso. Vou casá-la com o coronel Pedro Paulo; estou certo (acrescentou com malícia), que também a senhora aprovará esta minha resolução”.

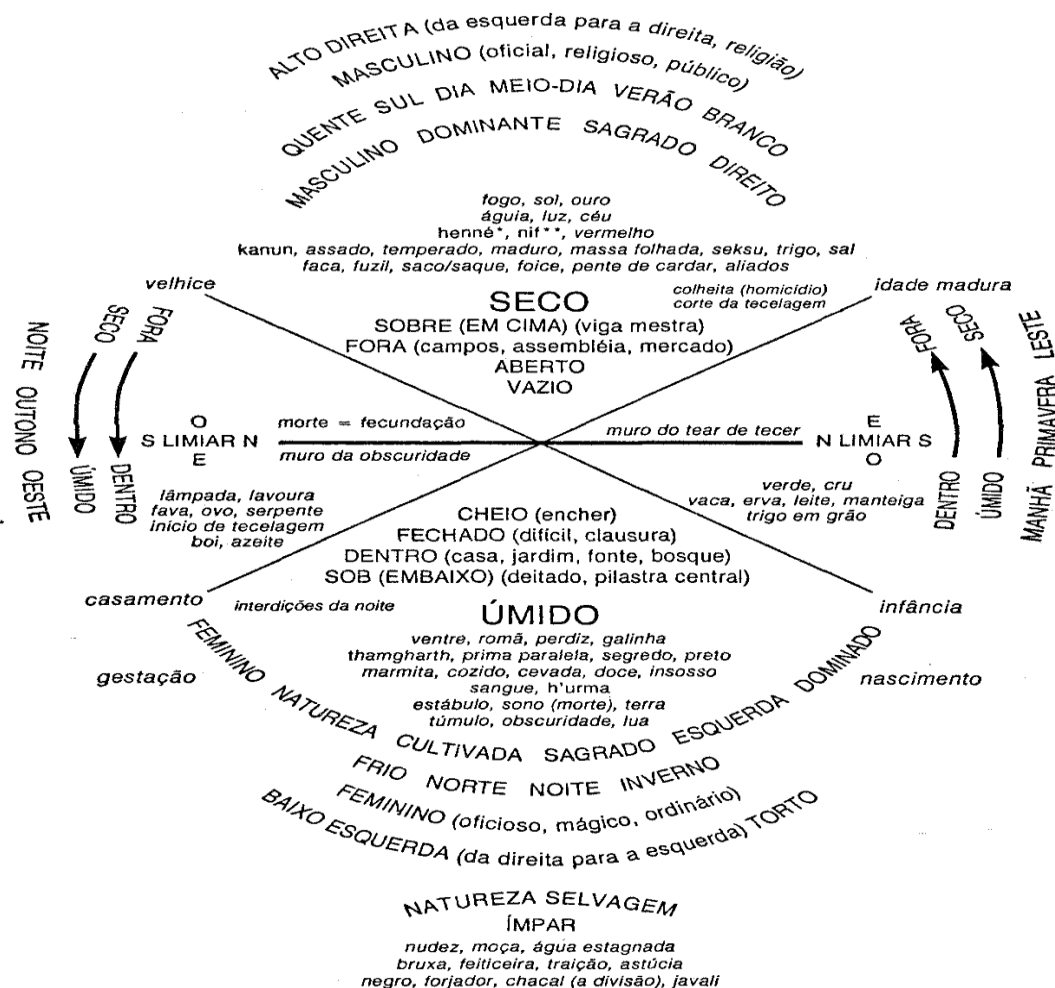
A conduta de D. Martim de Villar, ao anular o direito da jovem D. Narcisa de Villar, quando tornou público que iria casá-la com uma pessoa que sequer ela nunca havia visto, deixa evidenciada a dominação que ele exercia sobre ela. A prática de dominação exercida pelo Senhor de Villar, embora seja típica do período colonial brasileiro, suas origens, como afirmam Harari (2000) e Feldens (2018), remontam à pré-história da humanidade. Na casa-grande, D. Martim de Villar, há cerca de 450 anos, já empregava a teoria da dominação sobre os criados e, notadamente, sobre as mulheres, como resta evidenciado na passagem textual epigrafada. A jovem D. Narcisa de Villar deixa evidente que as teorias da dominação, nomeadas por Harari (2020), aplicam-se perfeitamente à situação dela perante seu dominador. Primeiro, ela possuía qualificação intelectual, religiosa e moral igual ou semelhante à dos irmãos, mas, por haver sido submetida por eles a conviver com os criados da casa-grande. Talvez, por força de desconhecimento que possuíam sobre a irmã, e por havê-la tornado uma fâmula que convivía com outros fâmulos, consideravam-na uma pessoa desqualificada intelectual na área dos conhecimentos gerais.

Demonstrando essa falsa concepção sobre a irmã, D. Martim de Villar diz ao coronel Pedro Paulo, quando garantiu a este que iria dar-lhe a irmã em casamento. Avançando em seu grau de açodamento e ignorância sobre a capacidade intelectual da moça, o Homem Grande diz ao militar: ela era: “[...] uma menina que mal sabia o que falava. [...]” (CASTRO,

2000, p. 43). Contudo, durante o tempo com os criados, que podemos chamá-lo de ostracismo, a moça, ao mesmo tempo que exercia a educação escolar informal entre seus concriados, ampliava, aprofundava e especializava seus conhecimentos humanísticos (CASTRO, 2000, pp. 63, 69 e 111 - 119). Segundo ela, não se deixou inferiorizar nem se conduziu aquém de seus opressores, quer no plano intelectual quer no plano da capacitação, transformação e libertação de seus concriados na casa-grande.

Retomando a postura científica de Bourdieu, vemos que ele, a partir dos resultados da pesquisa que realizou na comunidade androcêntrica de Cabília, assinala os elementos que demarcam a supremacia masculina ao feminino. Os elementos sinalizadores dessa demarcação começam com a “divisão entre os sexos”, estabelecendo o que é biológica e sexualmente masculino. Esse é um dos *habitus* que as pessoas incorporam desde o nascimento. Ser masculino ou feminino, na ordem social, constitui uma lei que atribui poderes de ação a um sexo e não a outro, fazendo com que ambos venham a ter papéis demarcados na sociedade. Ao homem, os trabalhos de força; à mulher, os trabalhos mais suaves, que requerem a mão materna. Na figura 4, que se segue a este parágrafo, Bourdieu (2012) apresenta-nos o modelo da dominação masculina sobre a feminina na comunidade de Cabília.

Figura 4 – Esquema sinóptico das oposições pertinentes.



Esquema sinóptico das oposições pertinentes

Pode-se ler este esquema seguindo as oposições verticais (seco/úmido), alto/baixo, direita/esquerda, masculino/feminino), ou os processos (por exemplo, os do ciclo da vida: casamento, gestação, nascimento etc. ou os do ano agrário) e os movimentos (abrir/fechar, entrar/sair etc.).

- * *henné* (pó colorante, amarelo ou vermelho, usado nos países muçulmanos para tintura dos cabelos e sobrancelhas) (N.T.)
- ** *nif* (ponto ou questão de honra) (N.T.)

Fonte: BOURDIEU, 2012.

Nesse quadro sinóptico, Bourdieu (2012) descreve as características do homem e da mulher cabilienses. Ele apresenta dois planos de ação, sendo o superior – o SECO – compreende o esquema da conduta, da simbologia e das atividades que estão na esfera de ação do homem em relação à mulher. No plano das ações masculinas, o “seco” abrange ao que é superior, enquanto o “úmido”, que está no plano feminino, abrange a posição social, pessoal e funcional inferior, para indicar que a mulher não pode sobrepor-se ao homem. O “seco” possui a simbologia do alto, direita (da esquerda para a direita, com o sentido da natureza, religião. Masculino como aquilo que é oficial, religioso, público. É o quente, sul, dia, meio-dia, verão, branco, que aquece. “Seco” é o masculino dominante, sagrado, direito. É o que está em cima

como a viga-mestra que sustenta o teto das casas. O seco é o homem que sai para o campo, para as assembleias, para o mercado, a exemplo do homem grego livre que saía para as assembleias no mercado público ou *ágora*. O “seco” é aberto, vazio, sempre disponível a novas ações externas.

O ÚMIDO simboliza a mulher, no sentido cheio, que não comporta ações externas. É fechado, difícil de externar-se, por ser uma clausura. Vive dentro da casa; é um jardim, uma fonte, um bosque que abriga, protege. O úmido vive embaixo do seco, deitado; é a pilastra central. É ventre, romã, perdiz, galinha e outros elementos ligados ao sono, à morte, à terra dá vida; o que é túmulo é a terra que sucumbe a vida. Finalmente, o quadro sinóptico apresentado por Bourdieu traça o paralelo englobando homem e mulher. Um e outro geram a vida, sendo que o homem, o elemento que fica de fora, até mesmo no momento da geração da vida, uma vez que a mulher o recebe e, à semelhança da terra, pode dar à luz a vida ou a morte. A vida, no sentido do nascimento com vida e as bem-aventuranças que acompanham o homem bem-sucedido. A morte, quando gera infrutiferamente e não consegue trazer à luz sua concepção, ou, quando seus frutos biológicos não incorporam *habitus* éticos e morais que a sociedade disponibiliza a seus filhos.

Neste capítulo, investigamos os diálogos temáticos da educação escolar, religiosa, moral e social da mulher opressa entre produções escritas de três modalidades literárias: a literatura ficcional, a literatura filosófica e a literatura científica. Dessa forma, procuramos demonstrar que a temática do romance *D. Narcisa de Villar*, de Ana Luísa de Azevedo Castro, de 1859, na forma da teoria da intertextualidade, de Julia Kristeva, de 1969, e da teoria da literatura comparada, de Eduardo de Faria Coutinho e Tânia Franco Carvalhal, de 1994, dialoga com produções das literaturas ficcional, filosófica e científica. Esses dois posicionamentos teóricos deixam demonstrado que produções literárias de autores diversos, de estilos de época diferente e de outras áreas do conhecimento humano podem ser são afins tematicamente. Nesse aspecto, pelo que se nos apresenta o resultado da pesquisa, a abordagem da opressão e da educação escolar da mulher pelas três modalidades da literatura trata-se de um estudo interdisciplinar envolvendo pontos de vista literário, filosófico e científico.

No primeiro grupo, analisamos e comparamos o diálogo do romance *D. Narcisa de Villar* com dois outros romances: *Til*, de José de Alencar, de 1872; e *Memorial de Maria Moura*, de Rachel de Queiroz, de 1992. Os romances *D. Narcisa de Villar*, de 1859, e *Til*, de 1872, pertencem ao romantismo brasileiro da segunda fase, enquanto o romance *Memorial de Maria Moura*, de 1992, pertence ao Modernismo da segunda geração, que se voltava para retratar questões sociais e regionais brasileiras. Os três romances são voltados, portanto, para a

educação como instrumento de capacitação, transformação e libertação da mulher que lutava contra a opressão que lhe moviam a família e a sociedade patriarcal.

No segundo, o diálogo do romance *D. Narcisa de Villar* com as quatro obras filosóficas que não teorizam a educação, mas retratam-na como um dever e uma atividade universal que devem ser comuns a homem e mulher. As obras filosóficas, estudadas neste grupo, foram: *A República*, de Platão, de 380 a. C. e 1980; *A Cidade do Sol*, de Campanella, de 1602; *a Didática Magna*, de Comenius, de 1649; e *o Tratado Sobre Educação de Meninas*, de Fénelon, de 1681. Não obstante pertencerem a modalidades literárias diferentes e distantes umas das outras na linha do tempo, restou demonstrado que a literatura de ficção e a literatura filosófica podem explorar, comumente, uma mesma temática explorada sob diferentes ângulos de abordagem. Neste segundo grupo de diálogo, a pesquisa foi regida pelas concepções científicas de Kuhn (1962) e Bachelard (1996).

No terceiro, o diálogo do romance *D. Narcisa de Villar* foi realizado com duas obras científicas que retratam a educação como instrumento de emancipação de pessoas subjugadas pelos poderes políticos e patriarcais dominantes. As obras científicas que dialogam, tematicamente, com o romance *D. Narcisa de Villar*, nesta investigação científica, foram: *Educação e Emancipação*, do Theodor Wiesengrund Adorno, de 1947; e *A Dominação Masculina*, de Pierre Bourdieu, de 1995. *A Educação e emancipação*, de Adorno, juntamente com Horkheimer (2020, p. 31), têm por objetivo instruir os sobreviventes do holocausto de Auschwitz, para que não se deixassem obnubilar a racionalidade e a memória pela ação subliminar das propagandas desenvolvidas pelos veículos de comunicação de massa. Nesse aspecto salvífico de pessoas oprimidas, Ana Luísa e Adorno perquirem uma educação emancipatória em suas produções literárias. No entanto, se observarmos a relação proporcional entre os espaços da casa-grande e do campo de concentração de Auschwitz, bem assim, o nível das torturas que se praticavam nos dois ambientes, ver-se-á que ambos podem ser considerados, guardadas as proporções, semelhantes entre um e outro.

Concluimos, dessa forma, com esteio no que restou pesquisado e textualizado neste capítulo, que a temática da educação escolar capacitadora, transformadora e libertadora, defendida no romance *D. Narcisa de Villar*, dialoga com os romances *Til*, de José de Alencar, de 1872, e *Memorial de Maria Moura*, de Rachel de Queiroz, de 1992. No plano da literatura filosófica, dialoga, entre outras, com as obras: *A República*, de Platão, de 380 a. C.; *A Cidade do Sol*, de Campanella, de 1602; *a Didática Magna*, de Comenius, de 1640; e *o Tratado Sobre Educação de Meninas*, de Fénelon, de 1681. E, finalmente, com a literatura científica, abrangendo duas obras de natureza transformadora e emancipatória da pessoa humana opressa

por sistemas político-ideológicos. A primeira, “Educação e Emancipação”, do Adorno, de 1947, onde o autor formula uma educação como instrumento emancipatório das pessoas, para que não mais reconstruam a cultura pró-Auschwitz. A segunda, “A Dominação Masculina”, de Pierre Bourdieu, de 1995, obra pela qual o autor aborda os pressupostos culturais, jurídicos, políticos e sociais da dominação masculina sobre o feminino na sociedade de Cabília, no norte da Argélia.

7 CONCLUSÃO

Esta tese teve por objetivo investigar a opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal brasileira e o papel da educação escolar informal na transformação e libertação da mulher oprimida, no romance *D. Narcisa de Villar*, da autora Ana Luísa de Azevedo Castro, de 1859. Trata-se da provável história de vida de uma jovem portuguesa que veio para o Brasil, na segunda metade do século XVII, após ficar órfã dos pais aos onze anos, para juntar-se aos três irmãos mais velhos, em quem esperava encontrar o amor paterno vicário. A pretensão da adolescente para encontrar nos irmãos amor semelhante ao que recebera dos pais, no entanto, seguiu uma deriva que a levou a uma continuação de vida adolescente e início de vida adulta pesada, cujo desfecho levou-a ser vítima de fratricídio.

A temática do romance, como a autora delimita, gira no entorno da opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal brasileira (CASTRO, 2000, p. 13). A delimitação do tema pela autora, se analisada em relação aos temas secundários que gravitam em torno dele, como evidenciam as estruturas superficial e profunda dos textos, deixa evidenciar-se que a opressão da mulher se desfigura ou extenua-se pela revolução que a educação escolar informal promove no espaço social da casa grande. Dessa forma, os dois eixos temáticos centrais, que permeiam todas as narrativas do romance, convergem outros eixos, ditos secundários (GARCIA, 1981, p. 203), como: direito e arbítrio, rebeldia e arbítrio, voz feminina na sociedade, discurso social crítico feminino, fuga para a vida e poder da vida e morte em poder dos opressores.

As pesquisas continuadas, ao longo da fase do doutorado em Educação Brasileira, evidenciaram-nos que a opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal brasileira, no romance *D. Narcisa de Villar*, decorre de três fatores complicadores: o primeiro, o sistema político dominante no Brasil Colonial; o segundo, a tradição cultural do patriarcalismo que os colonizadores trouxeram de Portugal para o Brasil; e o terceiro, a falta da educação escolar (CASTRO, 2000, pp. 27-30). O terceiro fator restou demonstrado, no capítulo cinco (pp. 163-218), pela protagonista *D. Narcisa de Villar* e pela indígena *Efigênia*, as quais, por meio da mudança de suas condutas hodiernas para com seus opressores, deixaram evidenciar que a educação escolar informal propiciara a elas as transformações pessoais e sociais.

Essas transformações se acham registradas, demonstradas e comentadas no capítulo cinco (pp. 163-218). A jovem *D. Narcisa de Villar*, com a visão de mundo que lhe era peculiar, mesclando educação humanística e educação pautada na “revolução intelectual representada pelo racionalismo cartesiano e pelo renascimento científico” (ARANHA, 2012, p. 270),

promoveu a educação elementar entre os criados da casa grande, para libertar a mulher do jugo da ignorância e da sociedade patriarcal brasileira.

Se compulsarmos o romance *D. Narcisa de Villar* como leitores atentos, perceberemos que os nove capítulos que lhe encerram a estória, apresentam uma constante de formação, transformação e libertação da mulher oprimida pela família e pela sociedade patriarcal, operada pela educação escolar informal. Entretanto, duas dessas transformações profundas se manifestam pelo exercício da voz feminina e do discurso social crítico que a protagonista *D. Narcisa de Villar* (CASTRO, 2000, p. 69) e pela indígena *Efigênia* (2000, pp. 115-118) contra os Senhores de Villar. A primeira foi manifestada pela protagonista contra o irmão, *D. Martim de Villar*, quando este tornou público que iria casá-la com um homem que se lhe parecia ideal para o negócio que havia planejado (2000, p. 68). Logo em seguida, a moça disse que não iria casar-se com o noivo que lhe fora forjado, porque não fora, sequer, comunicada desse ato, não conhecia o homem a quem estava sendo dada em casamento.

Assim, não iria amá-lo como cônjuge (2000, p. 68). A segunda foi manifestada pela indígena *Efigênia*, quando esta admoestou, veementemente, a *D. Luís de Villar*, para que este não consumasse a morte do próprio filho, o jovem *Leonardo*, bem assim, para lembrar-lhe a identidade dela, que ele fingia desconhecer ou esquecer-se, quando a interpelou com a seguinte inquirição: “[...]; e quem és tu que assim me falas”? (CASTRO, 2000, p. 115).

As análises, a que procedemos nos capítulos subsequentemente descritos, ratificam a validade da hipótese, por responder ao problema de nossa tese.

O capítulo dois tratou da educação escolar realista ocidental do século XVII, fundamentada na proposta pedagógica de Comenius (1649): “ensinar tudo a todos”; e, no século XIX, da “educação nacional”, concretizando a teoria comeniana do século XVII.

O capítulo três tratou da educação brasileira nas duas quadras anteriores, quanto aos tipos e objetivos implantados pelos sistemas de governo que vigoraram no Brasil Colonial, Regencial e Imperial.

O capítulo quatro aborda a capacidade que as duas partes opostas e assimétricas – a educação versus opressão da mulher – apresentam para criar ideologias, mentalidades e imaginários sobre os contextos de situação que as envolviam no espaço social da casa grande. Essa cultura trata-se de um reflexo da política dominante em Portugal e no Brasil do século XVII: poder governamental *versus* governados (CASTRO, 2000, p. 27); administradores *versus* administrados (*Idem*, p. 28); tratamento despótico e exploração da força de trabalho escravo (*Idem*, p. 28); religião, bons costumes morais e instrução *versus* orgias e corrupção (*Idem*, p.

28); egoísmo, orgulho e frieza *versus* temor e ódio (*Idem*, pp. 28-29); trabalho redobrado *versus* pão e roupa diários (*Idem*, p. 29).

O capítulo cinco tratou das primeiras formas de manifestação dos resultados da educação escolar informal na casa-grande dos Senhores de Villar. Restaram demonstradas: a capacidade argumentativa, a transformação da consciência e libertação pessoal e social da mulher oprimida. O exercício da voz feminina e do discurso social crítico contra seus opressores respondem ao problema, às hipóteses e confirmam o atendimento dos objetivos da pesquisa (CASTRO, 2000, pp. 28, 49, 69, 70, 72, 111, 115, 116, 117, 118).

O capítulo seis projeta os resultados da educação escolar informal nas relações dialógicas que se estabelecem entre a temática do romance D. Narcisa de Villar e obras da literatura ficcional, filosófica e científica. Neste capítulo, após procedemos às pesquisas a que nos propomos nesta tese, chegamos à conclusão de que a educação, nas obras das três modalidades literárias, sempre exerce a função utilitária de capacitar pessoas oprimidas por sistemas políticos e ideológicos dominantes na sociedade.

Seguindo esses percursos gerativos de sentido dos textos desta tese, chegamos à conclusão de que todos os objetivos, geral e específicos, o problema, a hipótese e a metodologia restaram solucionados. Esse entendimento decorre dos processos e procedimentos que adotamos para respondermos, textual e teoricamente, a partir das narrativas desenvolvidas pela autora do romance em análise. Dessa forma, adotamos a seguinte metodologia de pesquisa, para que:

O primeiro objetivo específico, desenvolvido no capítulo dois, intitulado “Compreender como era a educação ocidental nos contextos de situação dos séculos XVII e XIX”, foi atingido pelas pesquisas que realizamos no entorno do assunto. As pesquisas bibliográficas, nesse capítulo, foram realizadas com supedâneo teórico nos historiadores da educação ocidental: Aranha (2012), Bittar (2009), Cambi (1999), Larroyo (1980), Manacorda (2010), Piletti e Piletti (2018) e Riboulet (2020). Com fundamento nos diversos matizes da história da educação, apresentada por esses sete autores, formamos o entendimento de que, na quadra seiscentista, a educação era de natureza híbrida, porque concentrava influências da cultura feudalista e da nascente e ascendente cultura capitalista. Nesse período da história ocidental, as sociedades ocidentais, alinhadas culturalmente, foram influenciadas, direta ou indiretamente, pela Revolução Científica, pela Revolução Intelectual e pela proposta pedagógica do Comenius (1649) do “ensinar tudo a todos”. Na era oitocentista, com a expansão e consolidação do capitalismo industrial e comercial nas cidades urbanizadas, veio a

concretizar-se, plenamente, a proposta comeniana, defendida há dois séculos, quando o capitalismo começou a fortalecer-se como sistema econômico ocidental.

O segundo objetivo específico, desenvolvido no capítulo três da tese, com o título “a educação brasileira nos séculos XVII e XIX: tipos, objetivos e patriarcalismo brasileiro”, foi alcançado pelas pesquisas que realizamos sobre a história de nossa educação escolar nos dois séculos epigrafados. A consolidação desse entendimento decorreu da fundamentação teórica que buscamos nos historiadores da educação brasileira, que nos apresentam compêndios que relatam fatos históricos de nossa educação que se estendem da primeira metade do século XVI ao século XXI. Entre os historiadores da educação brasileira que fundamentam, teoricamente, o segundo objetivo específico de nossa tese, avultam: Aranha (2012), Ghiraldelli (2015) e Hilsdorf (2017) e Lerner (2019). Esses autores defendem que a educação brasileira, no século de 1600, teve dois tipos: a educação elementar, para instruir os índios das missões ou reduções; e a educação secundária, para os filhos da “pequena burguesia urbana que aspirava à ascensão social” (ARANHA, 2012, p. 271).

Os objetivos desses dois tipos de educação eram, respectivamente: ensinar aos índios “leitura, escrita, profissão e religião”; ministrar a educação secundária aos filhos da burguesia, para ingressarem em universidades europeias ou em seminários eclesiásticos. No século de 1800, a educação brasileira se tripartiu em “primária, secundária e superior” (GHIRALDELLI JR., 2015, p. 33), para atender às necessidades crescentes de pessoas qualificadas pelas grandes cidades brasileiras. O patriarcalismo brasileiro, nos séculos XVII e XIX, foi uma edição do patriarcalismo ocidental, segundo Lerner (2019). Esse sistema de domínio do homem na sociedade brasileira proveio da tradição cultural portuguesa que foi trazida para o Brasil pelos colonizadores.

O terceiro objetivo específico, desenvolvido no capítulo quatro desta tese, sob o título “ideologias, mentalidades e imaginários no romance D. Narcisa de Villar”, foi atingido por estas pesquisas. Ao final do capítulo, restou demonstrado que as duas partes opostas e assimétricas exerceram, reciprocamente, as consciências perceptivas, reflexivas e imaginantes sobre os contextos de situação que os envolviam no espaço social da casa grande. Assim, tanto a parte dos criados quanto a parte dos Senhores de Villar, ambas recorrem às funções da consciência para aquilatar a conduta de uma parte sobre outra e vice-versa. Para fundamentarmos, teoricamente, o capítulo quatro, recorreremos aos autores: Bobbio; Matteucci; Pasquino (1998), Bourdieu (1989), Bourdieu e Perrot (2003), Chauí (2012), Espig (1998) e Vovelle (2004). Seguindo-se o posicionamento teórico de Bobbio; Matteucci; Pasquino (1998, pp. 587 - 591), identificamos os dois tipos de ideologia, predominantes no romance D. Narcisa

de Villar: a ideologia com o “significado forte”, exercida pelos Senhores de Villar; e a ideologia com o “significado fraco, exercida pela protagonista e pela indígena Efigênia”.

A primeira é demonstrada por D. Martim de Villar, quando apresenta ao coronel Pedro Paulo a jovem D. Narcisa de Villar como uma pessoa jovem e sem consciência crítica para discernir os atos da vida. Ao apresentar esse falso quadro sobre a jovem, D. Martim disse ao interlocutor: “[...] e não era preciso, para a *conclusão* desse negócio, o consentimento inútil, como pensava ele, de uma menina que mal sabia o que fazia” (CASTRO, 2000, p. 43). A segunda é própria aos discursos defensivos e arazoados de D. Narcisa de Villar e da indígena Efigênia contra seus opressores no espaço social da casa grande. A indígena, ao contra-argumentar uma reprimenda moral e inconsequente da parte de D. Luís de Villar, disse ao opressor: “— Nunca me viste?! Não me conheces”? (*Idem*, p. 117).

O quarto objetivo específico, desenvolvido no capítulo cinco desta tese, trata de “os resultados da educação no romance D. Narcisa de Villar”. Nesse capítulo, constatamos que o quarto objetivo específico da nossa tese foi atingido, porque a educação escolar informal operou mudanças comportamentais no pensar e agir das mulheres oprimidas no romance D. Narcisa de Villar. A educação escolar informal, no espaço social da casa grande, notabilizou-se em dois momentos distintos e com resultados totalmente adversos na vida da mulher oprimida pela família e pela sociedade patriarcal brasileira.

No primeiro, antes de a educação escolar informal ser implantada pela protagonista D. Narcisa de Villar, a mulher era oprimida pela família e pela sociedade patriarcal brasileira. No segundo, depois de a educação escolar informal ser implantada por D. Narcisa de Villar, a mulher se instruiu e passou a projetar-se, pessoal e socialmente, por meio de sua própria voz e de seu discurso social crítico contra seus opressores. Ao chegarmos à conclusão deste capítulo, com fundamento teórico em Castro (2000), Brochado e Deplagne (2018), Louro (2009), Orlandi (2007) e Perrot (2005), formamos o entendimento de que o quarto objetivo específico de nossa tese foi alcançado por esta pesquisa.

O quinto objetivo específico, desenvolvido no capítulo seis desta tese, aborda os “diálogos temáticos do romance D. Narcisa de Villar com obras das literaturas de ficção, filosófica e científica”. Partimos do pressuposto de que esse objetivo foi atingido, porque, ao final do capítulo, restou demonstrado que as temáticas do romance: a opressão da mulher pela família e pela sociedade patriarcal brasileira e a educação escolar informal dialogam com obras das áreas literárias ficcional, filosófica e científica. Essas temáticas, cultivadas nas sociedades ocidentais, da Antiguidade à contemporaneidade, são exploradas pela literatura ficcional brasileira: D. Narcisa de Villar, de Ana Luísa de Azevedo Castro, de 1859; Til, de José de

Alencar, de 1872; e Memorial de Maria Moura, de Rachel de Queiroz, de 1992. Pela literatura filosófica: A República, Livro V, de Platão, de 380 a. C.; A Cidade do Sol, de Campanella, de 1602; Didática Magna, de Comenius, de 1649; Tratado da educação das jovens, de Fénelon, de 1681. Pela literatura científica: Educação e Emancipação, de Theodor Wiesegrund Adorno, de 1947; e Dominação Masculina, de Pierre Félix Bourdieu, de 1995.

As hipóteses, para que restassem confirmadas, responderam ao problema da pesquisa: “Como compreender que a educação escolar informal, no romance D. Narcisa de Villar (1859), capacita a mulher para formar e desenvolver a consciência crítica contra o sistema opressivo que lhe era exercido pela família e pela sociedade patriarcal brasileira dos séculos XVII e XIX”? com a seguinte proposição: “A educação escolar informal, implantada pela jovem D. Narcisa de Villar, na casa-grande dos Senhores de Villar, capacita a mulher para formar e desenvolver a consciência crítica contra o sistema opressivo que lhe era exercido pela família e pela sociedade patriarcal brasileira nos séculos XVII e XIX”.

A hipótese restou provada nesta pesquisa, porque, as análises comparativas dos dados bibliográficos, constantes dos capítulos dois, três, quatro, cinco e seis, apontam, de forma clarividente, que a educação escolar informal, no romance D. Narcisa de Villar, ocupa dois momentos distintos na vida dos criados da casa grande dos Senhores de Villar. No primeiro momento, predominou a ausência da prática educativa entre eles, estágio de vida pessoal e social que é marcado pela falta de conhecimento organizado e pela opressão da mulher pelos Senhores de Villar. No segundo, a prática da educação escolar informal, a partir da chegada e ambientação da jovem D. Narcisa de Villar ao espaço social da casa grande. Diferentemente do primeiro, o segundo momento foi marcado pela educação escolar e informal, que se realizou por meio da alfabetização, do letramento, da contação de histórias da literatura fantástica (CASTRO, 2000, p. 24), da leitura de textos da literatura medieval portuguesa (2000, p. 63), da educação religiosa e moral (2000, p. 28) e do exercício das consciências perceptiva, reflexiva e imaginante (2000, pp. 28, 30, 32, 33, 36, 38, 39, 45, 52, 60, 62, 115).

Finalmente, adotada essa metodologia de pesquisa científica, com fundamentação nos pontos de vista teórico defendido pelos autores pesquisados, chegássemos à conclusão desta tese, não obstante os percalços que pareceram comuns àqueles pesquisadores que se viram envolvidos, direta ou indiretamente, com os problemas decorrentes da pandemia do COVID-19, nestes dois anos subsequentes. O primeiro problema diz respeito às limitações de natureza pessoal que nos impossibilitaram de concatenar pensamento e linguagem na produção textual dos capítulos de nossa tese. Seguindo-se, tivemos a dificuldade de acesso a bibliotecas e congêneres, para o empréstimo temporário de produções bibliográficas e documentais

relacionadas a nosso tema de pesquisa. O segundo problema, ou elemento complicador, relacionou-se aos longos período de ausência da pesquisa, para acompanharmos, direta e ininterruptamente, a esposa que contraiu o COVID-19 e teve de permanecer internada no Hospital São Carlos, durante cerca de noventa dias ininterruptos, dos quais, vinte e cinco, permaneceu intubada. O terceiro problema diz respeito ao tratamento das sequelas, as quais permanecem até a presente data. O quarto problema alude à falta de maior e melhor capacidade racional para realizar pesquisas mais detalhadas, profundas e abrangentes sobre o tema de nossa tese, por ser muito abrangente e requerer investigações mais e melhores elaboradas.

Esperamos, contudo que esta pesquisa, pela abrangência, intertextualização e contextualização permanente de sua temática, venha a contribuir, pessoal, científica, acadêmica e socialmente, como propusemos no item das justificativas do tema (pp. 31-38). Com a repercussão da literatura brasileira do século XIX, de autoria feminina, no meio acadêmico, a partir do trabalho encetado pela nova geração de professores de literatura, temáticas relacionadas à opressão da mulher pela família e pela sociedade vêm-se tornado notórias e investigadas cientificamente. A segunda grande contribuição desta pesquisa, parece-nos, está relacionada aos estudos interdisciplinares da temática do romance *D. Narcisa de Villar*, não somente nos Cursos de Letras, mas, também, em cursos das Ciências Humanas e Sociais, ou seja, das ciências que têm por objeto de estudo o homem e suas dimensões pessoal e social. Ainda que esta pesquisa possa trazer as contribuições, propostas em suas justificativas, ela carece de investigações mais profundas, amplas e especializadas, segundo as linhas de pesquisa adotadas por futuros pesquisadores da educação escolar como instrumento de transformação e libertação da mulher oprimida pela família e pela sociedade patriarcal brasileira.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesegrund. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

AGRELA, Rodrigo Vieira Ávila de. O princípio por meio do fim: o ingênuo e o sentimental em José de Alencar. *In: PELOGGIO, Marcelo (org.). Fator Alencar: ensaios*. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2019.

AIDAR, Laura. **8 obras de Portinari que você precisa conhecer**, 2019. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/obras-de-portinari/>. Acesso em: 10 out. 2021.

ALENCAR, José de. **Til**, 14. ed. São Paulo: Ática, 2012.

ALMEIDA, João Ferreira de. **Bíblia Sagrada**. Edição revista e corrigida. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

ALMEIDA, João Ferreira de. **Bíblia Sagrada Revista e Atualizada**. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2010.

ALMEIDA, Paulo Roberto de. **Sobre políticas de governo e política de Estado: distinções necessárias**. Rio de Janeiro: Instituto Milenium, 2016.

ALMEIDA, Rute Salviano. **Uma voz feminina na Reforma**. São Paulo: Editora Hagnos, 2010.

ALONI, Nimrod. **Educação humanística**. Tradução de Sílvia Moreira Leite *et al.* Macapá: Universidade Federal do Amapá, 2007. Disponível em: <https://www2.unifap.br/borges/files/2011/02/Educa%c3%a7%c3%a3oHuman%c3%adstica.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

AMARAL, Flávia Aparecida. **História e ressignificação: Joana d'Arc e a historiografia francesa da primeira metade do século XIX**. Orientador: Marcelo Cândido. 2012. 221 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: Geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2012.

ARAÚJO, Márcia Maria de Melo; FONSECA, Pedro Carlos Louzada. **A voz feminina na Idade Média**. Goiânia: Faculdade de Letras/Universidade Federal de Goiás, 2011. Disponível em: <https://projetos.estras.ufg.br/conpeex/2011/doutorado/doutorado-marcia-maria.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2021.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro: A crise na educação**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Antônio Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Lisboa: Editora Vega, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997. *In: WEEDWOOD, Barbara. História concisa da linguística*. Tradução de Marcos Bagno. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2003, 151 p.

BAKUNIN, Mikhail Alexandovich. **Federalismo, socialismo e antiteologismo**. Brasil: UNIPA, 2012.

BARATA, Paulo José Valente; SALES, Germana Maria Araújo. **Vozes femininas no romance D. Narcisa de Villar: o lugar da mulher nas histórias literárias brasileiras**. *In: Reunião Anual da SBPC, 62.*, 2010, Natal. **Anais**. [...]. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/3837.htm> Acesso em: 13 set. 2020.

BARREIRA, Tiago Cabral. **Os 500 anos da Reforma Protestante**. São Paulo: FGV – IBRE, 2017.

BARROS, Ana Vitória. **A voz da mulher no século XIX**. **Jornal da PUC**, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 7 mar. 2018. Disponível em: jornaldapuc.vrc.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=5484&sid=24. Acesso em: 24 jul. 2021.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: Fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Millet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BELO, Taís Pagoto; FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **As romanas e o poder nos anais de Tácito**. **Revista Clássica**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 75-90, 2017. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=Varella%2C+2006%2C+o+controle+feminino+no+governo+de+Nero&source=hp&ei=nqs3YbamGN-f5OUP8bev4Ac&iflsig=ALs-wA>. Acesso em: 07 ago. 2021.

BEZERRA, Juliana. **Rainha Elizabeth I**, 2020. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/rainha-elizabeth-i/>. Acesso em: 5 nov. 2021.

BITTAR, Marisa. **História da educação: da Antiguidade à época contemporânea**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

BONAVIDES, Paulo. **Ciência política**. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

BORGES, Jorge Luís. **Pensamento**. Disponível em: <https://recantodopoeta.com/frases-de-jorge-luis-borges>. Acesso em: 9 jul 2021.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 44. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**, v. 2, 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. Universidade Federal do Ceará. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <https://www.ppge.ufc.br/programa>. Acesso em: 20 mai. 2022.

BROWN, Rachel. Quem eram as mulheres poderosas da história antiga? **National Geographic**, 8 mar. 2018. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2018/03/quem-eram-mulheres-mais-poderosas-da-historia-antiga>. Acesso em: 24 set. 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia: versão atualizada**. Tradução de Álvaro Lourencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMINHA, Edmilson. **Rachel de Queiroz: A senhora do Não me Deixes**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2010.

CAMPOS, Adriana Juliano Mendes de. Diálogo entre textos. **REUNI – Revista Unijales**, São Paulo – Jales, ed. 2, n. 2, p. 1-18, 2007. ISSN 1980-8925 (versão eletrônica). Disponível em: <http://www.reuni.pro.br>. Acesso em: 24 ago. 2021.

CÂNDIDO, Antônio. **A personagem de ficção**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

CASTRO, Ana Luísa de Azevedo. **D. Narcisa de Villar**. 4. ed. Florianópolis: Editora Mulheres, 2000.

CASTRO, Moacir Werneck de. A máscara do tempo: visões da era global, 1996. *In*: CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário de dificuldades da língua portuguesa**: edição de bolso, rev. e amp. Rio de Janeiro: L&PM Pocket; Lexikon, 2007.

CEIA, Carlos. **Dicionário de termos literários**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2009.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Revista Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jul. 2021.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática magna**. Tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Portugal – Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CORRÊA, Mariza. Repensando a família patriarcal brasileira. **Revista Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 37, p. 5-17, maio 1981. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/534>. Acesso em: 8 ago. 2022.

COSTA, Marcos Roberto Nunes; COSTA, Rafael Ferreira. **Mulheres intelectuais na Idade Média: Entre a medicina, a história, a poesia, a dramaturgia, a filosofia, a teologia e a mística**. Porto Alegre: Editora Phifiorg, 2019.

COUTINHO, Eduardo; CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada: textos fundadores**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1994.

COUTO, Robson. **Maneiras e costumes bíblicos**. Unidade I – Não é bom que o homem esteja só. Barretos: Instituto Bíblico das Assembleias de Deus, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pNmgtMjwyjw>. Acesso em: 4 ago. 2021.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Imagens de índios do Brasil: O Século XVI**. Revista de Estudos Avançados, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 107, 1990. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8582>. Acesso em: 12 out. 2021.

DEPLAGNE, Luciana Calado. **Palavras em ato: A literatura de autoria feminina na Idade Média**. João Pessoa: Faculdade de Letras/Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível em: www.ufpb.br/evento/index.php/17redor/17redor/rt/captureCite/405/0. Acesso em: 09 ago. 2021.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (organizadoras). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOYLE, Arthur Conan. **A história de Sherlock Holmes**. Disponível em: <https://www.unibh.br/blog/o-que-sherlock-holmes-pode-te-ensinar-sobre-o-pensamento-logico/> Acesso em: 7 ago. 2021.

DUARTE, Arthur Dias *et. al.* **Inserção das Mulheres nas Forças Armadas Brasileiras**. https://www.gov.br/defesa/ptbr/arquivos/ensino_e_pesquisa/defesa_academia/cadn/artigos/XI_II_cadn/a_insercao_das_mulheres_nas_forcas_armadas_brasileiras.pdf. Acesso em: 28 jun. 2022.

DUDOGNON, Aurélia. O imaginário ou a nadificação do mundo por Jean-Paul Sartre. Tradução de Jacqueline Siano. **Performatus**, Inhumas, ano 2, n. 8, ed. 8, jan. 2014.

DUROZOI, Gérard; ROUSSEL, André. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Editora Papyrus, 1993. Disponível em: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/imaginação>. Acesso em: 16 jul. 2021.

ESPIG, Márcia Janete. Ideologia, mentalidades e imaginário: cruzamentos e aproximações teóricas. **Revista Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 10, p. 151-167, dez. 1998. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=ESPIG%2C+M%C3%A1rcia+Janete.+Ideologia%2C+mentalidades+e+imagin%C3%A1rio%3A+cruzamentos+e+aproxima%C3%A7%C3%B5es+teóricas>. Acesso em: 11 ago. 2021.

FAÇANHA, Luciano da Silva. O prenúncio da “natureza romântica” na escrita de Rousseau. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v, 2, n. 21, p. 43-55, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/56548/59604>. Acesso em: 12 out. 2021.

FARACO, Carlos Alberto. Vida e obra de José de Alencar. *In*: ALENCAR, José de. **Til**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

FEITOSA, Ana Carine do Nascimento. **Inserção das mulheres na Polícia Militar do Ceará: gênero e policiamento comunitário**. 2010. 64 f. trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

FELDENS, Leopoldo. **O homem, a agricultura e a história**. Lajeado: Editora Univates, 2018. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/246/pdf_246.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

FENSKE, Elfi Kürten. Safo: poemas. Tradução de José Alexandre da Silva. **Revista Prosa, Verso e Arte**. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoearte.com/safo-poemas/> Acesso em: 07 ago. 2021.

FERNANDES, Fernanda. **A história da educação feminina**. Rio de Janeiro: MultiRio, a mídia educativa da cidade, 2019. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14812-a-hist%C3%B3ria-da-educa%C3%A7%C3%A3o-feminina>. Acesso em: 13 out. 2020.

FERREIRA, Antônio Gomes. **Dicionário de latim-português**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1991.

FLORES, Giovanna Gertrudes Benedetto. **O Jornal das Senhoras e a subjetivação do feminino no jornal dedicado as mulheres**. Santa Catarina, 2014. Disponível em: <https://alcarsul2014.sites.ufsc.br/wp-content/uploads/2014/10/gthistoriografiadamidia-Giovanna-B-Flores.dc-1.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. O que era o Cangaço nordestino. **História do mundo**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/cangaco.htm>. Acesso em: 01 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FUKS, Rebeca. **Frase O homem é o lobo do homem**. Rio de Janeiro: Cultura Genial, 2018. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/o-homem-e-lobo-do-homem/> Acesso em: 13 jul. 2021.

GALVÃO, Cecília. Ciência na literatura e literatura na ciência. **Revista Interações**, Lisboa, n. 3, p. 32-51, 2006. Disponível em: <http://www.eses.pt/interacoes>. Acesso em: 28 set. 2021.

GIORDANI, Mário Curtis. **História da Grécia**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

GOETHE. Memórias: poesia e verdade. 1986, p. 375, *apud* FAÇANHA, Luciano da Silva. **O prenúncio da “natureza romântica” na escrita de Rousseau**. Cadernos de Ética e Filosofia

- Política, v. 2, n. 21, p. 43-55, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/56548/59604>. Acesso em: 12 out. 2021.
- GOTTLIEB, Anthony. **O sonho da razão**: uma história da filosofia ocidental da Grécia ao Renascimento. Rio de Janeiro: Editora Difel, 2007.
- GUIMARÃES ROSA, João. **Noites do sertão**. 10. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.
- HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. Tradução de Jorio Dauster. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HEMMINGS, Clare; OLIVEIRA, Eleonora Menicucci de; SEMEDO, Maria Odete da Costa. Crítica literária feminina: O legado de Zahidé Lupinacci Muzart. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 11.; Women's Worlds Congress, 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Editora Mulheres, 13 p. Disponível em: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499448124_ARQUIVO_RISOL ETEMARIAHELLMANN.pdf. Acesso em: 23 ago. 2021.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira**: Leituras. São Paulo: CENGAGE, 2017.
- HOBSBAWM, Eric. **Bandidos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.
- HOFF, Sandino. **O compromisso com a educação**: proposta de Ratke e do neoliberalismo. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1710t.PDF>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- HOLANDA, Francisco Ariosto. **Educação para o trabalho**. Fortaleza: Edições Uva, 2002.
- JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia**: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário de filosofia**. 3. ed. Petrópolis: Jorge Zahar Editor, 1996.
- KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- LARROYO, Francisco. **Historia general de la pedagogia**. 16. ed. Cidade do México: Editorial Porrúa, S. A., 1980.
- LEITE, Gisele. **Breve histórico da cultura jurídica brasileira**. Rio de Janeiro (RJ), 2017. Disponível em: <https://professoragiseleite.jusbrasil.com.br/artigos/437359784/breve-historico-da-cultura-juridica-brasileira>. Acesso em: 01 jun. 2022.
- LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**. São Paulo: Editora Cultrix, 2019.

LEWIS, Jone Johnson. **Biography of Boudicca**, british celtic warrior queen: She led a revolt against roman occupation, 2019. Disponível em: <https://www.thoughtco.com/boudicca-biography-3528571>. Acesso em: 07 ago. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: Coleção magistério 2.º grau, série formação do professor. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

LIMA, Joelma Varão. **O Jornal das Senhoras, um projeto pedagógico**: mulher, maternidade, educação e corpo. Rio de Janeiro, segunda metade do século XIX. 2012, 191 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12745>. Acesso em: 24 jul. 2021.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. Tradução de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis: Vozes, 2001.

LYRA, Pedro. **Literatura e Ideologia**. Petrópolis: Vozes, 1979.

MACHADO, Dênis. Dilemas do Estado Moderno: Soberania, globalização e direitos humanos. **Revista Espaço Jurídico**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 11-24, jul./dez., 2011. Disponível em: denismachado@brturbo.com.br. Acesso em: 30 abr. 2022.

MAGALHÃES, Maria Izabel Santos (organizadora). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: Editora UnB, 1996.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MARINHO, Fernando. **Posse de Rachel de Queiroz na Academia Brasileira de Letras, em 1977**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/rachel-de-queiroz/discurso-de-posse>. Acesso em: 01 nov. 2021.

MATSUURA, Oscar Toshiaki. **Timeu**: a cosmologia de Platão. São Paulo: Editora Edição do Autor, 2019.

MAX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. As duas pedagogias: formas de educação dos escravos; mecanismos de formação de hegemonia e contra-hegemonia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, p. 145 –163, dez. 2007 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5029/art10_28.pdf. Acessado em: 24 jun. 2022.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**: AZ. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

MOISÉS, Massaud. **A literatura brasileira através dos textos**. Edição ver. e amp. 29. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

MORAES, José Damiro de. Educação integral: Notas sobre Charles Fourier, Saint Simon e Pierre-Joseph Proudhon. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 64, p. 191-200, set. 2015 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641936/9434>. Acesso em: 20 set. 2021.

MUZART, Zahidé Lupinacci. Narrativa feminina em Santa Catarina (do século XIX até meados do século XX). **Organon**, Porto Alegre, v. 16, n. 16, p. 227-235, 1989. DOI: 10.22456/2238-8915.39507. Disponível em: Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/3950>. Acesso em: 20 set. 2021.

MUZART, Zahidé Lupinacci. Uma precursora: Ana Luísa de Azevedo Castro. In: CASTRO, Ana Luísa de Azevedo. **D. Narcisa de Villar**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2000.

MUZART, Zahidé Lupinacci. **Escritoras Brasileiras do Século XIX**. 2. ed. Florianópolis; Santa Cruz do Sul: Editora Mulheres; EDUNISC, 2000.

NADER, Paulo. **Filosofia do direito**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1994.

NASCIMENTO, Cássia Maria Bezerra do. A jangada de pedra: um romance de tese. **Revista de Letras**. Fortaleza, v. 21, n. 12, p. 5-9, jan./dez. 1999. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/> Acesso em: 28 set. 2021.

NAVAS, Diana. Literatura e ciência: Campos antagônicos ou complementares? **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 72, n. 1, jan./mar. 2020. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252020000100012&tlng=pt. Acesso em: 20 mai. 2022.

NETO, João Ângelo Oliva. Sulpícia e as elegias amorosas de uma jovem romana. **Organon**, Porto Alegre, v. 31, n. 60, p. 267-278, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/60783/37593>. Acesso em: 12 set. 2021.

NÍCOLA, José de. **Língua, literatura e produção de textos**, vol. 1. São Paulo: Scipione, 2012.

NITTI, Francesco. La Démocratie. Paris: Editora Alcan, 1933, *apud* BONAVIDES, Paulo. **Ciência Política**. 10. ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2000.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de discurso**. 5. ed. Belo Horizonte: Editora Pontes, 2005.

OWEN, Robert. **Diálogos sobre o sistema social**, 1848. Disponível em: <https://pgl.gal/robert-owen-promotor-da-educacao-infantil-e-reformador-social-documentarios-sobre-a-sua-vida-e-obra/> Acesso em: 12 set. 2021.

PEREIRA, Isidro. **Dicionário grego-português e português-grego**. 8. ed. Portugal-Braga: Livraria Apostolado da Imprensa, 1998.

PEREIRA, Nuno Monteiro. Os primórdios do órgão sexual masculino. **Revista Saúde**, n. 23, 2 set. 2017. Disponível em: <https://www.revistasauda.pt/noticias/Pages/Breve-Historia-do-falo.aspx>. Acesso em: 20 nov. 2021.

PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Dicionário de família e sucessões**. São Paulo: Saraiva Jurídica, 2017.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Néelson. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2018.

PINÕN, Nélida. **Apresentação**, 1997. Disponível em: <https://www.academia.org.br/o-ano-do-centenario/apresentacao>. Acesso em: 24 mar. 2022.

PLATÃO. **A república**. Tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1980.

PLATÃO. **Pensamentos**. Disponível em: <https://www.pensador.com/autor/platao/>. Acesso em: 06 set. 2019.

POMPEU, Ana Maria César. **Personagens que traduzem Lisístrata de Aristófanes**, 2021. Disponível em: www.periodicos.ufc.br/transversal/article/view/1543/1400. Acesso em: 04 ago. 2021.

PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis da fala**. São Paulo: EDUSP, 2000.

QUEIROZ, Rachel de. **Memorial de Maria Moura**. 8. ed. São Paulo: Siciliano, 1992.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Brasília: Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-101827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp.... Acesso em: 20 jun. 2022.

REPÚBLICA PORTUGUESA. Ministério dos Negócios Estrangeiros. **História**. Madrid: Compete, 2020. Disponível em: <https://madrid.embaixadaportugal.mne.gov.pt/pt/sobre-portugal/historia>. Acesso em: 08 abr. 2021.

RIBEIRO JÚNIOR, Wilson Alves. **Políbio**. Portal Graecia Antiqua, São Carlos. Disponível em: URL:greaciaantiga.org/arquivoasp?num=0557. Acesso em: 11 ago. 2021.

RIBEIRO, Ludmila. Polícia militar é lugar de mulher? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n.º 1, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/6339NZCVs47ykZjrkv6vPSJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2022.

RIBOULET, Louis. **História da Pedagogia: do século XVII ao século XIX**. v. 3. Campinas: Editora Linceu, 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio pedagógico**. Tradução de Priscila Grigoletto Nacarato. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2004.

SÁ, Ana Paula Suitsu de. A questão da igualdade de gênero nas constituições brasileiras. **Revista Âmbito Jurídico**, São Paulo, n. 166, 2017. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/a-questao-da-igualdade-de-genero-nas-constituicoes-brasileiras/>. Acesso em: 31 jul. 2020.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, Patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTO AMBRÓSIO DE MILÃO (339-397), preceptor de Santo Agostinho de Hipona. Disponível em: <https://quemdisse.com.br/frase/nao-ha-dever-mais-urgente-que-o-de-agradecer/40155/>. Acesso em: 21 jan. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SCHULTZ, Samuel Jacob. **A história de Israel**. Tradução de João Marques Bentes. São Paulo: Editora Vida Nova, 1995.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. Aprenda com a perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte. Brasília: Editora Plano, 2000. *In*: BASTOS, Maria Helena Câmara. **A educação dos escravos e libertos no Brasil: Vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX)**. Disponível em: https://sfbct.unimc.it/it/documentihome/materialinews/dispensa4_bastos. Acesso em: 24 jun. 2022.

SILVA, Maria de Fátima Sousa e. **As mulheres no parlamento: Aristófanos**. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 2000.

SILVA, Michelle Pereira; FILHO, Geraldo Inácio. **Modernidade e educação femininas: As construções históricas de uma educação negada**. Artigo Científico apresentado e publicado pela UFU. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo6/497.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUSA, Rainer. **Illuminismo**, 2017. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/iluminismo.htm>. Acesso em: 03 set. 2020.

SOUSA, Rainer. O cotidiano da mulher na Pré-História. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/o-cotidiano-mulher-na-pre-historia.htm>. Acesso em: 04 set. 2021.

SOUZA, Maria de Fátima Matos de; MORAIS, Andrei Santos de. **Origem e evolução do conhecimento – OEC**. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, 2012. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4264423/mod_resource/content/0/Origem%20e%20volu%C3%A7%C3%A3o%20do%20conhecimento.pdf. Acesso em: 4 jul. 2021.

SCHULTZ, Samuel Jacob. **A história de Israel**. Tradução de João Marques Bentes. São Paulo: Editora Vida Nova, 1995.

STEARNS, Peter N. **As origens das civilizações e do patriarcado**. São Paulo: Editora Contexto, 2015. Disponível em <https://blog.editoracontexto.com.br/as-origens-das-civilizacoes-e-do-patriarcado/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

TAVARES, André Ramos. **Curso de direito constitucional**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Funções da universidade**. Boletim Informativo CAPES. Rio de Janeiro, n. 135, p. 1-2, fev. 1964. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/fran/artigos/funcoes.html> Acesso em: 31 jul 2020.

TEIXEIRA, Anísio. Filosofia da educação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Rio de Janeiro. v. 32, n. 75, p. 14-27, jul./set. 1959. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/filosofia>. Acesso em: 30 jul. 2021.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide**. São Paulo: Editora Sundermann, 2008.

VALE, Ana. **A mulher e a pré-história: alguns apontamentos para questionar a tradição e a tradução da mulher-mãe e mulher-deusa na arqueologia pré-histórica**. Conimbriga, Coimbra, v. 54, p. 5-25, 2015. Disponível em: <https://digitais-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/39124/1/A%20e%20a%20pre%20historia.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2021.

VALENTE, Maria Luísa. Departamento de psicologia da UNESP, 2016, *in*: MARQUES, Maria Júlia; SOUZA, Bia. **Existe uma doença que explica namoro entre mãe e filho? Médicos respondem**. São Paulo: UOL, 2016. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2016/08/13/mae-namora-com-filho.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 18 jul. 2021.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. As ideias estéticas de Marx. 2. Ed. Tradução de Carlos Néson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. *In*: LIMA, Hermínia. **Uma palavra marcada: emoção e consciência na poética de Pedro Lira**. Fortaleza: Edições UFC, 1999.

VELOSO, Serena. **Desvendando o campo da literatura comparada**. Brasília: UnB-Ciência, 2019. Disponível em: <https://www.unbciencia.unb.br/artes-e-letras/107-letras/614-desvelando-o-campo-da-literatura-comparada>. Acesso em: 24 ago. 2021.

XIMENES, Sérgio Barcelos. **A arte literária**, 2018. Disponível em: <https://aarteliteraria.wordpress.com/2018/09/05/ana-luisa-de-azevedo-castro-e-sua-novela-d-narcisa-de-villar/> Acesso em: 06 set. 2019.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Tradução de Régis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora UnB, v. 2, 1999.

WEEDOWOOD, Bárbara. **História concisa da linguística**. Tradução de Marcos Bagno. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

ANEXO A - CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPÉRIO, DE 25 DE MARÇO DE 1824.

17/11/2022 02:00

Constituição24



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

CONSTITUIÇÃO POLITICA DO IMPERIO DO BRAZIL (DE 25 DE MARÇO DE 1824)

Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824.

Carta de Lei de 25 de Março de 1824

[\(Vide
 Lei
 nº
 234
 de
 1841\)](#)

Manda observar a Constituição Política do Império, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador.

DOM PEDRO PRIMEIRO, POR GRAÇA DE DEOS, e Unanime Acclamação dos Povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil : Fazemos saber a todos os Nossos Subditos, que tendo-Nos requeridos o Povos deste Imperio, juntos em Camaras, que Nós quanto antes jurassemos e fizessemos jurar o Projecto de Constituição, que haviamos offerecido ás suas observações para serem depois presentes á nova Assembléa Constituinte mostrando o grande desejo, que tinham, de que elle se observasse já como Constituição do Imperio, por lhes merecer a mais plena approvação, e delle esperarem a sua individual, e geral felicidade Política : Nós Jurámos o sobredito Projecto para o observarmos e fazemos observar, como Constituição, que dora em diante fica sendo deste Imperio a qual é do theor seguinte:

CONSTITUIÇÃO POLITICA DO IMPERIO DO BRAZIL.

EM NOME DA SANTISSIMA TRINDADE.

TITULO 1º

Do Imperio do Brazil, seu Territorio, Governo, Dynastia, e Religião.

Art. 1. O IMPERIO do Brazil é a associação Política de todos os Cidadãos Brazileiros. Elles formam uma Nação livre, e independente, que não admite com qualquer outra laço algum de união, ou federação, que se opponha á sua Independencia.

Art. 2. O seu territorio é dividido em Provincias na fórma em que actualmente se acha, as quaes poderão ser subdivididas, como pedir o bem do Estado.

Art. 3. O seu Governo é Monarchico Hereditario, Constitucional, e Representativo.

Art. 4. A Dynastia Imperante é a do Senhor Dom Pedro I actual Imperador, e Defensor Perpetuo do Brazil.

Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo.

TITULO 2º

Dos Cidadãos Brazileiros.

Art. 6. São Cidadãos Brazileiros

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.

II. Os filhos de pai Brazileiro, e Os illegítimos de mãe Brazileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.

III. Os filhos de pai Brazileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

17/11/2022 02:00

Constituição24

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

V. Os estrangeiros naturalisados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação.

Art. 7. Perde os Direitos de Cidadão Brasileiro

- I. O que se nataralisar em paiz estrangeiro.
- II. O que sem lioença do Imperador aceitar Emprego, Pensão, ou Condecoração de qualquer Governo Estrangeiro.
- III. O que for banido por Sentença.

Art. 8. Suspende-so o exercicio dos Direitos Politicos

- I. Por incapacidade physica, ou moral.
- II. Por Sentença condemnatoria a prisão, ou degredo, emquanto durarem os seus effeitos.

TITULO 3º

Dos Poderes, e Representação Nacional.

Art. 9. A Divisão, e harmonia dos Poderes Politicos é o principio conservador dos Direitos dos Cidadãos, e o mais seguro meio de fazer effectivas as garantias, que a Constituição offerece.

Art. 10. Os Poderes Politicos reconhecidos pela Constituição do Imperio do Brazil são quatro: o Poder Legislativo, o Poder Moderador, o Poder Executivo, e o Poder Judicial.

Art. 11. Os Representantes da Nação Brasileira são o Imperador, e a Assembléa Geral.

Art. 12. Todos estes Poderes no Imperio do Brazil são delegações da Nação.

TITULO 4º

Do Poder Legislativo.

CAPITULO I.

Do: Ramos do Poder Legislativo, e suas attribuições

Art. 13. O Poder Legislativo é delegado á Assembléa Geral com a Sanoção do Imperador.

Art. 14. A Assembléa Geral compõe-se de duas Camaras: Camara de Deputados, e Camara de Senadores, ou Senado.

Art. 15. E' da attribuição da Assembléa Geral

- I. Tomar Juramento ao Imperador, ao Principe Imperial, ao Regente, ou Regencia.
- II. Eleger a Regencia, ou o Regente, e marcar os limites da sua autoridade.
- III. Reconhecer o Principe Imperial, como Sucessor do Throno, na primeira reunião logo depois do sem nascimento.
- IV. Nomear Tutor ao Imperador menor, caso seu Pai o não tenha nomoado em Testamento.
- V. Resolver as duvidas, que occorrerem sobre a successão da Corôa.
- VI. Na morte do Imperador, ou vacancia do Throno, instituir exame da administração, que acabou, e reformar os abusos nella introduzidos.
- VII. Escolher nova Dynastia, no caso da extincção da Imperante.
- VIII. Fazer Leis, interpretal-as, suspendel-as, e rovogal-as.
- IX. Velar na guarda da Constituição, e promover o bem geral do Nação.
- X. Fixar annualmente as despesas publicas, e repartir a contribuição directa.
- XI. Fixar annualmente, sobre a informação do Governo, as forças de mar, e terra ordinarias, e extraordinarias.

17/11/2022 02:00

Constituição24

- XII. Conceder, ou negar a entrada de forças estrangeiras de terra e mar dentro do Imperio, ou dos portos delle.
- XIII. Autorisar ao Governo, para contrahir empréstimos.
- XIV. Estabelecer meios convenientes para pagamento da dívida publica.
- XV. Regular a administração dos bens Nacionaes, e decretar a sua alienação.
- XVI. Crear, ou supprimir Empregos publicos, e estabelecer-lhes ordenados.
- XVI. Determinar o peso, valor, inscripção, typo, e denominação das moedas, assim como o padrão dos pesos e medidas.
- Art. 16. Cada uma das Camaras terá o Tratamento - de Augustos, e Dignissimos Senhores Representantes da Nação.
- Art. 17. Cada Legislatura durará quatro annos, e cada Sessão annual quatro mezes.
- Art. 18. A Sessão Imperial de abertura será todos os annos no dia tres de Maio.
- Art. 19. Tambem será Imperial a Sessão do encerramento; e tanto esta como a da abertura se fará em Assembléa Geral, reunidas ambas as Camaras.
- Art. 20. Seu ceremonial, e o da participação ao Imperador será feito na fórma do Regimento interno.
- Art. 21. A nomeação dos respectivos Presidentes, Vice Presidentes, e Secretarios das Camaras, verificação dos poderes dos seus Membros, Juramento, e sua policia interior, se executará na fórma dos seus Regimentos.
- Art. 22. Na reunião das duas Camaras, o Presidente do Senado dirigirá o trabalho; os Deputados, e Senadores tomarão logar indistinctamente.
- Art. 23. Não se poderá celebrar Sessão em cada uma das Camaras, sem que esteja reunida a metade, e mais um dos seus respectivos Membros.
- Art. 24. As Sessões de cada uma das Camaras serão publicas á excepção dos casos, em que o bem do Estado exigir, que sejam secretas.
- Art. 25. Os negocios se resolverão pela maioria absoluta de votos dos Membros presentes.
- Art. 26. Os Membros de cada uma das Camaras são inviolaveis polas opiniões, que proferirem no exercicio das suas funcções.
- Art. 27. Nenhum Senador, ou Deputado, durante a sua deputação, póde ser preso por Autoridade alguma, salvo por ordem da sua respectiva Camara, menos em flagrante delicto de pena capital.
- Art. 28. Se algum Senador, ou Deputado fôr pronunciado, o Juiz, suspendendo todo o ulterior procedimento, dará conta á sua respectiva Camara, a qual decidirá, se o prooesso deva continuar, e o Membro ser, ou não suspenso no exercicio das suas funcções.
- Art. 29. Os Senadores, e Deputados poderão ser nomeados para o Cargo de Ministro de Estado, ou Conselheiro do Estado, com a differença de que os Senadores continuam a ter assento no Senado, e o Deputado deixa vago o seu logar da Camara, e se prooede a nova eleição, na qual póde ser reeleito e accumular as duas funcções.
- Art. 30. Tambem accumulam as duas funcções, se já exerciam qualquer dos mencionados Cargos, quando foram eleitos.
- Art. 31. Não se pode ser ao mesmo tempo Membro de ambas as Camaras.
- Art. 32. O exercicio de qualquer Emprego, á excepção dos de Conselheiro de Estado, o Ministro de Estado, cessa interinamente, emquanto durarem as funcções de Deputado, ou de Senador.
- Art. 33. No intervallo das Sessões não poderá o Imperador empregar um Senador, ou Deputado fóra do Imperio; nem mesmo irão exercer seus Empregos, quando isso os impossibilite para se reunirem no tempo da convocação da Assembléa Geral ordinaria, ou extraordinaria.
- Art. 34. Se por algum caso imprevisto, de que dependa a segurança publica, ou o bem do Estado, fôr indispensavel, que algum Senador, ou Deputado saia para outra Comissão, a respectiva Camara o poderá determinar.

CAPITULO II

Da Camara dos Deputados.

- Art. 35. A Camara dos Deputados é electiva, e temporaria.

17/11/2022 02:00

Constituição24

Art. 36. É privativa da Câmara dos Deputados a Iniciativa.

I. Sobre Impostos.

II. Sobre Recrutamentos.

III. Sobre a escolha da nova Dynastia, no caso da extinção da Imperante.

Art. 37. Também principiarão na Câmara dos Deputados

I. O Exame da administração passada, e reforma dos abusos nella introduzidos.

A discussão das propostas, feitas pelo Poder Executivo.

Art. 38. É da privativa attribuição da mesma Câmara decretar, que tem logar a accusação dos Ministros de Estado, e Conselheiros de Estado.

Art. 39. Os Deputados vencerão, durante as Sessões, um Subsídio, pecuniario, taxado no fim da ultima Sessão da Legislatura antecedente. Além disto se lhes arbitrará uma indemnisação para as despesas da vinda, e volta.

CAPITULO III.

Do Senado.

Art. 40. O Senado é composto de Membros vitalicios, e será organizado por eleição Provincial.

Art. 41. Cada Provincia dará tantos Senadores, quantos forem metade de seus respectivos Deputados, com a differença, que, quando o numero dos Deputados da Provincia fôr impar, o numero dos seus Senadores será metade do numero immediatamente menor, de maneira que a Provincia, que houver de dar onze Deputados, dará cinco Senadores.

Art. 42. A Provincia, que tiver um só Deputado, elegerá todavia o seu Senador, não obstante a regra acima estabelecida.

Art. 43. As eleições serão feitas pela mesma maneira, que as dos Deputados, mas em listas triplices, sobre as quaes o Imperador escolherá o terço na totalidade da lista.

Art. 44. Os Logares de Senadores, que vagarem, serão preenchidos pela mesma fórma da primeira Eleição pela sua respectiva Provincia.

Art. 45. Para ser Senador requer-se

I. Que seja Cidadão Brasileiro, e que esteja no gozo dos seus Direitos Politicos.

II. Que tenha de idade quarenta annos para cima.

III. Que seja pessoa de saber, capacidade, e virtudes, com preferencia os que tivem feito serviços á Patria.

IV. Que tenha de rendimento annual por bens, industria, commercio, ou Empregos, a somma de oitocentos mil réis.

Art. 46. Os Principes da Casa Imperial são Senadores por Direito, e terão assento no Senado, logo que chegarem á idade de vinte e cinco annos.

Art. 47. É da attribuição exclusiva do Senado

I. Conhecer dos delictos individuaes, commettidos pelos Membros da Familia Imperial, Ministros de Estado, Conselheiros de Estado, e Senadores; e dos delictos dos Deputados, durante o periodo da Legislatura.

II. Conhecer da responsabilidade dos Secretarios, e Conselheiros de Estado.

III. Expedir Cartas de Convocação da Assembléa, caso o Imperador o não tenha feito dous mezes depois do tempo, que a Constituição determina; para o que se reunirá o Senado extraordinariamente.

IV. Convocar a Assembléa na morte do Imperador para a Eleição da Regencia, nos casos, em que ella tem logar, quando a Regencia Provisional o não faça.

Art. 48. No Juizo dos crimes, cuja accusação não pertence á Câmara dos Deputados, accusará o Procurador da Corôa, e Soberania Nacional.

Art. 49. As Sessões do Senado começam, e acabam ao mesmo tempo, que as da Câmara dos Deputados. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#)

Art. 50. A' excepção dos casos ordenados pela Constituição, toda a reunião do Senado fóra do tempo das Sessões da Câmara dos Deputados é illicita, e nulla.

17/11/2022 02:00

Constituição24

Art. 51.O Subsídio dos Senadores será de tanto, e mais metade, do que tiverem os Deputados.

CAPITULO IV.

Da Proposição, Discussão, Sanção, e Promulgação das Leis.

Art. 52. A Proposição, opposição, e approvação dos Projectos de Lei compete a cada uma das Camaras.

Art. 53.O Poder Executivo exerce por qualquer dos Ministros de Estado a proposição, que lhe compete na formação das Leis; e só depois de examinada por uma Comissão da Camara dos Deputados, aonde deve ter principio, poderá ser convertida em Projecto de Lei.

Art. 54. Os Ministros podem assistir, e discutir a Proposta, depois do relatório da Comissão; mas não poderão votar, nem estarão presentes á votação, salvo se forem Senadores, ou Deputados.

Art. 55. Se a Camara dos Deputados adaptar o Projecto, o remetterá á dos Senadores com a seguinte formula - A Camara dos Deputados envia á Camara dos Senadores a Proposição junta do Poder Executivo (com emendas, ou sem ellas) e pensa, que ella tem logar.

Art. 56. Se não puder adoptar a proposição, participará ao Imperador por uma Deputação de sete Membros da maneira seguinte - A Camara dos Deputados testemunha ao Imperador o seu reconhecimento polo zelo, que mostra, em vigiar os interesses do Imperio: e Lhe supplica respeitosamente, Digne-Se tomar em ulterior consideração a Proposta do Governo.

Art. 57. Em geral as proposições, que a Camara dos Deputados admittir, e approvar, serão remetidas á Camara dos Senadores com a formula seguinte - A Camara dos Deputados envia ao Senado a Proposição junta, e pensa, que tem logar, pedir-se ao Imperador a sua Sanção.

Art. 58. Se porém a Camara dos Senadores não adoptar inteiramente o Projecto da Camara dos Deputados, mas se o tiver alterado, ou adicionado, o reenviará pela maneira seguinte - O Senado envia á Camara dos Deputados a sua Proposição (tal) com as emendas, ou addições juntas, e pensa, que com ellas tem logar pedir-se ao Imperador a Sanção Imperial.

Art. 59. Se o Senado, depois de ter deliberado, julga, que não póde admittir a Proposição, ou Projecto, dirá nos termos seguintes - O Senado torna a remetter á Camara dos Deputados a Proposição (tal), á qual não tem podido dar o seu Consentimento.

Art. 60. O mesmo praticará a Camara dos Deputados para com a do Senado, quando neste tiver o Projecto a sua origem.

Art. 61. Se a Camara dos Deputados não approvar as emendas, ou addições do Senado, ou vice-versa, e todavia a Camara recusante julgar, que o projecto é vantajoso, poderá requerer por uma Deputação de tres Membros a reunião das duas Camaras, que se fará na Camara do Senado, e conforme o resultado da discussão se seguirá, o que fór deliberado.

Art. 62. Se qualquer das duas Camaras, concluida a discussão, adoptar inteiramente o Projecto, que a outra Camara lhe enviou, o reduzirá a Decreto, e depois de lido em Sessão, o dirigirá ao Imperador em dous autographos, assignados pelo Presidente, e os dous primeiros Secretarios, Pedindo-lhe a sua Sanção pela formula seguinte - A Assembléa Geral dirige ao Imperador o Decreto incluso, que julga vantajoso, e util ao Imperio, e pede a Sua Magestade Imperial, Se Digne dar a Sua Sanção.

Art. 63. Esta remessa será feita por uma Deputação de sete Membros, enviada pela Camara ultimamente deliberante, a qual ao mesmo tempo informará á outra Camara, aonde o Projecto teve origem, que tem adoptado a sua Proposição, relativa a tal objecto, e que a dirigiu ao Imperador, pedindo-lhe a Sua Sanção.

Art. 64. Recusando o Imperador prestar seu consentimento, responderá nos termos seguintes. - O Imperador quer meditar sobre o Projecto de Lei, para a seu tempo se resolver - Ao que a Camara responderá, que - Louva a Sua Magestade Imperial o interesse, que toma pela Nação.

Art. 65. Esta denegação tem effeito suspensivo sómente: pelo que todas as vezes, que as duas Legislaturas, que se seguirem áquella, que tiver approvado o Projecto, tornem successivamente a apresental-o nos mesmos termos, entender-se-ha, que o Imperador tem dado a Sanção.

Art. 66. O Imperador dará, ou negará a Sanção em cada Decreto dentro do um mez, depois que lhe for apresentado.

Art. 67. Se o não fizer dentro do mencionado prazo, terá o mesmo effeito, como se expressamente negasse a Sanção, para serem contadas as Legislaturas, em que poderá ainda recusar o seu consentimento, ou reputar-se o Decreto obrigatorio, por haver já negado a Sanção nas duas antecedentes Legislaturas.

Art. 68. Se o Imperador adoptar o Projecto da Assembléa Geral, se exprimirá assim - O Imperador consente - Com o que fica sancionado, e nos termos de ser promulgado como Lei do Imperio; e um dos dous autographos, depois de

17/11/2022 02:00

Constituição24

assignados pelo Imperador, será remetido para o Archivo da Camara, que o enviou, e o outro servirá para por elle se fazer a Promulgação da Lei, pela respectiva Secretaria de Estado, aonde será guardado.

Art. 69. A formula da Promulgação da Lei será concebida nos seguintes termos - Dom (N.) por Graça de Deos, e Unanime Acclamação dos Povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os Nossos Subditos, que a Assembléa Geral decretou, e Nós Queremos a Lei seguinte (a integra da Lei nas suas disposições sómente): Mandamos por tanto a todas as Autoridades, a quem o conhecimento, e execução do referida Lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir, e guardar tão inteiramente, como nella se contém. O Secretario de Estado dos Nogocios d.... (o da Repartição competente) a faça imprimir, publicar, e correr.

Art. 70. Assignada a Lei pelo Imperador, referendada pelo Secretario de Estado competente, e sellada com o Sello do Imperio, se guardará o original no Archivo Publico, e se remetterão os Exemplares della impressos a todas as Camaras do Imperio, Tribunaes, e mais Logares, aonde convenha fazer-se publica.

CAPITULO V.

Dos Conselhos Geraes de Provincia, e suas attribuições.

Art. 71. A Constituição reconhece, e garante o direito de intervir todo o Cidadão nos negocios da sua Provincia, e que são immediatamente relativos a seus interesses peculiares. [\(Vide Lei nº 16, de 1834\)](#)

Art. 72. Este direito será exercitado pelas Camara dos Districtos, e pelos Conselhos, que com o titulo de - Conselho Geral da Provincia-se devem estabelecer em cada Provincia, aonde não, estiver collocada a Capital do Imperio. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#)

Art. 73. Cada um dos Conselhos Geraes constará de vinte e um Membros nas Provincias mais populosas, como sejam Pará, Maranhão, Ceará, Pernambuco, Bahia, Minas Geraes, S. Paulo, e Rio Grande do Sul; e nas outras de treze Membros. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#)

Art. 74. A sua Eleição se fará na mesma occasião, e da mesma maneira, que se fizer a dos Representantes da Nação, e pelo tempo de cada Legislatura. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#)

Art. 75. A idade de vinte e cinco annos, probidade, e decente subsistencia são as qualidades necessarias para ser Membro destes Conselhos.

Art. 76. A sua reunião se fará na Capital da Provincia; e na primeira Sessão preparatoria nomearão Presidente, Vice-Presidente, Secretario, e Supplente; que servirão por todo o tempo da Sessão: examinarão, e verificarão a legitimidade da eleição dos seus Membros. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#)

Art. 77. Todos os annos haverá Sessão, e durará dous mezes, podendo prorogar-se por mais um mez, se nisso convier a maioria do Conselho. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#)

Art. 78. Para haver Sessão deverá achar-se reunida mais da metade do numero dos seus Membros.

Art. 79. Não podem ser eleitos para Membros do Conselho Geral, o Presidente da Provincia, o Secretario, e o Commandante das Armas.

Art. 80. O Presidente da Provincia assistirá á installação do Conselho Geral, que se fará no primeiro dia de Dezembro, e terá assento igual ao do Presidente do Conselho, e á sua direita; e ahi dirigirá o Presidente da Provincia sua fala ao Conselho; instruindo-o do estado dos negocios publicos, e das providencias, que a mesma Provincia mais precisa para seu melhoramento. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#)

Art. 81. Estes Conselhos terão por principal objecto propôr, discutir, e deliberar sobre os negocios mais interessantes das suas Provincias; formando projectos peculiares, e accommodados ás suas localidades, e urgencias. [\(Vide Lei nº 16, de 1834\)](#)

Art. 82. Os negocios, que começarem nas Camaras serão remetidos officialmente ao Secretario do Conselho, aonde serão discutidos a portas abertas, bem como os que tiverem origem nos mesmos Conselhos. As suas resoluções serão tomadas á pluralidade absoluta de votos dos Membros presentes.

Art. 83. Não se podem propôr, nem deliberar nestes Conselhos Projectos. [\(Vide Lei nº 16, de 1834\)](#)

I. Sobre interesses geraes da Nação.

II. Sobre quaesquer ajustes de umas com outras Provincias.

III. Sobre imposições, cuja iniciativa é da competencia particular da Camara dos Deputados. Art. 36. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#)

IV. Sobre execução de Leis, devendo porém dirigir a esse respeito representações motivadas á Assembléa Geral, e ao Poder Executivo conjunctamente.

17/11/2022 02:00

Constituição24

Art. 84. As Resoluções dos Conselhos Geraes de Provincia serão remetidas directamente ao Poder Executivo, pelo intermedio do Presidente da Provincia. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#) [\(Vide Lei nº 16, de 1834\)](#)

Art. 85. Se a Assembléa Geral se achar a esse tempo reunida, lhe serão immediatamente enviadas pela respectiva Secretaria de Estado, para serem propostas como Projectos de Lei, e obter a approvaçãõ da Assembléa por uma unica discussãõ em cada Camara. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#) [\(Vide Lei nº 16, de 1834\)](#)

Art. 86. Não se achando a esse tempo reunida a Assembléa, o Imperador as mandará provisoriamente executar, se julgar que ellas são dignas de prompta providencia, pela utilidade, que de sua observancia resultará ao bem geral da Provincia. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#) [\(Vide Lei nº 16, de 1834\)](#)

Art. 87. Se porém não occorrerem essas circumstancias, o Imperador declarará, que - Suspende o seu juizo a respeito daquelle negocio - Ao que o Conselho responderá, que - recebeu mui respeitosa mente a resposta de Sua Magestade Imperial. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#) [\(Vide Lei nº 16, de 1834\)](#)

Art. 88. Logo que a Assembléa Geral se reunir, lhe serão enviadas assim essas Resoluções suspensas, como as que estiverem em execuçãõ, para serem discutidas, e deliberadas, na fórma do Art. 85. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#) [\(Vide Lei nº 16, de 1834\)](#)

Art. 89. O methodo de proseguirem os Conselhos Geraes de Provincia em seus trabalhos, e sua policia interna, e externa, tudo se regulará por um Regimento, que lhes será dado pela Assembléa Geral. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#)

CAPITULO VI.

Das Eleições.

Art. 90. As nomeações dos Deputados, e Senadores para a Assembléa Geral, e dos Membros dos Conselhos Geraes das Provincias, serão feitas por Eleições indirectas, elegendo a massa dos Cidadãos activos em Assembléas Parochias os Eleitores de Provincia, e estes os Representantes da Nação, e Provincia.

Art. 91. Têm voto nestas Eleições primarias

- I. Os Cidadãos Brazileiros, que estão no gozo de seus direitos politicos.
- II. Os Estrangeiros naturalisados.

Art. 92. São excluidos de votar nas Assembléas Parochias.

I. Os menores de vinte e cinco annos, nos quaes se não comprehendem os casados, e Officiaes Militares, que forem maiores de vinte e um annos, os Bachares Formados, e Clerigos de Ordens Sacras.

II. Os filhos familias, que estiverem na companhia de seus pais, salvo se servirem Officios publicos.

III. Os criados de servir, em cuja classe não entram os Guardalivros, e primeiros caixeiros das casas de commercio, os Criados da Casa Imperial, que não forem de galão branco, e os administradores das fazendas ruraes, e fabricas.

IV. Os Religiosos, e quaesquer, que vivam em Comunidade claustral.

V. Os que não tiverem de renda liquida annual cem mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou Empregos.

Art. 93. Os que não podem votar nas Assembléas Primarias de Parochia, não podem ser Membros, nem votar na nomeação de alguma Autoridade electiva Nacional, ou local.

Art. 94. Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Provincia todos, os que podem votar na Assembléa Parochial. Exceptuam-se

- I. Os que não tiverem de renda liquida annual duzentos mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou emprego.
- II. Os Libertos.
- III. Os criminosos pronunciados em queréla, ou devassa.

Art. 95. Todos os que podem ser Eleitores, abeis para serem nomeados Deputados. Exceptuam-se

- I. Os que não tiverem quatrocentos mil réis de renda liquida, na fórma dos Arts. 92 e 94.
- II. Os Estrangeiros naturalisados.
- III. Os que não professarem a Religião do Estado.

Art. 96. Os Cidadãos Brazileiros em qualquer parte, que existam, são elegiveis em cada Districto Eleitoral para Deputados, ou Senadores, ainda quando ahi não sejam nascidos, residentes ou domiciliados.

17/11/2022 02:00

Constituição24

Art. 97. Uma Lei regulamentar marcará o modo pratico das Eleições, e o numero dos Deputados relativamente á população do Imperio.

TITULO 5º

Do Imperador.

CAPITULO I.

Do Poder Moderador.

Art. 98. O Poder Moderador é a chave de toda a organização Política, e é delegado privativamente ao Imperador, como Chefe Supremo da Nação, e seu Primeiro Representante, para que incessantemente vele sobre a manutenção da Independencia, equilibrio, e harmonia dos mais Poderes Politicos.

Art. 99. A Pessoa do Imperador é inviolavel, e Sagrada: Elle não está sujeito a responsabilidade alguma.

Art. 100. Os seus Titulos são "Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil" e tem o Tratamento de Magestade Imperial.

Art. 101. O Imperador exerce o Poder Moderador

I. Nomeando os Senadores, na fórmula do Art. 43.

II. Convocando a Assembléa Geral extraordinariamente nos intervallos das Sessões, quando assim o pede o bem do Imperio.

III. Sancionando os Decretos, e Resoluções da Assembléa Geral, para que tenham força de Lei: Art. 62.

IV. Approvando, e suspendendo interinamente as Resoluções dos Conselhos Provincias: Arts. 86, e 87. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#)

V. Prorogando, ou adiando a Assembléa Geral, e dissolvendo a Camara dos Deputados, nos casos, em que o exigir a salvação do Estado; convocando immediatamente outra, que a substitua.

VI. Nomeando, e demittindo livremente os Ministros de Estado.

VII. Suspendendo os Magistrados nos casos do Art. 154.

VIII. Perdoando, e moderando as penas impostas e os Réos condemnados por Sentença.

IX. Concedendo Amnistia em caso urgente, e que assim aconselhem a humanidade, e bem do Estado.

CAPITULO II.

Do Poder Executivo.

Art. 102. O Imperador é o Chefe do Poder Executivo, e o exercita pelos seus Ministros de Estado.

São suas principaes attribuições

I. Convocar a nova Assembléa Geral ordinaria no dia tres de Junho do terceiro anno da Legislatura existente.

II. Nomear Bispos, e prover os Beneficios Ecclesiasticos.

III. Nomear Magistrados.

IV. Prover os mais Empregos Civis, e Politicos.

V. Nomear os Commandantes da Força de Terra, e Mar, e remover-os, quando assim o pedir o Serviço da Nação.

VI. Nomear Embaixadores, e mais Agentes Diplomaticos, e Commerciaes.

VII. Dirigir as Negociações Politicas com as Nações estrangeiras.

VIII. Fazer Tratados de Alliança offensiva, e defensiva, de Subsidio, e Commercio, levando-os depois de concluidos ao conhecimento da Assembléa Geral, quando o interesse, e segurança do Estado permittirem. Se os Tratados concluidos em tempo de paz envolverem cessão, ou troca de Territorio do Imperio, ou de Possessões, a que o Imperio tenha direito, não serão ratificados, sem terem sido approvados pela Assembléa Geral.

IX. Declarar a guerra, e fazer a paz, participando á Assembléa as communações, que forem compativeis com os interesses, e segurança do Estado.

17/11/2022 02:00

Constituição24

X. Conceder Cartas de Naturalisação na fôrma da Lei.

XI. Conceder Títulos, Honras, Ordens Militares, e Distinções em recompensa de serviços feitos ao Estado; dependendo as Mercês pecuniarias da approvação da Assembléa, quando não estiverem já designadas, e taxadas por Lei.

XII. Expedir os Decretos, Instrucções, e Regulamentos adequados á boa execução das Leis.

XIII. Decretar a applicação dos rendimentos destinados pela Assembléa aos varios ramos da publica Administração.

XIV. Conceder, ou negar o Beneplacito aos Decretos dos Concilios, e Letras Apostolicas, e quaesquer outras Constituições Ecclesiasticas que se não oppozerem á Constituição; e precedendo approvação da Assembléa, se contiverem disposição geral.

XV. Prover a tudo, que fôr concernente á segurança interna, e externa do Estado, na fôrma da Constituição.

Art. 103. O Imperador antes do ser aclamado prestará nas mãos do Presidente do Senado, reunidas as duas Camaras, o seguinte Juramento - Juro manter a Religião Catholica Apostolica Romana, a integridade, e indivisibilidade do Imperio; observar, e fazer observar a Constituição Política da Nação Brasileira, e mais Leis do Imperio, e prover ao bem geral do Brazil, quanto em mim couber.

Art. 104. O Imperador não poderá sahir do Imperio do Brazil, sem o consentimento da Assembléa Geral; e se o fizer, se entenderá, que abdicou a Corôa.

CAPITULO III.

Da Familia Imperial, e sua Dotação.

Art. 105. O Herdeiro presumptivo do Imperio terá o Titulo de "Principe Imperial" e o seu Primogenito o de "Principe do Grão Pará" todos os mais terão o de "Principes". O tratamento do Herdeiro presumptivo será o de "Alteza Imperial" e o mesmo será o do Principe do Grão Pará: os outros Principes terão o Tratamento de Alteza.

Art. 106. O Herdeiro presumptivo, em completando quatorze annos de idade, prestará nas mãos do Presidente do Senado, reunidas as duas Camaras, o seguinte Juramento - Juro manter a Religião Catholica Apostolica Romana, observar a Constituição Política da Nação Brasileira, e ser obediente ás Leis, e ao Imperador.

Art. 107. A Assembléa Geral, logo que o Imperador succeder no Imperio, lhe assignará, e á Imperatriz Sua Augusta Esposa uma Dotação correspondente ao decoro de Sua Alta Dignidade.

Art. 108. A Dotação assignada ao presente Imperador, e á Sua Augusta Esposa deverá ser augmentada, visto que as circumstancias actuaes não permittem, que se fixe desde já uma somma adequada ao decoro de Suas Augustas Pessoas, e Dignidade da Nação.

Art. 109. A Assembléa assignará tambem alimentos ao Principe Imperial, e aos demais Principes, desde que nascerem. Os alimentos dados aos Principes cessarão sómente, quando elles sahirem para fóra do Imperio.

Art. 110. Os Mestres dos Principes serão da escolha, e nomeação do Imperador, e a Assembléa lhes designará os Ordenados, que deverão ser pagos pelo Thesouro Nacional.

Art. 111. Na primeira Sessão de cada Legislatura, a Camara dos Deputados exigirá dos Mestres uma conta do estado do adiantamento dos seus Augustos Discipulos.

Art. 112. Quando as Prinozas houverem de casar, a Assembléa lhes assignará o seu Dote, e com a entrega delle cessarão os alimentos.

Art. 113. Aos Principes, que se casarem, e forem residir fóra do Imperio, se entregará por uma vez sómente uma quantia determinada pela Assembléa, com o que cessarão os alimentos, que percebiam.

Art. 114. A Dotação, Alimentos, e Dotes, de que fallam os Artigos antecedentes, serão pagos pelo Thesouro Publico, entregues a um Mordomo, nomeado pelo Imperador, com quem se poderão tratar as Acções activas e passivas, concernentes aos interesses da Casa Imperial.

Art. 115. Os Palacios, e Terrenos Nacionaes, possuidos actualmente pelo Senhor D. Pedro I, ficarão sempre pertencendo a Seus Successores; e a Nação cuidará nas aquisições, e construcções, que julgar convenientes para a deoencia, e recreio do Imperador, e sua Familia.

CAPITULO IV.

Da Successão do Imperio.

Art. 116. O Senhor D. Pedro I, por Unanime Aoclamação dos Povos, actual Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo, Imperará sempre no Brazil.

17/11/2022 02:00

Constituição24

Art. 117. Sua Descendencia legitima succederá no Throno. Segundo a ordem regular do primogenitura, e representação, preferindo sempre a linha anterior ás posteriores; na mesma linha, o grão mais proximo ao mais remoto; no mesmo grão, o sexo masculino ao feminino; no mesmo sexo, a pessoa mais velha á mais moça.

Art. 118. Extinctas as linhas dos descendentes legitimos do Senhor D. Pedro I, ainda em vida do ultimo descendente, e durante o seu Imperio, escolherá a Assembléa Geral a nova Dynastia.

Art. 119. Nenhum Estrangeiro poderá succeder na Corôa do Imperio do Brazil.

Art. 120. O Casamento da Princeza Herdeira presumptiva da Corôa será feito a aprazimento do Imperador; não existindo Imperador ao tempo, em que se tratar deste Consorcio, não poderá elle effectuar-se, sem approvação da Assembléa Geral. Seu Marido não terá parte no Governo, e sómente se chamará Imperador, depois que tiver da Imperatriz filho, ou filha.

CAPITULO V.

Da Regencia na menoridade, ou impedimento do Imperador.

Art. 121. O Imperador é menor até á idade de dezoito annos completos.

Art. 122. Durante a sua menoridade, o Imperio será governado por uma Regencia, a qual pertencerá na Parente mais chegado do Imperador, segundo a ordem da Successão, e que seja maior de vinte e cinco annos. [\(Vide Lei nº 18, de 1834\)](#)

Art. 123. Se o Imperador não tiver Parente algum, que reuna estas qualidades, será o Imperio governado por uma Regencia permanente, nomeada pela Assembléa Geral, composta de tres Membros, dos quaes o mais velho em idade será o Presidente. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#)

Art. 124. Em quanto esta Rogencia se não eleger, governará o Imperio uma Regencia provisional, composta dos Ministros de Estado do Imperio, e da Justiça; e dos dous Conselheiros de Estado mais antigos em exercicio, presidida pela Imperatriz Viuva, e na sua falta, pelo mais antigo Conselheiro de Estado.

Art. 125. No caso de fallecer a Imperatriz Imperante, será esta Regencia presidida por seu Marido.

Art. 126. Se o Imperador por causa physica, ou moral, evidentemente reconhecida pela pluralidade de cada uma das Camaras da Assembléa, se impossibilitar para governar, em seu logar governará, como Regente o Principe Imperial, se for maior de dezoito annos.

Art. 127. Tanto o Regente, como a Regencia prestará o Juramento mencionado no Art. 103, acrescendendo a clausula de fidelidade na Imperador, e de lhe entregar o Governo, logo que elle chegue á maioridade, ou cessar o seu impedimento.

Art. 128. Os Actos da Regencia, e do Regente serão expedidos em nome do Imperador pela formula seguinte - Manda a Regencia em nome do Imperador... - Manda o Principe Imperial Regente em nome do Imperador.

Art. 129. Nem a Regencia, nem o Regente será responsavel.

Art. 130. Durante a menoridade do Successor da Corôa, será seu Tutor, quem seu Pai lhe tiver nomeado em Testamento; na falta deste, a Imperatriz Mãi, em quanto não tomar a casar: faltando esta, a Assembléa Geral nomeará Tutor, com tanto que nunca poderá ser Tutor do Imperador menor aquelle, a quem possa tocar a successão da Corôa na sua falta.

CAPITULO VI.

Do Ministerio.

Art. 131. Haverá differentes Secretarias de Estado. A Lei designará os negocios pertencentes a cada uma, e seu numero; as reunirá, ou separará, como mais convier.

Art. 132. Os Ministros de Estado referendarão, ou assignarão todos os Actos do Poder Executivo, sem o que não poderão ter execução.

Art. 133. Os Ministros de Estado serão responsaveis

I. Por traição.

II. Por peita, suborno, ou concussão.

III. Por abuso do Poder.

IV. Pela falta de observancia da Lei.

17/11/2022 02:00

Constituição24

V. Pelo que obrarem contra a Liberdade, segurança, ou propriedade dos Cidadãos.

VI. Por qualquer dissipação dos bens publicos.

Art. 134. Uma Lei particular especificará a natureza destes delictos, e a maneira de proceder contra elles.

Art. 135. Não salva aos Ministros da responsabilidade a ordem do Imperador vocal, ou por escripto.

Art. 136. Os Estrangeiros, posto que naturalizados, não podem ser Ministros de Estado.

CAPITULO VII.

[\(Vide Lei nº 18. de 1834\)](#)

Do Conselho de Estado.

Art. 137. Haverá um Conselho de Estado, composto de Conselheiros vitalicios, nomeados pelo Imperador. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#)

Art. 138. O seu numero não excederá a dez. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#)

Art. 139; Não são comprehendidos neste numero os Ministros de Estado, nem estes serão reputados Conselheiros de Estado, sem especial nomeação do Imperador para este Cargo. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#)

Art. 140. Para ser Coaselheiro de Estado requerem-se as mesmas qualidades, que devem concorrer para ser Senador. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#)

Art. 141. Os Conselheiros de Estado, antes de tomarem posse, prestarão juramento nas mãos do Imperador de - manter a Religião Catholica Apostolica Romana; observar a Constituição, e às Leis; ser fieis ao Imperador; aconselhar-o segundo suas consciencias, attendendo sómente ao bem da Nação. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#)

Art. 142. Os Conselheiros serão ouvidos em todos os negocios graves, e medidas geraes da publica Administração; principalmente sobre a declaração da Guerra, ajustes de paz, negociações com as Nações Estrangeiras, assim como em todas as occasiões, em que o Imperador se proponha exercer qualquer das attribuições proprias do Poder Moderador, indicadas no Art. 101, á excepção da VI. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#)

Art. 143. São responsaveis os Conselheiros de Estado pelos conselhos, que derem, oppostos às Leis, e ao interesse do Estado, manifestamente dolosos. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#)

Art. 144. O Principe Imperial, logo que tiver dezoito annos completos, será de Direito do Conselho de Estado: os demais Príncipes da Casa Imperial, para entrarem no Conselho de Estado ficam dependentes da nomeação do Imperador. Estes, e o Principe Imperial não entram no numero marcado no Art. 138. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#)

CAPITULO VIII.

Da Força Militar.

Art. 145. Todos os Brasileiros são obrigados a pegar em armas, para sustentar a Independencia, e integridade do Imperio, e defendel-o dos seus inimigos externos, ou internos.

Art. 146. Enquanto a Assembléa Geral não designar a Força Militar permanente de mar, e terra, substituirá, a que então houver, até que pela mesma Assembléa seja alterada para mais, ou para menos.

Art. 147. A Força Militar é essencialmente obediente; jamais se poderá reunir, sem que lhe seja ordenado pela Autoridade legitima.

Art. 148. Ao Poder Executivo compete privativamente empregar a Força Armada de Mar, e Terra, como bem lhe parecer conveniente á Segurança, e defesa do Imperio.

Art. 149. Os Officiaes do Exercito, e Armada não podem ser privados das suas Patentes, senão por Sentença proferida em Juizo competente.

Art. 150. Uma Ordenança especial regulará a Organização do Exercito do Brazil, suas Promoções, Soldos e Disciplina, assim como da Força Naval. [\(Vide Decreto nº 30. de 1839\)](#) [\(Vide Decreto nº 31. de 1839\)](#)

TITULO 8º

Do Poder Judicial.

CAPITULO UNICO.

Dos Juizes, e Tribunaes de Justiça.

Art. 151. O Poder Judicial independente, e será composto de Juizes, e Jurados, os quaes terão logar assim no Cível, como no Crime nos casos, e pelo modo, que os Codigos determinarem.

17/11/2022 02:00

Constituição24

Art. 152. Os Jurados pronunciam sobre o facto, e os Juizes applicam a Lei.

Art. 153. Os Juizes de Direito serão perpetuos, o que todavia se não entende, que não possam ser mudados de uns para outros Logares pelo tempo, e maneira, que a Lei determinar.

Art. 154. O Imperador poderá suspendel-os por queixas contra elles feitas, precedendo audiencia dos mesmos Juizes, informação necessaria, e ouvido o Conselho de Estado. Os papeis, que lhes são concernentes, serão remettidos á Relação do respectivo Districto, para proceder na fórma da Lei.

Art. 155. Só por Sentença poderão estes Juizes perder o Logar.

Art. 156. Todos os Juizes de Direito, e os Officiaes de Justiça são responsaveis pelos abusos de poder, e prevaricações, que commetterem no exercicio de seus Empregos; esta responsabilidade se fará effectiva por Lei regulamentar.

Art. 157. Por suborno, peita, peculato, e concussão haverá contra elles acção popular, que poderá ser intentada dentro de anno, e dia pelo proprio queixoso, ou por qualquer do Povo, guardada a ordem do Processo estabelecida na Lei.

Art. 158. Para julgar as Causas em segunda, e ultima instancia haverá nas Provincias do Imperio as Relações, que forem necessarias para commodidade dos Povos.

Art. 159. Nas Causas crimes a Inquirição das Testemunhas, e todos os mais actos do Processo, depois da pronuncia, serão publicos desde já.

Art. 160. Nas civeis, e nas penaes civilmente intentadas, poderão as Partes nomear Juizes Arbitros. Suas Sentenças serão executadas sem recurso, se assim o convencionarem as mesmas Partes.

Art. 161. Sem se fazer constar, que se tem intentado o meio da reconciliação, não se começará Processo algum.

Art. 162. Para este fim haverá juizes de Paz, os quaes serão electivos pelo mesmo tempo, e maneira, por que e elegem os Vereadores das Camaras. Suas attribuições, e Districtos serão regulados por Lei.

Art. 163. Na Capital do Imperio, além da Relação, que deve existir, assim como nas demais Provincias, haverá tambem um Tribunal com a denominação de - Supremo Tribunal de Justiça - composto de Juizes Letrados, tirados das Relações por suas antiguidades; e serão condecorados com o Titulo do Conselho. Na primeira organização poderão ser empregados neste Tribunal os Ministros daquelles, que se houverem de abolir.

Art. 164. A este Tribunal Compete:

I. Conceder, ou denegar Revistas nas Causas, e pela maneira, que a Lei determinar.

II. Conhecer dos delictos, e erros do Officio, que commetterem os seus Ministros, os das Relações, os Empregados no Corpo Diplomatico, e os Presidentes das Provincias.

III. Conhecer, e decidir sobre os conflictos de jurisdicção, e competencia das Relações Provinciaes.

TITULO 7º

Da Administração e Economia das Provincias.

CAPITULO I.

Da Administração.

Art. 165. Haverá em cada Provincia um Presidente, nomeado pelo Imperador, que o poderá remover, quando entender, que assim convem ao bom serviço do Estado.

Art. 166. A Lei designará as suas attribuições, competencia, e autoridade, e quanto convier no melhor desempenho desta Administração.

CAPITULO II.

Das Camaras.

Art. 167. Em todas as Cidades, e Villas ora existentes, e nas mais, que para o futuro se crearem haverá Camaras, ás quaes compete o Governo economico, e municipal das mesmas Cidades, e Villas.

Art. 168. As Camaras serão electivas, e compostas do numero de Vereadores, que a Lei designar, e o que obtiver maior numero de votos, será Presidente.

Art. 169. O exercicio de suas funcções municipaes, formação das suas Posturas policiaes, applicação das suas rendas, e todas as suas particulares, e uteis attribuições, serão decretadas por uma Lei regulamentar.

CAPÍTULO III.

Da Fazenda Nacional.

Art. 170. A Receita, e despesa da Fazenda Nacional será encarregada a um Tribunal, debaixo de nome de "Thesouro Nacional" aonde em diversas Estações, devidamente estabelecidas por Lei, se regulará a sua administração, arrecadação e contabilidade, em reciproca correspondencia com as Thesourarias, e Autoridades das Provincias do Imperio. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#)

Art. 171. Todas as contribuições directas, á excepção daquellas, que estiverem applicadas aos juros, e amortisação da Divida Publica, serão annualmente estabelecidas pela Assembléa Geral, mas continuarão, até que se publique a sua derogação, ou sejam substituidas por outras. [\(Vide Lei de 12.10.1832\)](#)

Art. 172. O Ministro de Estado da Fazenda, havendo recebido dos outros Ministros os orçamentos relativos ás despesas das suas Repartições, apresentará na Camara dos Deputados annualmente, logo que esta estiver reunida, um Balanço geral da receita e despesa do Thesouro Nacional do anno antecedente, e igualmente o orçamento geral de todas as despesas publicas do anno futuro, e da importancia de todas as contribuições, e rendas publicas.

TÍTULO 8º

Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos

dos Cidadãos Brasileiros.

Art. 173. A Assembléa Geral no principio das suas Sessões examinará, se a Constituição Política do Estado tem sido exactamente observada, para prover, como fôr justo.

Art. 174. Se passados quatro annos, depois de jurada a Constituição do Brazil, se conhecer, que algum dos seus artigos merece reforma, se fará a proposição por escripto, a qual deve ter origem na Camara dos Deputados, e ser apoiada pela terça parte delles.

Art. 175. A proposição será lida por tres vezes com intervallos de seis dias de uma á outra leitura; e depois da terceira, deliberará a Camara dos Deputados, se poderá ser admittida á discussão, seguindo-se tudo o mais, que é preciso para formação de uma Lei.

Art. 176. Admittida a discussão, e vencida a necessidade da reforma do Artigo Constitucional, se expedirá Lei, que será sancionada, e promulgada pelo Imperador em fôrma ordinaria; e na qual se ordenará aos Eleitores dos Deputados para a seguinte Legislatura, que nas Procurações lhes confirmem especial faculdade para a pretendida alteração, ou reforma.

Art. 177. Na seguinte Legislatura, e na primeira Sessão será a materia proposta, e discutida, e o que se vencer, prevalecerá para a mudança, ou addição á Lei fundamental; e juntando-se á Constituição será solemnemente promulgada.

Art. 178. E' só Constitucional o que diz respeito aos limites, e attribuições respectivas dos Poderes Politicos, e aos Direitos Politicos, e individuaes dos Cidadãos. Tudo, o que não é Constitucional, pôde ser alterado sem as formalidades referidas, pelas Legislaturas ordinarias.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

I. Nenhum Cidadão pôde ser obrigado a fazer, ou deixar de fazer alguma cousa, senão em virtude da Lei.

II. Nenhuma Lei será estabelecida sem utilidade publica.

III. A sua disposição não terá effeito retroactivo.

IV. Todos podem communicar os seus pensamentos, por palavras, escriptos, e publicar-os pela Imprensa, sem dependencia de censura; com tanto que hajam de responder pelos abusos, que commetterem no exercicio deste Direito, nos casos, e pela fôrma, que a Lei determinar.

V. Ninguem pôde ser perseguido por motivo de Religião, uma vez que respeite a do Estado, e não offenda a Moral Publica.

VI. Qualquer pôde conservar-se, ou sahir do Imperio, como lhe convenha, levando consigo os seus bens, guardados os Regulamentos policiaes, e salvo o prejuizo de terceiro.

VII. Todo o Cidadão tem em sua casa um asylo inviolavel. De noite não se poderá entrar nella, senão por seu consentimento, ou para o defender de inoendio, ou inundação; e de dia só será franqueada a sua entrada nos casos, e pela maneira, que a Lei determinar.

17/11/2022 02:00

Constituição24

VIII. Ninguém poderá ser preso sem culpa formada, excepto nos casos declarados na Lei; e nestes dentro de vinte e quatro horas contadas da entrada na prisão, sendo em Cidades, Villas, ou outras Povoações proximas aos logares da residencia do Juiz; e nos logares remotos dentro de um prazo razoavel, que a Lei marcará, attenta a extensão do territorio, o Juiz por uma Nota, por elle assignada, fará constar ao Réo o motivo da prisão, os nomes do seu accusador, e os das testemunhas, havendo-as.

IX. Ainda com culpa formada, ninguém será conduzido á prisão, ou nella conservado estando já preso, se prestar fiança idonea, nos casos, que a Lei a admite: e em geral nos crimes, que não tiverem maior pena, do que a de seis mezes de prisão, ou desterro para fóra da Comarca, poderá o Réo livrar-se solto.

X. A' excepção de flagrante delicto, a prisão não pôde ser executada, senão por ordem escripta da Autoridade legitima. Se esta fór arbitraria, o Juiz, que a deu, e quem a tiver requerido serão punidos com as penas, que a Lei determinar.

O que fica disposto acerca da prisão antes de culpa formada, não comprehende as Ordenanças Militares, estabelecidas como necessarias á disciplina, e recrutamento do Exercito; nem os casos, que não são puramente criminaes, e em que a Lei determina todavia a prisão de alguma pessoa, por desobedeoer aos mandados da justiça, ou não cumprir alguma obrigação dentro do determinado prazo.

XI. Ninguém será sentenciado, senão pela Autoridade competente, por virtude de Lei anterior, e na fórma por ella prescripta.

XII. Será mantida a independencia do Poder Judicial. Nenhuma Autoridade poderá avocar as Causas pendentes, sustal-as, ou fazer reviver os Processos findos.

XIII. A Lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, o recompensará em proporção dos merecimentos de cada um.

XIV. Todo o cidadão pode ser admitido aos Cargos Publicos Civis, Politicos, ou Militares, sem outra differença, que não seja dos seus talentos, e virtudes.

XV. Ninguém será exempto de contribuir pera as despesas do Estado em proporção dos seus haveres.

XVI. Ficam abolidos todos os Privilegios, que não forem essencial, e inteiramente ligados aos Cargos, por utilidade publica.

XVII. A' excepção das Causas, que por sua natureza pertencem a Juizos particulares, na conformidade das Leis, não haverá Foro privilegiado, nem Comissões especiaes nas Causas civis, ou crimes.

XVIII. Organizar-se-ha quanto antes um Codigo Civil, e Criminal, fundado nas solidas bases da Justiça, e Equidade.

XIX. Desde já ficam abolidos os açoites, a tortura, a marca de ferro quente, e todas as mais penas cruéis.

XX. Nenhuma pena passará da pessoa do delinquente. Por tanto não haverá em caso algum confiscação de bens, nem a infamia do Réo se transmittirá aos parentes em qualquer grão, que seja.

XXI. As Cadêas serão seguras, limpas, o bem arejadas, havendo diversas casas para separação dos Réos, conforme suas circumstancias, e natureza dos seus crimes.

XXII. E'garantido o Direito de Propriedade em toda a sua plenitude. Se o bem publico legalmente verificado exigir o uso, e emprego da Propriedade do Cidadão, será elle préviamente indemnizado do valor della. A Lei marcará os casos, em que terá logar esta unica excepção, e dará as regras para se determinar a indemnisação.

XXIII. Tambem fica garantida a Divida Publica.

XXIV. Nenhum genero de trabalho, de cultura, industria, ou commercio pôde ser prohibido, uma vez que não se opponha aos costumes publicos, á segurança, e saude dos Cidadãos.

XXV. Ficam abolidas as Corporações de Officios, seus Juizes, Escrivães, e Mestres.

XXVI. Os inventores terão a propriedade das suas descobertas, ou das suas produções. A Lei lhes assegurará um privilegio exclusivo temporario, ou lhes remunerará em resarcimento da perda, que hajam de soffrer pela vulgarisação.

XXVII. O Segredo das Cartas é inviolavel. A Administração do Correio fica rigorosamente responsavel por qualquer infração deste Artigo.

XXVIII. Ficam garantidas as recompensas conferidas pelos serviços feitos ao Estado, quer Civis, quer Militares; assim como o direito adquirido a ellas na fórma das Leis.

XXIX. Os Empregados Publicos são strictamente responsaveis pelos abusos, e omissões praticadas no exercicio das suas funções, e por não fazerem effectivamente responsaveis aos seus subalternos.

17/11/2022 02:00

Constituição24

XXX. Todo o Cidadão poderá apresentar por escripto ao Poder Legislativo, e ao Executivo reclamações, queixas, ou petições, e até expôr qualquer infracção da Constituição, requerendo perante a competente Auctoridade a effectiva responsabilidade dos infractores.

XXXI. A Constituição tambem garante os soccorros publicos.

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

XXXIV. Os Poderes Constitucionaes não podem suspender a Constituição, no que diz respeito aos direitos individuaes, salvo nos casos, e circumstancias especificadas no paragrapho seguinte.

XXXV. Nos casos de rebellião, ou invasão de inimigos, pedindo a segurança do Estado, que se dispensem por tempo determinado algumas das formalidades, que garantem a liberdade individual, poder-se-ha fazer por acto especial do Poder Legislativo. Não se achando porém a esse tempo reunida a Assembléa, e correndo a Patria perigo imminente, poderá o Governo exercer esta mesma providencia, como medida provisoria, e indispensavel, suspendendo-a immediatamente que cesse a necessidade urgente, que a motivou; devendo num, e outro caso remetter á Assembléa, logo que reunida fór, uma relação motivada das prisões, e d'outras medidas de prevençã tomadas; e quaesquer Autoridades, que tiverem mandado proceder a ellas, serão responsaveis pelos abusos, que tiverem praticado a esse respeito. [\(Vide Lei nº 18 de 1834\)](#)

Rio de Janeiro, 11 de Dezembro de 1823.- João Severiano Maciel da Costa.- Luiz José de Carvalho e Mello.- Clemente Ferreira França.- Marianno José Pereira da Fonseca.- João Gomes da Silveira Mendonça.- Francisco Villela Barboza.- Barão de Santo Amaro.- Antonio Luiz Pereira da Cunha.- Manoel Jacintho Nogueira da Gama.- José Joaquim Carneiro de Campos.

Mandamos portanto, a todas as Autoridades, a quem o conhecimento e execução desta Constituição pertencer, que a jurem, e façam jurar, a cumpram, e façam cumprir, e guardar tão inteiramente, como nella se contem. O Secretario de Estado dos Nôgocios do Imperio a faça imprimir, publicar, e correr. Dada na Cidade do Rio de Janeiro, aos vinte e cinco de Março de mil oitocentos e vinte e quatro, terceiro da Independencia e do Imperio.

IMPERADOR Com Guarda.

João Severiano Maciel da Costa.

Carta de Lei, pela qual VOSSA MAGESTADE IMPERIAL Manda cumprir, e guardar inteiramente a Constituição Política do Imperio do Brazil, que VOSSA MAGESTADE IMPERIAL Jurou, annuindo às Representações dos Povos.

Para Vossa Magestade Imperial ver.

Luiz Joaquim dos Santos Marrocos a fez.

Registrada na Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil a fls. 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes. Rio de Janeiro em 22 de Abril de 1824.

José Antonio de Alvarenga Pimentel.

Este texto não substitui o publicado na Coleção de Leis do Império do Brasil - 1824 Página 7 Vol. 1

ANEXO B - DECRETO IMPERIAL, DE 1º DE AGOSTO DE 1825

17/11/2022 02:12

LIM-11-08-1827



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI DE 11 DE AGOSTO DE 1827.

[Vide Decreto nº 1.036A de 1890](#)

Crêa dous Cursos de sciencias Jurídicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda.

[Vide Lei nº 9.384 de 1998](#)

Dom Pedro Primeiro, por Graça de Deus e unanime aclamação dos povos, **Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil**: Fazemos saber a todos os nossos subditos que a Assembléa Geral decretou, e nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1.º - Crear-se-ão dous Cursos de sciencias jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

1.º ANNO

1ª Cadeira. Direito natural, publico, Analyse de Constituição do Império, Direito das gentes, e diplomacia.

2.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação das materias do anno antecedente.

2ª Cadeira. Direito publico ecclesiastico.

3.º ANNO

1ª Cadeira. Direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito patrio criminal com a theoria do processo criminal.

4.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação do direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.

5.º ANNO

1ª Cadeira. Economia politica.

2ª Cadeira. Theoria e pratica do processo adoptado pelas leis do Imperio.

Art. 2.º - Para a regencia destas cadeiras o Governo nomeará nove Lentes proprietarios, e cinco substitutos.

Art. 3.º - Os Lentes proprietarios vencerão o ordenado que tiverem os Desembargadores das Relações, e gozarão das mesmas honras. Poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro, findos vinte annos de serviço.

Art. 4.º - Cada um dos Lentes substitutos vencerá o ordenado annual de 800\$000.

Art. 5.º - Haverá um Secretario, cujo officio será encarregado a um dos Lentes substitutos com a gratificação mensal de 20\$000.

Art. 6.º - Haverá u Porteiro com o ordenado de 400\$000 annuais, e para o serviço haverão os mais empregados que se julgarem necesarios.

Art. 7.º - Os Lentes farão a escolha dos compendios da sua profissão, ou os aranjão, não existindo já feitos, com tanto que as doutrinas estejam de accordo com o systema jurado pela nação. Estes compendios, depois de approvedos pela Congregação, servirão interinamente; submettendo-se porém à approvação da Assembléa Geral, e o Governo os fará imprimir e fornecer ás escolas, competindo aos seus autores o privilegio exclusivo da obra, por dez annos.

17/11/2022 02:12

LIM-11-08-1827

Art. 8.º - Os estudantes, que se quiserem matricular nos Cursos Jurídicos, devem apresentar as certidões de idade, porque mostrem ter a de quinze annos completos, e de approvação da Lingua Françoza, Grammatica Latina, Rhetorica, Philosophia Racional e Moral, e Geometria.

Art. 9.º - Os que freqüentarem os cinco annos de qualquer dos Cursos, com approvação, conseguirão o grão de Bachareis formados. Haverá tambem o grão de Doutor, que será conferido àquelles que se habilitarem som os requisitos que se especificarem nos Estatutos, que devem formar-se, e só os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes.

Art. 10.º - Os Estatutos do VISCONDE DA CACHOEIRA ficarão regulando por ora naquillo em que forem applicaveis; e se não oppuzerem á presente Lei. A Congregação dos Lentes formará quanto antes uns estatutos completos, que serão submettidos á deliberação da Assembléa Geral.

Art. 11.º - O Governo creará nas Cidades de S. Paulo, e Olinda, as cadeiras necessarias para os estudos preparatorios declarados no art. 8.º.

Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente, como nella se contém. O Secretario de Estado dos Negocios do Imperio a faça imprimir, publicar e correr.

Dada no Palacio do Rio de Janeiro aos 11 dias do mez de agosto de 1827, 6.º da Independencia e do Imperio.

IMPERADOR com rubrica e guarda. (L.S.)

VISCONDE DE S. LEOPOLDO.

Este texto não substitui o publicado na CLIBR, de 1827

Carta de Lei pela qual Vossa Majestade Imperial manda executar o Decreto da Assembléa Geral Legislativa que houve por bem sancionar, sobre a criação de dous cursos juridicos, um na Cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, como acima se declara.

Para Vossa Majestade Imperial ver.

Albino dos Santos Pereira a fez.

Registrada a fl. 175 do livro 4.º do Registro de Cartas, Leis e Alvarás. - Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio em 17 de agosto de 1827. - Epifanio José Pedrozo.

Pedro Machado de Miranda Malheiro.

Foi publicada esta Carta de Lei nesta Chancellaria-mór do Imperio do Brazil. - Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1827. - Francisco Xavier Raposo de Albuquerque.

Registrada na Chancellaria-mór do Imperio do Brazil a fl. 83 do livro 1.º de Cartas, Leis, e Alvarás. - Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1827. - Demetrio José da Cruz.

ANEXO C - LEI IMPERIAL, DE 15 DE OUTUBRO DE 1827

17/11/2022 02:19

LIM-15-10-1827



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827.

Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembléa Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembléa Geral para final resolução.

Art. 3º Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembléa Geral para a aprovação.

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se applicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8º Só serão admitidos à opposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Art. 9º Os Professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7º.

Art. 10. Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos.

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Art. 14. Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalícios; mas os Presidentes em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender e só por sentenças serão demitidos, provendo interinamente quem substitua.

17/11/2022 02:19

LIM-15-10-1827

Art. 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster.

Art. 16. Na província, onde estiver a Corte, pertence ao Ministro do Império, o que nas outras se incumbe aos Presidentes.

Art. 17. Ficam revogadas todas as leis, alvarás, regimentos, decretos e mais resoluções em contrário.

Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, e guardar tão inteiramente como nela se contém. O Secretário de Estado dos Negócios do Império a faça imprimir, publicar e correr.

Dada no Palácio do Rio de Janeiro, aos 15 dias do mês de outubro de 1827, 8o da Independência e do Império.

IMPERADOR com rubrica e guarda.

VISCONDE DE SÃO LEOPOLDO.

Este texto não substitui o publicado na CLBR, de 1827

Carta de Lei, pela qual Vossa Majestade Imperial manda executar o decreto da Assembléa Geral Legislativa, que houve por bem sancionar, sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, na forma acima declarada.

Para Vossa Majestade Imperial ver.

Joaquim José Lopes a fez

Registrada a fl. 180 do livro 4º de registro de cartas, leis e alvarás.— Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio em 29 de Outubro de 1827.— Albino dos Santos Pereira.

Monsenhor Miranda.

Foi publicada esta carta de lei nesta Chancellaria-mór do Imperio do Brazil. — Rio de Janeiro, 31 de Outubro de 1827.— Francisco Xavier Raposo de Albuquerque.

Registrada na Chancellaria-mór do Imperio do Brazil a fl. 85 do Livro 1º cartas, leis, e alvarás.— Rio de Janeiro, 31 de Outubro de 1827.— Demetrio José da Cruz.

*

ANEXO D - LEI Nº 16, DE 12 DE AGOSTO DE 1834

17/11/2022 02:20

LIM 16



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 16 DE 12 DE AGOSTO DE 1834.

[\(Vide Lei de 12 de Outubro de 1832\)](#)

Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832.

[\(Vide Lei nº 105, de 12 de Maio de 1840\)](#)

A Regencia Permanente em Nome do Imperador o Senhor Dom Pedro II Faz saber a todos os Subditos do Imperio que a Camara dos Deputados, competentemente autorizada para reformar a Constituição do Imperio, nos termos da Carta de Lei de doze de Outubro de mil oitocentos trinta e dous, Decretou as seguintes mudanças e adições à mesma Constituição.

Art. 1º O direito reconhecido e garantido pelo [art. 71 da Constituição](#) será exercitado pelas Camaras dos Districtos e pelas Assembléas, que, substituindo os Conselhos Geraes, se estabelecerão em todas as Provincias com o titulo de Assembléas Legislativas Provinciaes.

A autoridade da Assembléa Legislativa da Provincia, em que estiver a Côrte, não comprehenderá a mesma Côrte, nem o seu Municipio.

Art. 2º Cada uma das Assembléas Legislativas Provinciaes constará de 36 membros nas Provincias de Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, Minas e S. Paulo; de 28 nas do Pará, Maranhão, Ceará, Parahyba, Alagoas e Rio Grande do Sul; e de 20 em todas as outras. Este numero é alteravel por Lei Geral.

Art. 3º O Poder Legislativo Geral poderá Decretar a organização de uma segunda Camara Legislativa para qualquer Provincia, a pedido da sua Assembléa, podendo esta segunda Camara ter maior duração do que a primeira.

Art. 4º A eleição destas Assembléas far-se-ha da mesma maneira que se fizer a dos Deputados á Assembléa Geral Legislativa, e pelos mesmos eleitores; mas cada Legislatura Provincial duraria só dous annos, podendo os membros de uma ser reeleitos para as seguintes.

Immediatamente depois de publicada esta reforma, proceder-se-ha em cada uma das Provincias á eleição dos membros das suas primeiras Assembléas Legislativas Provinciaes, as quaes entrarão logo em exercido, e durarão até o fim do anno de 1837.

Art. 5º A sua primeira reunião far-se-ha nas Capitaes das Provincias, e as seguintes nos lugares que forem designados por Actos Legislativos Provinciaes; o lugar porém da primeira reunião da Assembléa Legislativa da Provincia, em que estiver a Côrte, será designado pelo Governo.

Art. 6º A nomeação dos respectivos Presidentes, Vice-Presidentes e Secretarios, verificação dos poderes de seus membros, juramento, e sua policia, e economia interna, far-se-hão na fôrma dos seus Regimentos, e interinamente na fôrma do Regimento dos Conselhos Geraes de Provincia.

Art. 7º Todos os annos haverá sessão, que durará dous mezes, podendo ser prorogada, quando o julgar conveniente o Presidente da Provincia.

Art. 8º O Presidente da Provincia assistirá á installação da Assembléa Provincial, que se fará, á excepção da primeira vez, no dia que ella marcar terá assento igual ao do Presidente della, e á sua direita; e ahí dirigirá á mesma Assembléa a sua Falla, instruindo-a do estado dos negocios publicos, e das providencias, que mais precisar a Provincia para seu melhoramento.

Art. 9º Compete ás Assembléas Legislativas Provinciaes propôr, discutir, e deliberar, na conformidade dos [arts. 81, 83, 84, 85, 86, 87 e 88 da Constituição](#).

Art. 10. Compete ás mesmas Assembléas legislar:

§ 1º Sobre a divisão civil, judiciaria, e ecclesiastica da respectiva Provincia, e mesmo sobre a mudança da sua Capital para o lugar que mais convier.

§ 2º Sobre instrução publica e estabelecimentos proprios a promovel-a, não comprehendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Juridicos, Academias actualmente existentes e outros quaesquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem creados por lei geral.

§ 3º Sobre os casos e a fôrma por que pôde ter lugar a desapropriação por utilidade municipal ou provincial.

17/11/2022 02:20

LIM 16

§ 4º Sobre a policia e economia municipal, precedendo propostas das Camaras. [\(Vide Lei nº 105 de 12 de maio de 1840\)](#)

§ 5º Sobre a fixação das despesas municipais e provinciais, e os impostos para ellas necessarios, com tanto que estes não prejudiquem as imposições geraes do Estado. As Camaras poderão propôr os meios de occorrer ás despesas dos seus municipios.

§ 6º Sobre repartição da contribuição directa pelos municipios da Provincia, e sobre a fiscalisação do emprego das rendas publicas provinciais e municipais, e das contas da sua receita e despeza.

As despesas provinciais serão fixadas sobre orçamento do Presidente da Provincia, e as municipais sobre orçamento das respectivas Camaras.

§ 7º Sobre a criação e supressão dos empregos municipais e provinciais, e estabelecimento dos seus ordenados. [\(Vide Lei nº 105 de 12 de maio de 1840\)](#)

São empregos municipais e provinciais todos os que existirem nos municipios e provincial, á excepção dos que dizem respeito á administração, arrecadação, e contabilidade da Fazenda Nacional; á administração da guerra e marinha, e dos correios geraes; dos cargos de Presidente de Provincia, Bispo, Commandante Superior da Guarda Nacional, membro das Relações e tribunaes superiores, e empregados das Faculdades de Medicina, Cursos Juridicos e Academias, em conformidade da doutrina do § 2º deste artigo.

§ 8º Sobre obras publicas, estradas e navegação no interior da respectiva Provincia, que não pertençam á administração geral do Estado.

§ 9º Sobre construcção de casas de prisão, trabalho e correção, e regimen dellas.

§ 10. Sobre casas de socorros publicos, conventos e quaesquer associações politicas ou religiosas.

§ 11. Sobre os casos e a fórma por que poderão os Presidentes das Provincias nomear, suspender e ainda mesmo demittir os empregados provinciais. [\(Vide Lei nº 105 de 12 de maio de 1840\)](#)

Art. 11. Tambem compete ás Assembléas Legislativas Provinciais:

§ 1º Organizar os Regimentos internos sobre as seguintes bases: 1ª Nenhum Projecto de Lei ou Resolução poderá entrar em discussão sem que tenha sido dado para ordem do dia, pelo menos vinte quatro horas antes; 2ª Cada Projecto de Lei, ou Resolução, passará pelo menos por tres discussões; 3ª De uma a outra discussão não poderá haver menor intervalo do que vinte quatro horas.

§ 2º Fixar, sobre informação do Presidente da Provincia, a Força policial respectiva.

§ 3º Autorizar as Camaras Municipaes e o Governo Provincial para contrahir emprestimos, com que occorão ás suas respectivas despesas.

§ 4º Regular a Administração dos bens provinciais. Uma Lei Geral marcará o que são bens provinciais.

§ 5º Promover, cumulativamente com a Assembléa e o Governo Geraes, a organização da estatistica da Provincia, a catechese, e civilisação dos indigenas, e o estabelecimento de colonias.

§ 6º Decidir, quando tiver sido pronunciado o Presidente da Provincia, ou quem suas vezes fizer, se o processo deva continuar, e elle ser, ou não, suspenso do exercicio de suas funções, nos casos em que pelas Leis tem lugar a suspensão.

§ 7º Decretar a suspensão, e ainda mesmo a demissão do Magistrado, contra quem houver queixa de responsabilidade, sendo elle ouvido, e dando-se-lhe lugar á defeza. [\(Vide Lei nº 105 de 12 de maio de 1840\)](#)

§ 8º Exerocer, cumulativamente com o Governo Geral, nos casos e pela fórma marcados no [§ 35 do art. 179 da Constituição](#), o direito que esta concede ao mesmo Governo Geral.

§ 9º Velar na Guarda da Constituição e das Leis na sua Provincia, e representar á Assembléa e ao Governo Geraes contra as Leis de outras Provincias que offenderem os seus direitos.

Art. 12. As Assembléas Provinciais não poderão legislar sobre impostos de importação, nem sobre objectos não comprehendidos nos dous precedentes artigos.

Art. 13. As Leis, e Resoluções das Assembléas Legislativas Provinciais, sobre os objectos especificados nos arts. 10 e 11, serão enviadas directamente ao Presidente da Provincia, a quem compete sancionalas.

Exceptuão-se as Leis e Resoluções que versarem sobre os objectos comprehendidos no art. 10 § 4º, §§ 5º e 6º, na parte relativa á Receita e Despeza Municipal, e § 7º na parte relativa aos empregos municipais; e no art. 11º §§ 1º, 6º, 7º e 9º, as quaes serão decretadas pelas mesmas Assembléas, sem dependencia da sanção do Presidente.

17/11/2022 02:20

LIM 16

Art. 14. Se o Presidente entender que deve sancionar a Lei ou Resolução, o fará pela seguinte formula, assignada de seu punho - Sanciono, e publique-se como Lei. -

Art. 15. Se o Presidente julgar que deve negar a sanção, por entender que a Lei ou Resolução não convem aos interesses da Provincia, o fará por esta formula - Volte á Assembléa Legislativa Provincial -, expondo debaixo de sua assignatura as razões em que se fundou. Neste caso será o Projecto submettido á nova discussão, e se fôr adoptado tal qual, ou modificado no sentido das razões pelo Presidente allegadas, por dous terços dos votos dos membros da Assembléa, será reenviado ao Presidente da Provincia, que o sancionará. Se não fôr adoptado, não poderá ser novamente proposto na mesma sessão.

Art. 16. Quando porém o Presidente negar a sanção, por entender que o Projecto offende os direitos de alguma outra Provincia, nos casos declarados no § 8º do art. 10; ou os Tratados feitos com as Ações Estrangeiras; e a Assembléa Provincial julgar o contrario, por dous terços dos votos, como no artigo precedente será o Projecto, com as razões allegadas pelo Presidente da Provincia, levado ao conhecimento do Governo e Assembléa Geraes, para esta definitivamente decidir se elle deve ser ou não sancionado. [\[Vide Lei nº 105, de 12 de maio de 1840\]](#)

Art. 17. Não se achando nesse tempo reunida a Assembléa Geral, e julgando o Governo que o Projecto deve ser sancionado, poderá mandar que elle seja provisoriamente executado, até definitiva decisão da Assembléa Geral.

Art. 18. Sancionada a Lei ou Resolução, a mandará o Presidente publicar pela fórma seguinte: - F... Presidente da Provincia de... Faço saber a todos os seus habitantes, que a Assembléa Legislativa Provincial Decretou, e eu sancionei a Lei, ou Resolução seguinte. (A integra da Lei nas suas disposições sómente.) Mando portanto a todas as Autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei ou Resolução pertencer, que a cumprão, e fação cumprir tão inteiramente como nela se contém. O Secretario desta Provincia a faça imprimir, publicar e correr.

Assignada pelo Presidente da Provincia a Lei ou Resolução, e sellada com o Sello do Imperio, guardar-se-ha o original no Archivo publico, e enviar-se-hão exemplares della a todas ás Camaras e Tribunaes, e mais lugares da Provincia, onde coonvenha fazer-se publica.

Art. 19. O Presidente dará ou negará a sanção, no prazo de dez dias, e não o fazendo ficará entendido que a deu. Neste caso, e quando, tendo-lhe sido reenviada a Lei, como determina o art. 15, recusar sancionala, a Assembléa Legislativa Provincial a mandará publicar com esta declaração; devendo então assignala o Presidente da mesma Assembléa.

Art. 20. O Presidente da Provincia enviará á Assembléa e Governo Geraes copias authenticas de todos os Actos Legislativos Provincias que tiverem sido promulgados, a fim de se examinar se offendem a Constituição, os impostos geraes, os direitos de outras Provincias ou os Tratados; casos unicos em que o Poder Legislativo Geral os poderá revogar.

Art. 21. Os membros das Assembléas Provincias serão inviolaveis pelas opiniões que emitirem no exercicio de suas funções.

Art. 22. Os membros das Assembléas Provincias vencerão diariamente, durante o tempo das sessões ordinarias, extraordinas e das prorogações, um subsidio pecuniario, marcado pela Assembléa Provincial na primeira sessão da Legislatura antecedente. Terão tambem, quando morarem fóra do lugar da sua reunião, uma indemnização annual para as despesas de ida e volta, marcada pelo mesmo modo, e proporcionada á extensão da viagem.

Na primeira Legislatura, tanto o subsidio, como a indemnização, serão marcados pelo Presidente da Provincia.

Art. 23. Os membros das Assembléas Provincias que forem Empregados Publicos não poderão, durante as sessões, exercer o seu emprego, nem accumular ordenados, tendo porém a opção entre o ordenado do emprego e o subsidio que lhes competir, como membros das ditas Assembléas.

Art. 24. Além das attribuições, que por Lei competirem aos Presidentes das Provincias, compete-lhes tambem:

§ 1º Convocar a nova Assembléa Provincial, de maneira que possa reunir-se no prazo marcado para as suas sessões.

Não a tendo o Presidente convocado seis mezes antes deste prazo, será a convocação feita pela Camara Municipal da Capital da Provincia.

§ 2º Convocar a Assembléa Provincial extraordinariamente, prorogal-a e adial-a, quando assim o exigir o bem da Provincia; com tanto porém que em nenhum dos annos deixe de haver sessão.

§ 3º Suspender a publicação das Leis Provincias, nos casos, e pela fórma marcados nos arts. 15 e 16.

§ 4º Expedir Ordens, Instrucções e Regulamentos adequados á boa execução das Leis Provincias.

Art. 25. No caso de duvida sobre a intelligencia de algum artigo desta reforma, ao Poder Legislativo Geral compete interpretal-o.

17/11/2022 02:20

LIM 16

Art. 26. Se o Imperador não tiver Parente algum, que reúna as qualidades exigidas no [art. 122 da Constituição](#), será o Imperio governado, durante a sua menoridade, por um Regente electivo e temporario, cujo cargo durará quatro annos, renovando-se para esse fim a eleição de quatro em quatro annos.

Art. 27. Esta eleição será feita pelos Eleitores da respectiva Legislatura, os quaes, reunidos nos seus Collegios, votarão por escrutínio secreto em dous Cidadãos Brasileiros, dos quaes um não será nascido na Provincia, a que pertencerem os Collegios, e nem um delles será Cidadão naturalisado.

Apurados os votos, lavrar-se-hão tres actas do mesmo theor, que contenhão os nomes de todos os votados, e o numero exacto de votos que cada um obtiver. Assignadas estas actas pelos eleitores, e selladas, serão enviadas, uma á Camara Municipal, a que pertencer o Collegio, outra ao Governo Geral, por intermedio do Presidente da Provincia, e a terceira directamente ao Presidente do Senado.

Art. 28. O Presidente do Senado, tendo recebido as actas de todos os collegios, abril-as-ha em Assembléa Geral, reunidas ambas as Camaras, e fará contar os votos: o cidadão que obtiver a maioria destes será o Regente. Se houver empate, por terem obtido o mesmo numero de votos, dous ou mais cidadãos entre elles decidirá a sorte.

Art. 29. O Governo Geral marcará um mesmo dia para esta eleição em todas as Provincias do Imperio.

Art. 30. Enquanto o Regente não tomar posse, e na sua falta e impedimentos, governará o Ministro de Estado do Imperio; e na falta ou impedimento deste, o da Justiça.

Art. 31. A actual Regencia governará até que tenha sido eleito, e tomado posse, o Regente, de que trata o art. 26.

Art. 32. Fica supprimido o Conselho de Estado, de que trata o [Titulo 5º. Capitulo 7º da Constituição](#).

Manda portanto a todas as Autoridades, a quem o conhecimento e execução das referidas mudanças e addições pertencer, que as cumprão e fação cumprir e guardar tão inteiramente como nellas se contém. O Secretario de Estado dos Negocios do Imperio as faça juntar á Constituição, imprimir, promulgar e correr. Palacio do Rio de Janeiro aos doze dias do mez de Agosto de mil oitocentos trinta e quatro, decimo terceiro da Independencia, e do Imperio.

FRANCISCO DE LIMA E SILVA
JOÃO BRAULIO MONIZ
Antonio Pinto Chichorro da Gama

Este texto não substitui o publicado na CLBR, de 1834

Carta de Lei, pela qual Vossa Magestade Imperial Manda executar as mudanças e addições feitas á Constituição do Imperio pela Camara dos Deputados competentemente autorizada para esse fim.

Para Vossa Magestade Imperial Ver.

Antonio José de Paiva Guedes de Andrade, a fez.

Aureliano de Souza e Oliveira Coutinho.

Sellada na Chancellaria do Imperio em 16 de Agosto de 1834.

João Carneiro de Campos.

Nesta Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio foi publicada a presente Lei aos 21 dias do mez de Agosto de 1834.

Luiz Joaquim dos Santos Marrocos.

Registrada nesta Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio no Livro 6º do Registro de Leis, Alvarás, e Cartas a fl. 75 v. Rio de Janeiro em 21 de Agosto de 1834. - Bento Francisco da Costa Aguiar de Andrada.

*

ANEXO E - INTRODUÇÃO AO "RATIO STUDIORUM" - LEONEL FRANCA, S.J.

INTRODUÇÃO AO "RATIO STUDIORUM" - LEONEL FRANCA, S.J.

Brasil Colonia

Fonte: Obras Completas do Pe. Leonel Franca S.J

O Método Pedagógico dos Jesuítas – O “Ratio Studiorum” Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1952

HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"

* permitido o uso e reprodução para fins educacionais

Digitação elaborada por Luciana Aparecida da Silva

O MÉTODO PEDAGÓGICO DOS JESUÍTAS O “Ratio Studiorum”

INTRODUÇÃO Padre Leonel Franca S.J.

No desenvolvimento da educação moderna o *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus desempenha um papel cuja importância não é permitida desconhecer ou menosprezar.

Historicamente, foi por esse Código de ensino que se pautaram a organização e a atividade dos numerosos colégios que a Companhia de Jesus fundou e dirigiu durante cerca de dois séculos, em toda a terra. Ordem consagrada ao ensino pela Constituição escrita por seu próprio fundador, a Companhia, onde quer que entrasse a exercer os seus ministérios, instituía logo e multiplicava rapidamente os seus estabelecimentos de ensino. Em 1750, poucos anos antes de sua supressão (1773) por Clemente XIV, a Ordem de Inácio dirigia 578 colégios e 150 seminários, ao todo, 728 casas de ensino^[1]. Esta imensa atividade pedagógica, com a sua incoercível influência e espontânea irradiação sobre outros colégios e outros sistemas educativos que se iam formando e desenvolvendo ao seu lado, não pode deixar de oferecer ao historiador da educação ocidental um interesse de primeira importância.

Pedagogicamente, a aplicação do *Ratio* foi coroada em toda parte, de um êxito incontestável. Confessam-no todos os escritores desapaixonados, ainda os menos simpáticos aos jesuítas. E se a árvore se conhece pelos frutos, aí estão eles numerosos e sazonados, a atestar-lhe a boa seiva e fecundidade. Não só a obra educativa dos colégios da Companhia foi um dos fatores mais eficientes da contrarreforma católica, senão também ela se acha ligada grande parte da aristocracia intelectual dos últimos séculos. Na França. S. Francisco de Sales, Corneille, Moliere, Fontenelle, Descartes, Bossuet, Monstesquieu, Malesherbes, Rousseau, La

Condamine, Diderot, Buffon, Langrage, Richelieu, Conde, Cauchy, Flechier, Fleury, Lamartine, Foch; na Espanha, S. João da Cruz, Cervantes, Calderón, Lope de Veja, José Zorrilla, Rubem Dario, Ramon Jimenes; na Itália, Tasso, Alfieri, Vico, Goldoni, Segneri, Bartoli, Prospero Lambertini (Bento XIV); na Bélgica, Justo Lipsio; na Irlanda, O'Connel; em Portugal e na América Latina, Antônio Vieira, João de Lucena, Baltazar Teles, Zorrilla de S. Martin, para não lembrar senão estrelas de primeira grandeza, saíram dos Colégios da Companhia. Estudar, portanto, um sistema pedagógico tem em seu abandono a prova decisiva de uma experiência multissecular não é porventura empreender um trabalho com a segurança dos resultados mais positivos, com a certeza de deparar muitos destes elementos da pedagogia perene que mergulha as suas raízes nas profundezas da própria natureza humana? Quantos problemas agitados pelos educadores modernos encontrariam, talvez, num princípio ou numa sugestão do *Ratio*, a inspiração bem-vinda de uma solução feliz? A História e a Ciência da educação têm, portanto, no Plano de Estudos da Companhia de Jesus, um instrumento de trabalho de primeira necessidade e de incontestáveis vantagens.

As grandes línguas modernas já possuem traduções acessíveis do original latino^[2]. Esforçamo-nos por agora, para ministrar aos estudiosos de língua portuguesa uma versão vernácula do importante documento, em que a exatidão fiel e a simplicidade fluente fizessem boa aliança.

Para melhor inteligência do texto, julgamos oportuno, em breve introdução, indicar a origem, as fontes e as grandes linhas características do *Ratio*.

ORIGENS

A instituição de colégios para estudantes não pertencentes à Ordem não entrava no plano primitivo de Inácio, mas bem depressa se lhe impôs como uma necessidade quase indeclinável e um instrumento eficaz de renovação cristã muito em harmonia com as suas altas finalidades e com a inclinação espontânea de Inácio. A fundação em Goa por S. Francisco Xavier do primeiro colégio para externos em 1543 e a doação em 1544 de S. Francisco de Borja, então duque de Gandia, para a abertura nesta cidade de um colégio, transformado, em 1547, em Universidade ou *Studium generale*, enveredaram a nova Ordem pelo caminho de sua missão educativa.

Colégio de *Messina*. - Mas foi em agosto de 1548, que, a pedido do Vice-Rei e da cidade de Messina, S. Inácio aceitou e abriu nesta cidade o primeiro Colégio clássico da Companhia plenamente organizado (em Gandia, só havia estudantes de filosofia em 1546; em 1548, acresceram duas aulas de gramática, fechadas pouco depois e reabertas mais tarde).

Para a nascente instituição enviou o Fundador um manípulo de padres de rara valia, Jerônimo Nadal, Reitor e professor de hebreu, Pedro Canísio, de retórica, André Frusius (des Freux)^[3] de grego, Isidoro Bellini, de lógica, João Batista Passerini, Aníbal Du Coudret e Benedito Palmio, respectivamente da 3.º, 2.º. e 1.º. classe de gramática. O corpo docente apresentava um caráter acentuadamente cosmopolita: italianos, espanhóis, franceses e alemães nele se achavam representados. A todos, porém, unia, além dos vínculos de fraternidade religiosa, um traço comum de afinidade cultural. Com exceção de Canísio, que estudara na Universidade de Colônia, os demais se formaram em Paris.

E Paris foi o modelo escolhido pelos Padres na organização do seu primeiro grande colégio. Em matéria de repetições, disputas, composições, interrogações e declamações, o método adotado e seguido foi deliberadamente o de Paris, o *modus parisiensis*, que aparece constante e frequente na correspondência destes tempos primitivos. Numa proclamação lançada em Messina no ano de 1584, por um cidadão de nome Pedro Spira, lê-se na parte relativa aos estudos, provavelmente elaborada por Nadal e seus companheiros, a palavra de ordem:

“Seguitando il modo et ordine Che s’usa in Priggi, essendo il meglio Che tenere si possa per facilmente et perfectamente diventare dotto nella língua latina”.

O êxito obtido, nesta primeira experiência, a julgar pelos documentos contemporâneos, foi consolador. Em dezembro de 1548, Nadal escrevia a Inácio que se tornara necessário abrir mais uma aula de gramática, porque os alunos passavam de 180^[4]. No ano seguinte, já eram 214, sem contar os dos cursos superiores de nível universitário^[5]. Num relatório enviado a Roma, forçando-se talvez o otimismo, dizia-se haver os pais averiguado que os seus filhos, em poucos meses de novo colégio, tinham aprendido mais que antes, em vários anos^[6].

Destas primeiras experiências, Nadal ia arquivando os resultados preciosos. Em 1551 já encontramos redigido um primeiro plano de estudos que será logo enviado a Roma e de Roma, com o tempo, a outros colégios que se irão fundando. Pouco depois, muito provavelmente no ano seguinte, terminou ele o seu tratado intitulado *De Studio Societatis Jesu*, onde já se encara a organização completa dos estudos, desde as classes de gramática até as faculdades superiores de caráter universitário^[7].

Colégio de Palermo. – O exemplo de Messina foi contagioso. Em 1549, a cidade de Palermo dirigia um apelo a Inácio, solicitando a instituição de um Colégio, irmão do de Messina. O fundador atendeu o pedido e em novembro já se abria, as aulas de gramática frequentadas por 160 alunos. Com pequenas modificações sugeridas pela prática, o método adotado foi o de Messina.

Colégio Romano. - À vista do rápido incremento da obra educativa da Ordem recém-fundada, concebeu Inácio o projeto de abrir em Roma um grande colégio que viesse, com os anos, a servir de centro de modelo das instituições congêneres disseminadas pelo mundo. Nenhum lugar mais indicado para a realização deste desígnio que a Cidade Eterna, centro da cristandade, residência das autoridades supremas da Ordem, ponto de afluência de bispos e príncipes, de homens de autoridade e homens de doutrina do mundo civilizado. A nova instituição prestaria, outrossim, às fundações seguintes o grande benefício de uma como Escola Normal Superior, prepararia, entre os estudantes da Ordem, os futuros professores, adestrando-os nos melhores métodos e pondo-os em contato imediato com os educadores mais abalizados.

Em princípios de 1551, graças a uma doação de Francisco de Borja, então Duque de Gandia, o projeto de Inácio já era realidade. Numa casa alugada em Via del Campidoglio lia-se, numa tabuleta, a seguinte inscrição: *Scuola di grammatica, d’humanita e di dottrina crístiana*, grátis. Estava fundado o Colégio Romano. À frente de 14 jesuítas lá se achava o primeiro Reitor P. Pelletier, pouco depois transferido para Ferrara e substituído pelo P. Bernardo Olivier.

Não obstante oposições bairristas, os progressos da nova fundação foram rápidos e substanciais. Antes do encerramento do primeiro ano os alunos já passavam de 300 e o colégio devia transferir-se para local mais amplo. Em 1553, aos cursos de humanidades e retórica acrescentavam-se às faculdades de filosofia e teologia. Oito anos mais tarde, em 1561, o número crescente de estudantes impunha nova mudança de casa. Neste ano matricularam-se 750 alunos; 368 nas aulas de gramática; 130 em humanidades e retórica, os demais em filosofia e teologia. Em 1561 subiam a mil e em 1587 a dois mil. Ao lado dos estudantes externos avultavam-se também os candidatos da Companhia que afluíam de quase todas as províncias da Ordem, Itália, Espanha, Portugal, Bélgica e Germânia. O número de jesuítas que regiam as aulas de humanidades, filosofia e teologia de 43 em 1553 elevava-se dez anos mais tarde a 218.

O corpo docente, para preencher as finalidades que Inácio tinha em vista, era muito escolhido e, sem exclusivismos de nacionalidades, recrutado nas diferentes nações com critério único de competência e eficiência. Logo nos primeiros anos, encontramos entre os seus professores, nomes de primeiro valor, como Ledesma, Emanuel Sá, Perpiniani, Gagliardi, Frusius, Ribadeneira, Cardulo, Olavo Costa, Baltasar de Torres e outros. Mais tarde, ainda, porém, no primeiro meio século de sua existência que precedeu a elaboração definitiva do *Ratio* ilustraram

as suas cátedras os mestres insignes de reputação universal, que se chamaram Belarmino e De Lugo, Suarez e Vasquez, Toledo e Clavio, Cornelio a Lapide e Mariana.

Quanto ao plano de estudos e programa de ensino, adotou-se inicialmente no Colégio Romano, o que já havia provado em Messina, o *modus parisiensis*, manifestamente preferido por Inácio ao *modus italicus* apesar da oposição de algumas autoridades romanas. A pedido do fundador, P. Nadal, por meio do P. Coudret, enviou em julho de 1551 uma descrição completa do currículo e dos métodos seguidos no Colégio siciliano. Este primeiro *Ratio Studiorum*, mais tarde enviado de Roma para os estabelecimentos que iam fundando nos diferentes países da Europa, é freqüentemente citado como *mos et ratio Collegii Romani*. É um dos primeiros esboços do futuro *Ratio*, a contribuição de Nadal para a organização dos estudos em Roma devia ainda ser mais preciosa e mais pessoal. De 1552 a 1557 ele percorreu quase toda a Europa como delegado do Inácio para explicar e promulgar as Constituições da Ordem, ultimadas em 1552. Nestas longas excursões teve o ensejo de observar e o encargo de uniformizar a organização e funcionamento dos colégios então já existentes em Portugal, Espanha e Germânia. De volta dessas viagens, foi nomeado Prefeito dos Estudos no Colégio Romano, cargo que desempenhou de 1557 a 1559; mais tarde, de 1564 a 1566, governou como Reitor o mesmo Colégio. Foi provavelmente nesta época que, enriquecido da mais larga experiência, reviu o plano do seu *De Studiis Societatis*, escrito em Messina, e elaborou a nova *Ordo Studiorum*, posto em execução durante o seu reitorado^[8].

O trabalho iniciado por Nadal, homem de raras qualidades de organizador, devia ser continuado por Ledesma, o prefeito de estudos ideal. Formado nas universidades de Alcalá, Paris e Lovaina, talento de rara maleabilidade que discutia e elaborava com igual competência a estrutura de uma faculdade de teologia e a sistematização de um curso de humanidades. Ledesma entrou em 1557 para o corpo docente do Colégio Romano e nele, com breves interrupções, permaneceu como professor ou como diretor de estudos, ata a morte em 1575. Sua missão foi rever e ampliar o programa de estudos em vigor no Colégio Romano desde a sua fundação. Ledesma pôs a serviço desta importante tarefa o seu raro talento, a sua ampla experiência e colaboração amigável de seus colegas de magistério^[9]. Dos 132 documentos publicados no volume do *Monumenta Paedagogica*, 59 foram por ele atentamente transcritos ou anotados e corrigidos. Deste imenso trabalho fecundado por uma larga experiência^[10] saiu o seu *De ratione et ordine Studiorum Collegii Romani*, que, na sua intenção, devia servir de norma a todos os Colégios da Companhia. Concebida num plano grandioso e compreensivo, a obra não pôde infelizmente ser levada a termo por seu autor, colhido pela morte em 1575. Ainda assim, representa a maior contribuição individual na elaboração do *Ratio* definitivo de 1599^[11].

Enquanto em Roma se consolidava e desenvolvia a casa central de estudos da Ordem, nos outros teatros de sua atividade se iam multiplicando, com ritmo acelerado, os colégios. Já em 1553, S. Inácio chamava a atenção sobre a necessidade de não aceitar precipitadamente novas fundações. A mesma advertência foi repetida em 1558 pela Primeira Congregação Geral no seu Decreto 73 e em 1565 pela Segunda Congregação Geral no Decreto 8. Mas as necessidades prementes da Igreja, na época agitada da contrarreforma, as solicitações instantes de autoridade eclesiásticas e civis, os êxitos incontestavelmente obtidos e o entusiasmo de uma expansão juvenil passaram, não raro, por cima das restrições ditadas pela prudência dos Superiores. Quando faleceu S. Inácio já a Companhia contava colégios na Itália, na Espanha, na Áustria, na Boêmia, na França e em Portugal, ao todo 33 colégios em atividade e 6 outros já por ele formalmente aceitos^[12]. Na aurora do século XVI, pouco depois de promulgado o seu Código de ensino, já eram 293 os colégios dirigidos pelos jesuítas, deles, 37 no ultramar; e em 1615, ao falecer Aquaviva, o grande promotor e promulgador do *Ratio*, o seu número ascendia 373. E, no entanto, o próprio Aquaviva, numa carta aos delegados da província siciliana, declara que só nos quatro primeiros anos do seu governo (1581-84), recusara mais de 60 pedidos de Colégios na Europa.

Os colégios multiplicavam-se em número e avultavam em importância. Muitos dentre eles, no curto prazo de poucos anos, tornavam-se os centros de cultura humanista mais reputados da cidade ou da região. Algumas cifras, apenas, para demonstrá-lo. O primeiro colégio da Companhia, na *França*, foi aberto em Billom, em 1556, com 500 alunos, três anos depois já contava 800 e quatro anos mais tarde, em 1563, 1600. O célebre Colégio de Clermont, em Paris, matriculara, em 1581, 1200 alunos, e após cinco anos, 1500. Na *Germania*, mesma expansão. Em 1581, Mogúncia contava 700 alunos, Treviri 1.000 e em Colônia as matrículas passavam de 560 em 1558 a 1.000 em 1581. *Portugal* não se deixou vencer pelas nações maiores. Em Lisboa os alunos passavam de 1.300 em 1575 a quase 2.000 em 1588; em Évora de 1.000 em 1575 cresciam a 1.600 em 1592; e em Coimbra os estudantes que freqüentavam o Colégio das Artes regulavam por 1.000 em 1558 e em 1594 por 2.000!

A impressão que se desprende da visão panorâmica dos fatos é a nova Ordem, em pouco tempo, pelo número e pela valia de seus colégios, se afirmou, no campo pedagógico, como uma instituição plenamente vitoriosa. Os testemunhos antigos mais autorizados e menos suspeitos corroboram esta convicção. É conhecida a frase incisiva de Bacon: “No que concerne a Pedagogia basta uma palavra: consulta a escolas dos jesuítas; não encontrarás melhor” ^[13]. O célebre humanista Aldo Manucio, dedicando ao Colégio Romano a sua edição de Salústio, confessa que, de tudo quanto vira em Roma, nada o havia impressionado tanto quanto a dignidade acadêmica e a ordem do Colégio Romano ^[14]. Na sua *Histoire de Sainte-Barbe*, Quicherat confessa que, em Paris e em toda a França, os jesuítas, no terreno educativo, conquistaram o primado com tal facilidade e rapidez que se lhes podia aplicar a palavra célebre: vim, vi e venci ^[15].

Esta expansão célebre e dilatada criava, porém, numerosos problemas de organização e governo que deviam ser encarados com firmeza e resolvidos com energia. Em geral, o plano de estudos, elaborado em Messina e desenvolvido no Colégio Romano, construíra uma primeira norma orientadora das novas fundações. A diversidade dos costumes regionais e a variedade dos homens não tardaram em introduzir-lhes alterações mais ou menos profundas. Para estabilizar o governo dos colégios adotou-se, durante algum tempo, o alvitre das visitas de Comissários Gerais, diríamos hoje, os inspetores de ensino, incumbidos de manter, quanto possível, a uniformidade de estrutura e desenvolver a eficiência da obra educativa da Ordem. Durante 15 anos desincumbiu-se desta tarefa o infatigável P. Nadal. Encarregado em 1552 de promulgar e interpretar as Constituições, ele percorreu quase toda a Europa, levando ao mesmo tempo a missão de inspecionar e organizar os estudos. Espanha e Portugal, Itália e França, Áustria e Boêmia, Bélgica e Alemanha foram por ele percorridas com alguns intervalos nos três lustros que vão de 1553 a 1568.

Outros visitantes continuaram esta missão delicada. Gonzales Davila e João de Montoia, Everardo Mercuriano e Polanco, Maldonado e Olivério Manareu foram dos mais notáveis e ainda possuímos numerosas instruções pedagógicas por eles deixadas aos colégios visitados ^[16]. O regime das inspeções periódicas não podia, porém, constituir a solução definitiva e normal do problema. A multiplicidade dos visitantes e o intervalo das visitas deixavam largo campo à ação dispersiva das forças centrífugas do sistema. Acentuava-se, de dia para dia, imperiosa e inadiável, a necessidade de um código de ensino que se impusesse com a autoridade de uma lei e assegurasse a semelhança e a unidade de orientação da crescente atividade educativa da Ordem.

Constituições. – Existia, é certo, a IV parte das *Constituições* em vigor desde 1552. Nela traçara o fundador as linhas mestras da organização didática e, sobretudo, sublinhara o espírito que deveria animar toda a atividade pedagógica da Ordem. É fácil prever a influência decisiva de um documento desta natureza, saído da pena do próprio S. Inácio, exercerá em todo o desenvolvimento futuro do ensino jesuíta. Como bem observa Fouqueray, a IV parte das *Constituições* é “un abrégé de la doctrine pédagogique de la Compagnie” ^[17].

Mas pela sua própria natureza e pela vontade expressa de Inácio as diretivas traçadas nas Constituições não eram, nem deviam substituir, um plano pormenorizado de estudos e um código prático de leis que facilitasse e uniformizasse a organização viva. É o próprio Inácio nas próprias Constituições que determina se elabore um Estatuto em que se trace, por miúdo, quanto se refere à ordem e ao método dos estudos nos colégios e faculdades. Um *Ratio Studiorum*, na intenção do Fundador, deverá ser o complemento natural e indispensável das Constituições ^[18]. Só uma codificação de leis e processos educativos poderia evitar o grave inconveniente das mudanças frequentes que a grande variedade de opiniões e preferências individuais acarretaria, com a sucessão de professores e prefeitos de estudos. Só um texto autorizado e imperativo, elaborado por uma experiência amadurecida, cortaria pelas tentativas infrutíferas dos que ensaiavam as primeiras armas nas lides do magistério.

Por um plano de estudos assim, particularizado e distinto, fixo e imposto pela autoridade competente, já clamava Ledesma, numa memória apresentada ao R. P. Geral ^[19].

Para que se leve adiante e se ultime o trabalho iniciado, insistirão mais tarde, num parecer coletivo, os padres da província renana. Um plano de estudos e de ensino, uniforme e sistemático, diziam eles, traria imenso benefício à Igreja e à Companhia ^[20].

O Ratio de 1586. - Os primeiros ensaios de sistematização geral dos materiais pedagógicos acumulados remontam a um período anterior a 1586. A segunda e a terceira Congregação Geral, reunidas em 1565 e 1573, já nos falam de um corpo de regras gerais conhecidas com o nome tirado das palavras iniciais de *Summa Sapientia*. Tratava-se de uma coletânea de diretivas e ordenações, fruto da experiência e dos trabalhos de Ledesma, Nadal, e dos professores do Colégio Romano ^[21].

Everardo Mercoriano, quarto Geral, deu um passo adiante. A quanto nos informa Sacchini, um dos mais autorizados historiadores da Ordem, esboçou ele em 1577 uma legislação geral e uniforme para toda a Companhia codificando as regras de vários ofícios administrativos dos Colégios. Dois anos depois encontramos, com efeito, as regras de Mercoriano, utilizadas por Maldonado como base de seu memorial deixado após a sua visita de Inspeção ao Colégio de Clermont, em Paris. Eram passos importantes no caminho do desenvolvimento orgânico da 4^o. parte das Constituições e na sistematização de um código geral no ensino.

Estavam, porém, reservado ao P. Cláudio Aquaviva, homem de ação enérgica e decidida, a glória de levar a termo a delicada e árdua tarefa. Eleito Geral da Ordem, em 1581, nomeou, durante a própria Congregação Geral que o acabava de eleger, uma comissão de doze membros para elaborar uma fórmula dos estudos, *ad confeciendam formulam studiorum* ^[22]. Os membros escolhidos, pertencentes a seis nacionalidades, eram os seguintes: Maldonado, Acosta, Ribera, Deza e Egidio Gonzalez, espanhóis; Gagliardi e Adorno, italianos; Pedro da Fonseca e Sebastião de Moraes, portugueses; Le Clerc, belga; Coster, alemão; Sardi, napolitano. Esta comissão, porém, apesar de primeiro valor, como Maldonado, Gagliardi, Pedro da Fonseca, não chegou, ao que sabemos, a começar os seus trabalhos. Talvez o número excessivo de vogais lhe dificultasse a reunião. O fato é que em 1584, Aquaviva nomeava outra comissão, esta composta de seis membros das principais nações da Europa e das mais importantes províncias da Ordem. Eram eles: João Azor, da Espanha; Gaspar Gonzales, de Portugal; Jacques Tirie, da França; Pedro Busen (Buys), da Áustria; Antônio Ghuse (Gusano), da Alemanha; Estevam Tucci, de Roma. Os novos delegados meteram ombros à empresa com decisão e vigor. Três horas no dia consagravam a consultas e discussões; o resto do tempo à leitura e ao estudo do acervo vultoso de documentos que lhes havia sido submetido à apreciação: estatutos e regulamentos de universidades e colégios, ordenações, usos e relatórios das diferentes províncias; costumes locais; princípios disciplinares, numa palavra, todo o imenso material pedagógico que se acumulara em mais de 40 anos de experiência e que agora entrava na fase, da codificação definitiva.

Iniciados em 8 de dezembro de 1584 os trabalhos estavam concluídos nove meses depois, em Agosto de 1585. O P. Geral leu-o com os seus assistentes, deu-o a examinar a uma comissão de professores do Colégio Romano e, não satisfeito ainda, resolveu submetê-lo a um estudo crítico de toda a Companhia. Impresso para uso interno, foi o *Ratio* enviado em 1586 a todos os Provinciais, acompanhado de uma circular de Aquaviva. Nela se recomendava que em cada Província se nomeassem pelo menos 5 padres abalizados no saber e na prudência para que, desembaraçados, estudassem a nova fórmula dos Estudos, primeiro em particular, depois em consultas e, por fim, redigissem livremente o seu parecer, a ser remetido para Roma dentro de cinco ou seis meses^[23].

Como se vê pela circular de Aquaviva, esta primeira edição do *Ratio* não tinha caráter definitivo, nem força obrigatória. Não devia ser posta em execução, mas unicamente examinada e criticada pelas autoridades mais competentes nas diferentes regiões da Europa onde a Companhia tinha os seus melhores colégios. A sua forma geral era mais discursiva que imperativa. Encerrava discussões e dissertações pedagógicas às quais faltava por vezes o vigor e concisão da lei ou do regulamento.

As diferentes províncias levaram muito a sério as recomendações do Geral. Em toda a parte, escolheram-se para o exame do projeto homens notáveis pela doutrina e encanecidos na prática do magistério. Na comissão romana, encontramos os nomes de Francisco Suárez e de S. Roberto Belarmino, hoje Doutor da Igreja. Gagliardi aparece na Província de Milão, Pontanus, o célebre humanista, na da Germânia Superior, Cipriano Soarez, autor de uma célebre retórica, na de Toledo; na de Lião; João Hay e Richeome, um grande teólogo, outro, literato encantador; na de França, o velho Coudret, um dos veteranos de Messina.

No cabo de alguns meses, lá pelo fim de 1586, começaram a afluir a Roma os relatórios desses trabalhos críticos: *Judicia* e *observationes*. Vinham das principais províncias da Ordem: de Roma, de Nápoles, Milão, Veneza, Aquitania, Lião, França, Germânia Superior, Reno, Áustria, Portugal, Polônia, Aragão e Andaluzia.

Além dos pormenores isolados, os críticos convergiam quase unanimemente sobre dois pontos importantes: a imprecisão e prolixidade da fórmula examinada. As questões pedagógicas eram, por vezes, longamente debatidas e alegados os argumentos pró e contra. Sucediã-se por vezes longos tratados sobre os deveres dos professores jesuítas, sobre a conveniência de iniciar o grego com os primeiros elementos do latim, etc, etc. Para um código cuja razão de ser era orientar, de modo uniforme, a organização dos colégios, constituíam estes, defeitos graves.

Edição de 1591 – Aquaviva deixava em Roma três dos compiladores do anteprojeto, Tucci, Azor e Gonzalez, para receber os relatórios examina-los e preparar uma nova edição do *Ratio*. Afim de que melhor se desempenhassem desta incumbência, associou-lhes uma comissão de professores do Colégio Romano, entre os quais figuravam Belarmino, Suarez, Sardi, Giustiniano, Parra, Pereira, Benci, Torsellini, isto é, teólogos, filósofos e humanistas do mais distintos^[24].

A tarefa da revisão, que apresentava seus espinhos, iniciou-se e continuou sob o impulso vigoroso de Aquaviva que, em 1592, mandava ainda mais uma vez a toda a Companhia uma nova edição do Plano de Estudos sob o título de *Ratio atque Institutio Studiorum, Romae, un Collegio Soc. Jesu, anno Dni, 1591*. A estrutura do trabalho sofrera mudanças radicais. Eliminaram-se as discussões e dissertações pedagógicas que justificavam os preceitos práticos. Codificou-se todo o sistema de estudos numa série de regras relativas aos administradores, professores e estudantes. Caráter em que se remetia o *Ratio* também não era o mesmo. Já não se tratava de um anteprojeto a ser estudado por censores qualificados, mas de um código de leis a ser trazido imediatamente em prática, ainda que não de modo definitivo. Aos provinciais recomendava o Geral que, removidos todos os obstáculos, pusessem em execução o novo sistema de estudos, durante três anos, no fim dos quais remetessem a Roma os resultados desta experiência decisiva para a sua promulgação final.

O “*Ratio*” de 1599. – A prova de fogo da experiência foi feita. Em 1594 já chegavam a Roma as primeiras observações da Germânia, em 1596 as de Castela, em 1598 outras mais da Germânia e assim de outras províncias. A prolixidade ainda era o ponto mais criticado. As regras eram muito numerosas e, sobretudo repetidas nos vários ofícios semelhantes: professores de humanidades, de gramática superior, de gramática média, de gramática inferior. Um esforço para maior concisão parecia ainda possível. A *brevitas imperatoria* foi sempre uma das qualidades do estilo de comando e uma das garantias de sua eficiência. O esforço foi feito. Cortaram-se pelas repetições agrupando as regras comuns a vários professores. Às outras se deu uma redação mais concisa. Reduziu-se assim de metade o volume do *Ratio*; enquanto a segunda edição contava 400 páginas, a última não ia além de 208; o número total de regras descera de 837 a 467.

Com mais esta satisfação dada às críticas recebidas, julgou Aquaviva chegado enfim o momento de dar por definitivamente concluída a momentosa tarefa a que metera os ombros no princípio do seu governo, o mais longo e um dos mais brilhantes e também dos mais tumultuosos na história da Companhia de Jesus. Em janeiro de 1599 uma circular comunicava a todas as províncias a edição definitiva do *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*^[25]. Já não era a comunicação de um projeto de estudos, mas a promulgação de uma lei.

Cinquenta anos haviam decorrido desde que se abrisse em Messina (1548) o primeiro grande colégio da Companhia, quinze desde que se iniciaram de modo sistemático (1548) os trabalhos de codificação do plano de estudos. Os passos principais por que passara a sua construção são agora nitidamente visíveis: o plano de Messina inspirado por Nadal em 1551, a IV parte das Constituições escritas por S. Inácio, o plano de Nadal, conhecido sob o título *Ordo Studiorum, o De Ratione et Ordine Studiorum*, que em 1575 Ledesma deixara incompleto.

O código de leis que passava assim a orientar a atividade pedagógica da Companhia, representava os resultados de uma experiência de meio século. Experiência rica, ampla, variada, que talvez constitua um caso único na história da pedagogia. Nela estão representadas todas as raças e nações do Velho Continente; para ela contribuíram centenas de estabelecimentos de educação dos mais freqüentados e afamados do seu tempo; enriqueceram-na duas ou três gerações de educadores, insignes pela inteligência, pela cultura, pela dedicação espontânea e total à nobre causa da educação da juventude. Raro exemplo de uma ampla sistematização pedagógica em que a mais estrita unidade resultou harmoniosamente da mais variada colaboração.

Revisão de 1832. – O código de estudos promulgado por Aquaviva permaneceu, como lei oficial da Companhia, durante quase dois séculos, até a supressão da Ordem em 1773.

Daí, porém, não se infira que os colégios dos jesuítas permaneceram petrificados na imobilidade durante este largo período sem se adaptar às novas exigências de tempos que mudavam. O próprio *Ratio*, na sua prudência, previa esta flexibilidade de adaptação e abria-lhe a porta legal. A regra 39 do Provincial dizia textualmente: “Como, porém, na variedade de lugares, tempos e pessoas, pode ser necessária alguma diversidade na ordem e no tempo consagrado aos estudos, nas repetições, disputas e outros exercícios e ainda nas férias, (o Provincial), se julgar conveniente na sua Província alguma modificação para maior progresso das letras, informe o Geral para que se tomem as determinações acomodadas a todas as necessidades, de modo, porém, que se aproximem o mais possível da organização geral dos nossos estudos”.

À sombra desta sábia disposição os colégios dos jesuítas foram se adaptando na prática às novas condições dos tempos. Ao idioma vernáculo e às ciências experimentais que se iam organizando e desenvolvendo abriu-se maior margem na organização dos currículos. Esta flexibilidade de adaptação de programas, aliada à fidelidade dos ideais e métodos pedagógicos permitiu aos estabelecimentos de ensino da ordem não só conservarem na vanguarda da instrução da juventude senão ainda crescerem, em ritmo ininterrupto, até a supressão da Companhia de Jesus^[26]. Eram 245 os colégios por ela mantidos em 1599, quando foi definitivamente

promulgado o *Ratio*; em 1626 já haviam subido a 444, em 1710 a 610, em 1749 a 669 além de 176 seminários. Em 1773, quando extinta, a Ordem mantinha na Europa 546 colégios e seminários e, fora da Europa, nas províncias missionárias, 123 colégios e 48 seminários, ao todo 865 estabelecimentos de ensino. Os da Europa distribuíam-se do seguinte modo: 145 na Itália, 124 na França, 117 na Espanha e pouco mais de 300 na Europa Central (Germânia, Áustria, Bélgica, Boêmia, Polônia e Lituânia). É fácil imaginar o imenso golpe que na educação cristã da juventude representou a supressão da Companhia de Jesus na segunda metade do infeliz século XVIII.

Passaram-se os anos e as tempestades. Em 1814 Pio VII restaurava em toda a Igreja a Ordem suprimida pela pressão das cortes dos Bourbons. Chamá-la de novo à vida era confiar-lhe ainda uma vez a sua missão educadora. Em 1824, Leão X, no Breve que restituía aos filhos de S. Inácio o Colégio Romano, declarava que “a causa principal do seu restabelecimento era a formação intelectual e moral da juventude, *ex illa potissimum causa ut juventutem et litteris et moribus instituendam susciperet*” ^[27].

Com a reabertura dos colégios, em um ambiente profundamente transformado, punha-se urgente o problema da revisão do *Ratio*. As Províncias o reclamaram; a 20^a. Congregação, primeira reunida depois da restauração, ocupou-se logo do assunto. Mais energicamente voltou sobre a urgência de uma ação imediata a Congregação Geral de 1829. O novo P. Geral, João Roothaan, nela eleito, pôs logo ombros à tarefa que se lhe havia confiado. Numa lista de nomes propostos pelas províncias nomeou ele uma comissão de 7 membros representantes da Itália, Sicília, França, Inglaterra, Alemanha, Galícia austríaca e Espanha. A incumbência que se lhe cometia não era a elaboração de um novo *Ratio* mas a adaptação do que já havia recebido de uma experiência de quase dois séculos a mais sólida das confirmações.

Em outubro de 1830 encetavam-se em Roma os trabalhos; e em julho de 1832, já o Geral podia enviar a toda a Ordem o *Ratio* revisto.

Modificações de menos alcance introduziram-se em bom número; as de certa importância, porém, foram relativamente poucas e reduzem-se às seguintes:

No curso de teologia acrescentaram-se dois anos de história eclesiástica e direito canônico.

No de filosofia, três anos de matemática – um obrigatório, dois facultativos para os bem-dotados – e também um curso de física experimental. Aristóteles foi apeado de uma hegemonia excessiva.

No de humanidades alterações mais importantes. O idioma vernáculo foi elevado a categoria de disciplina maior no currículo ao lado do latim e do grego. Como disciplinas secundárias, mas autônomas, foram introduzidas à história, a geografia e as matemáticas elementares, ficando ao critério do Prefeito de estudos dosar-lhes os números de aulas de acordo com as exigências locais. No estudo do latim, Cícero perde a sua posição dominante.

Como se vê, com pequenas exceções, as mudanças introduzidas interessam sobretudo a organização do currículo. A orientação administrativa, metodológica e disciplinar permaneceu fundamentalmente inalterada.

O *Ratio* de 1832, que foi enviado às Províncias para ser submetido à prova da experiência antes de receber uma redação definitiva não chegou a ser aprovado por nenhuma Congregação Geral. Não possui, portanto, autoridade de lei, mas apenas a de norma diretiva.

Em 1941, após vários anos de preparação foi enviado a toda a Companhia de Jesus um novo *Ratio Studiorum Superiorum Societatis Jesu*. Como o indica o título, este plano de estudos refere-se apenas aos estudos superiores. As modificações introduzidas são muito importantes e adaptam os estudos da Ordem às exigências legítimas e às inovações sadias das modernas universidades. Como em casos precedentes, este *Ratio* foi enviado *ad experimentum* até a próxima Congregação Geral.

As imensas e quase insuperáveis dificuldades resultantes da variedade de currículos *secundários* a que, nos diferentes países, se devem amoldar os colégios da

Companhia, não permitiram que até hoje se levasse a termo para os nossos tempos um Plano universal de estudos semelhantes ao *Ratio* de 1599.

Atualmente os Colégios da Companhia de Jesus conservam-se fiéis aos princípios gerais e às orientações pedagógicas do *Ratio*, mas adaptam-se, no mais, às exigências dos regimes escolares de cada país.

FONTES DO “RATIO”

O rápido esboço, que acabamos de esboçar, da história do *Ratio*, permite-nos agora entrar com mais segurança no estudo, complexo e interessante, das suas fontes. É, em outras palavras, a questão de sua originalidade. Questão debatida, nem sempre desapassionadamente e talvez ainda não resolvida de modo definitivo e satisfatório.

De um lado, falamos freqüentemente na “pedagogia dos jesuítas”. E esta não é uma expressão vazia, sem conteúdo real. Desde os seus primórdios, os colégios da Companhia de Jesus apresentam certos traços comuns que lhes davam uma fisionomia de linhagem facilmente reconhecível e os distinguem de outros estabelecimentos de ensino, coexistentes nas mesmas unidades de espaço e de tempo.

Por outro, a um historiador de pedagogia não seria difícil isolar os métodos e processos educativos preconizados pelo *Ratio* e apontar-lhes a existência em outros sistemas coetâneos do seu aparecimento. Uma genealogia bem organizada faria entroncar mais longe a sua paternidade.

Assim, num primeiro momento, apresenta-se o nosso estudo com uma tensão de paradoxo. Cumpre resolvê-lo à luz dos documentos e de sua leal interpretação.

Os primeiros jesuítas não desceram a campo, em matéria de educação, como revolucionários ou como inovadores. Não pretenderam romper com as tradições escolares vigentes nem mesmo trazer-lhes contribuições inéditas. Ajustaram-se às exigências mais sadias de sua época e procuraram satisfazer-lhes com a perfeição que lhes foi possível.

Ao espírito de uma época, ao *Zeitgeist* dos alemães, não se furta nenhum sistema pedagógico, nem mesmo quando conscientemente se organiza para combatê-lo. O código de ensino dos jesuítas não pôde se subtrair a esta necessidade e traz, indelével, o cunho do século XVI. Uma crítica interna esclarecida poderia, pelo simples exame dos seus elementos, descobrir-lhe com segurança a data de formação.

Entre as diferentes correntes pedagógicas, do tempo, porém, a história permite determinar quais as deliberadamente afastadas pelos jesuítas, quais as escolhidas e assimiladas pelo seu sistema de educação.

UNIVERSIDADE DE PARIS.

Os primeiros companheiros de Inácio são homens de universidade. Não saíram de seminários ou de outras instituições religiosas; quase todos de diplomaram nas melhores universidades da Europa.

Entre estas, a importância de influência, leva a palma incontestável à de Paris. Lá estudou e se graduou mestre Inácio. Lá estudaram e se graduaram todos os seus primeiros companheiros que, em 1534, lançaram na colina de Montmartre os fundamentos da futura Companhia de Jesus. Como à “mãe dos nossos primeiros Padres”, referiu-se com razão e mais de uma vez o santo fundador à Alma Mater parisiense. Nadal e Ledesma que, em Messina e Roma, exerceram uma influência tão decisiva na orientação pedagógica da primeira geração de educadores da nova Ordem vieram também de Paris.

E precisamente nessa época a grande Universidade, que era o centro mais brilhante de cultura na Europa, entrava por assim dizer, na grande corrente humanista do Renascimento. Lá por

volta de 1517 o movimento firmou pé em alguns colégios da Universidade, primeiro no de Montaigu, depois e mais solidamente em Sainte-Barbe, onde entre 1525 e 1530 acaba de atingir o seu objetivo: o predomínio absoluto do ensino clássico ^[28].

Nesta época precisamente estudava em Paris o nobre Peregrino Espanhol, que em Outubro de 1529 passava de Montaigu para Sainte-Barbe e aí permanecia por mais três anos e meio. O futuro fundador da Companhia presenciava assim com os próprios olhos a transição da antiga para a nova orientação dos estudos.

Não é, pois, de maravilhar que a organização pedagógica da universidade parisiense influísse profundamente na orientação dos novos educadores que, estudantes, haviam respirado a sua atmosfera.

Esta influência, porém, não foi uma simples conseqüência de fatos históricos que a tornaram possível e espontânea; resultou de uma escolha firme e deliberada dos primeiros jesuítas. Inácio freqüentou também as universidades espanholas de Alcalá e Salamanca; mais tarde, na sua longa estadia em Roma, teve oportunidade de conhecer a estrutura e o funcionamento das universidades italianas. Entre todas optou, decididamente, pela de Paris e manteve com energia e constância a sua preferência contra resistências, por vezes, tenazes e profundas.

Já vimos como, na sua formação do Colégio de Messina, se assentou explicitamente o predomínio de Paris “conformando il tutto al modo parisiense” ^[29]. Em Viena e em Pádua, S. Inácio intervem diretamente em favor do *modus parisiensis* contra o *modus italicus* ^[30].

Esta preferência era baseada na convicção enraizada da superioridade dos métodos parisienses sobre os demais. A seu ver, não havia outro mais eficiente para levar ao conhecimento rápido e perfeito da língua latina. É o que se afirma no ato de fundação do Colégio de Messina ^[31]. É o que o santo expressa numa carta ao sobrinho Beltran de Loiola: “Acabo de saber que teu irmão Emiliano é dotado de bons talentos e cheio de ardor pelo estudo. Muito desejo que tenhas cuidado destas boas disposições e se queres ouvir a minha opinião, não o mandes a outro lugar que não seja Paris. Nesta universidade poderá ele aprender em poucos anos, o que em qualquer outra não conseguiria senão depois de longo tempo. Além disto, entre os estudantes desta cidade mais do que em outras há em geral maior honestidade e religião ^[32].”

Resume-se, portanto, com fidelidade a situação neste comentário de Nadal, às Constituições, a propósito de uma inovação inspirada nos usos da Itália: o método de Paris foi o escolhido para os nossos colégios; importa conserva-lo em vigor ^[33].

A imitação de Paris nada teve de servil; foi a transplantação de um germe vivo que continuou, em outro clima, a sua evolução orgânica. Mais tarde, os homens de Sorbona hostilizarão os jesuítas que, no Colégio de Clermont, lhes pareciam concorrentes perigosos e triunfantes. Na luta, nem sempre leal, a velha Universidade, para combater com armas iguais, mais de uma vez reformou os seus currículos e processos pedagógicos, à imitação do que a experiência dos jesuítas havia consagrado no *Ratio* ^[34].

INFLUÊNCIA DOS ANTIGOS.

A Renascença caracteriza-se essencialmente pela volta tumultuosa e entusiasta à antiguidade clássica. Grécia e Roma – depois do parêntese “bárbaro” da idade do meio – surgiram como fontes de beleza humana imortal. E não foi só na literatura que os seus escritores se impuseram como modelos insuperáveis do bem dizer. A pedagogia dos seus mais celebres educadores “renasceu”, também dela, aureolada com o respeito e veneração das cousas antigas. Os escritores do século XVI julgavam-se no dever indeclinável de corroborar os preceitos mais comezinhos com o peso de uma autoridade clássica. Respeita os velhos, assim o ensina Cícero. Sê forte na adversidade, é o exemplo que te deixou Alcibíades. Usa das riquezas com moderação, Ovídio e Plauto o aconselham.

Para ver quão extensa e profunda foi esta influência dos antigos basta percorrer os mais conhecidos pedagogos do Renascimento, qualquer que seja a escola ou nação a que pertençam: Erasmo ou Vives, Mureto ou Melanchton, Manucio ou Murmelius. As citações dos grandes clássicos fervilham. Ao lado da Retórica de Aristóteles, o *De Oratore* de Cícero. Plutarco e Sêneca figuram como preconizadores de um ideal humano a que pouco falta para ser cristão. A todos, porém, sobreleva Quintiliano.

Quintiliano encarna no século XVI a pedagogia Romana. Com a sua moderação e bom senso, com a longa experiência de 20 anos de magistério, com o seu conhecimento psicológico da criança e da arte de educa-la, exerceu sobre a posteridade uma verdadeira fascinação. As suas *Instituições oratórias* são uma fonte inesgotável de inspiração e de imitação dos mestres mais graduados. No seu *De tradendis disciplinis* Vives de si confessa que “se alguém atentar bem verificará que o meu método de ensino coincide com o de Quintiliano”^[35]. E, de modo geral, falando de toda a escola humanista, afirma W. H. Woodward: “Todos os educadores do Renascimento, homens de teoria ou homens de prática, nascidos em solo italiano ou germânico, Enéas Sylvius ou Patrizi. Agrícola, Erasmo, Melanchton ou Elyot, abeberam-se no texto e no espírito desse tratado (*Institutio Oratoria*)”^[36].

A esse entusiasmo não se furtaram, nem se podiam furtar, sem deixar de seu tempo, os jesuítas. Na elaboração prolongada e na redação definitiva do seu plano de estudos é visível a influência clássica, filtrada através dos autores contemporâneos, haurida diretamente nos mananciais antigos.

Entre eles, a Quintiliano pertence o primado da influência. Negronius, nas suas *Orationes*, cita-o mais de duzentas vezes. Ribadeneira, um representante típico dos jesuítas da primeira geração, saúda no pedagogo romano, no *nosso* Quintiliano, “um mestre de grande experiência e prática na área de educação”^[37]. Ledesma preza-o altamente. Manuel Alvarez, autor da célebre *De Institutione Grammatica*, e Cipriano de Soares, autor *De Arte Rethorica*, inculcadas como livros de texto no *Ratio*, confessam abertamente os seus numerosos empréstimos ao mestre comum. Sobre grande parte dos exercícios escolares – lições de cor, correção de deveres, declamação, explicação de autores – o código de ensino de jesuítas inspirou-se mais de uma vez nas suas teorias e nos seus conselhos.

IDADE MÉDIA.

Se no ensino das humanidades a yoga da antiguidade clássica suplantou a tradição escolar da Idade Média, no da filosofia e teologia esta conservou a primazia. Os séculos XIV e XV assinalam uma decadência visível da escolástica que no século XIII havia atingido o apogeu da sua florescência. O abuso da dialética e das sutilezas estéreis, a vitória do nominalismo em vários centros de ensino superior, a falta de talentos de maior envergadura, a multiplicação das universidades em condições menos favoráveis à elevação do nível científico, são os principais responsáveis por este desprestígio em que o renascimento encontrou a herança filosófica da escola.

Os primeiros anos do século XVI assistem, porém, um esforço vigoroso de restauração da síntese clássica do pensamento medieval.

E é precisamente na Universidade de Paris que se delineia um movimento vigoroso de restauração tomista. Pedro Crockaert, flamengo, que viera ainda jovem, para a capital francesa e aí entrara na Ordem dominicana, em 1503, com 35 ou 40 anos de idade, é o seu centro. Fr. Pedro de Bruxelas, como o chamam os documentos contemporâneos, tinha uma vocação dos grandes professores; formou escola. A um grupo de discípulos escolhidos conseguiu transmitir o entusiasmo por S. Tomás. E o histórico convento dominicano, de Santiago, que tinha abrigado nos seus muros vetustos a S. Alberto Magno, S. Tomás de Aquino, Herveu de Nedellec, Durando de Saint-Pourçain, Pedro de la Palu, Torquemada, e Capreolo, viu florescer uma nova

geração de teólogos que iriam marcar época na história do tomismo. Entre os alunos prediletos de Crockaert achava-se, então, em Paris o jovem espanhol Francisco de Vitória, O.P., que mais tarde sobrelevaria o mestre em doutrina e fama. De volta a sua pátria, Vitória recebeu em Salamanca um movimento restaurador dos estudos, primeira origem da escola salmantina, formadora de alguns dos melhores teólogos que figuraram no Concílio de Trento ^[38].

Dentre os discípulos parisienses de Crockaert saíram os mestres de teologia de Inácio de Loiola e dos seus primeiros companheiros Lainez, Salmeron, Bobadilla, etc. Como na atmosfera de Salamanca respiraram Toledo e Maldonado, dois dos mais notáveis professores jesuítas dos primeiros tempos.

Orientou-se assim uma nova Ordem, desde o seu nascer para a mais sólida e profunda sistematização escolástica da filosofia. A Companhia de Jesus foi, depois da ordem dominicana, a primeira família religiosa que escolheu a S. Tomás para seu Doutor próprio ^[39].

Esta opção influi também decididamente na orientação pedagógica dos estudos superiores da Ordem. Aos seus professores proíbe o *Ratio* que se emaranhem em questiúnculas inúteis, e obsoletas, ou que se firmem em argumentos de autoridade com detrimento das razões internas. Aos seus escolásticos recomenda que desenvolvam o senso crítico, formulando contra as doutrinas ensinadas as objeções que ocorrerem e não descansando antes de as resolverem cabalmente ^[40].

Com a sua decisiva intervenção contribuíram, outrossim, os jesuítas para a introdução definitiva da *Summa theologiae* como livro de texto em substituição ao velho Pedro Lombardo, cujo *Livro das Sentenças* se comentou durante três séculos nas aulas de teologia ^[41].

Destarte, a ordenação geral dos estudos da Companhia, elaborada na segunda metade do século XIV, fundiu em síntese harmoniosa o que de melhor nos havia legado o esforço intelectual da Idade Média com as conquistas mais sadias e duradouras do humanismo cristão da Renascença.

STURM E VIVES.

Além das fontes indicadas acima quiseram alguns historiadores de pedagogia ver em Vives e principalmente em Sturm dois modelos copiados sem originalidade pelos jesuítas. Sturm era calvinista e apontar num protestante o protótipo de colégio dos filhos de S. Inácio tinha um sainete picante de paradoxo, tentador para autores protestantes ou menos afeiçoados aos jesuítas. Von Raumer, historiador antiquado da pedagogia e antijesuíta azedo, inquina o *Ratio* de plágio imoral de Sturm. Teófilo Braga insinua com mais artifício a mesma acusação ^[42].

A afirmação não é baseada em nenhum documento histórico. Tornou-a verossímil certa afinidade nos programas, horários e métodos de ensino. Semelhança incontestável que o próprio Sturm sublinhou numa de suas cartas, insinuando a aparência de algum empréstimo. “Vi os autores que os jesuítas explicam, os exercícios que praticam, os processos que empregam. Assemelham-se tanto aos nossos que se diriam derivados de nossa fonte” ^[43].

A arte de parentesco existe, mas não se explica por genealogia direta. Já, *a priori*, não seria muito verossímil que os primeiros jesuítas fossem copiar a organização de um colégio calvinista. Como finalmente observa Farrel: “o espírito vincadamente protestante de Sturm torna provável que Inácio e seus discípulos tenham tomado pouco de suas idéias e nada de seus ideais” ^[44].

A explicação das semelhanças inegáveis encontra-se na derivação das fontes comuns. Parecem-se no que se parecem, como dois irmãos, que reproduzem os traços comuns dos pais. A crítica moderna reconhece hoje unanimemente que Sturm não é um pedagogo de primeira mão.

Antes de fazer-se protestante e organizar o colégio de Estrasburgo que mais tarde cresceu a Universidade e lhe granjeou grande fama, Sturm foi discípulo dos Irmãos da vida comum em Liège (1521-1524). Estava então no seu zênite a célebre escola dos discípulos de Gerardo e Grootte que, durante os dois séculos precedentes, haviam semeado de magníficas instituições de

ensino a Europa Setentrional. A sua estrutura modelar gravou-se, indelevelmente, no ânimo do jovem Sturm e para ele naturalmente se voltou quando foi chamado para dirigir o Ginásio de Estrasburgo. Notam-se expressamente os seus biógrafos: “ Toda essa organização do Colégio de Liège causou no jovem Sturm uma impressão profunda; adotou-a ele até em algumas das suas menores particularidades, como modelo da organização que deu mais tarde ao Ginásio de Estrasburgo” ^[45]. Mais recentemente Woodward: A ordem escolar de Liège “reproduz sem nenhuma dúvida a de Deventer no que ela tem de melhor e foi certamente a base da proposta por Sturm para a reorganização da escola de Estrasburgo em 1583” ^[46].

A dependência direta dos jesuítas em relação aos Irmãos da vida comum, se não se apresenta com tanta evidencia, tem muitos visos de probabilidade. Em Paris, nos primeiros tempos de sua estadia, Inácio viveu no Colégio de Montaigu, outrora pertencente aos Irmãos e onde deviam ainda sobreviver as suas tradições. Mais e melhor. A célebre escola de Liège, onde estudara Sturm, passou em 1580 para os jesuítas. Nada mais provável do que haverem eles conservado os bons métodos e usos de seus predecessores. Por aí, exerceram muito provavelmente os Irmãos uma influência nos jesuítas holandeses, e, por meio deles, na elaboração do *Ratio Studiorum* para toda a Ordem. Olivério Manareu, que visitou entre 1581 e 1583 os colégios da Germânia e neles deixou várias instruções e memoriais posteriormente utilizados para a redação do *Ratio*, era um velho discípulo das escolas holandesas dos Irmãos ^[47].

Outra fonte, e esta certamente comum, foi a Universidade de Paris. Quanto o tomarem por modelo os jesuítas já o deixamos indicado acima. A sua influência sobre Sturm não é tão pouco duvidosa. Imediatamente antes de ser convidado pelos seus correligionários para reforma do Ginásio de Estrasburgo, em 1538, passou ele 8 anos a estudar e ensinar em Paris. (1529-1537). À vista dos documentos e da sua crítica imparcial, contestam hoje os historiadores mais abalizados, mesmo entre os protestantes, os empréstimos imaginados por Von Raumer.

Com sua conhecida autoridade Paulsen: “Sturm afirmou uma vez que os jesuítas podiam ter bebido nas suas fontes. É difícil pensa-lo: as coincidências resultam essencialmente da semelhança dê exigências da época... Sturm e Inácio estudaram ambos em Paris... o fundador da Companhia conservou da Universidade as mais gratas recordações; ao seu lado, Lovaina, onde estudou também Sturm, gozava de grande estima. Não há dúvida de que toda a estrutura externa dos Colégios da Ordem foi plasmada por estes moldes” ^[48]. No mesmo sentido, Meyer: “Razões históricas e internas mostram-na (a tese da dependência) insustentável” ^[49].

Menos ainda para sustentada é a dependência de Vives. Como fato histórico, devidamente averiguado a seu favor, cita-se apenas um encontro em Bugres do célebre pedagogo espanhol com Inácio, que, estudante em Paris, lá foi à busca de recursos para continuar seus estudos. É muito pouco. Os pontos de contato dos dois sistemas pedagógicos – predomínio do latim, exercício da memória, educação física por meio dos jogos, diminuição dos castigos corporais em benefício dos motivos de honra e dignidade – menos particularizados ainda do que no caso de Sturm, explicam-se pela atmosfera do Renascimento e pelo jogo natural das influências comuns.

EXPERIÊNCIA.

A análise, sempre indispensável para o conhecimento exato, pode falsear muitas vezes a visão compreensiva da realidade orgânica e complexa. É como o bisturi do anatomista; disseca os órgãos e tecidos, separa-lhes as fibras mais delicadas, mas à custa da vida que se foi e só explica a atividade e harmonia do organismo.

Não basta o confronto de métodos nem a aproximação de textos para dar explicação cabal de uma pedagogia viva. Depois do exame minucioso dos documentos e da discriminação conscienciosa de influências, cumpre recolocar tudo na vida da história para compreender, em

seu justo valor, com as relações das causas e efeitos, a evolução orgânica que levou ao resultado final.

Foi com efeito na experiência palpitante dos Colégios da Companhia que se foi estruturando seu plano definitivo de estudos. Paris e Lovaina, Sturm ou Vives não influíram, no que influíram, senão através dessa assimilação vital que se processa na atividade fecunda de cada dia nos grandes centros de educação.

Como todo homem ativo e organizador, Inácio observava e arquivava cuidadosamente as lições dos fatos. A oração, a razão e a experiência, diz Polanco, eram as três fontes principais em que se inspiravam as suas decisões ¹⁵⁰¹. Um fato, apenas, entre muitos outros que revelam o critério do prudente santo. Tratava-se da fundação de um colégio em Ingolstadt. Inácio envia as instruções relativas a aulas, professores, relações com a cidade, etc., mas logo acrescenta: “Achando-se em Canísio, pela sua experiência e ofício procedam na organização das aulas como ele julgas conveniente. Autorizado nesta pressuposição, das instruções que seguem se poderá omitir ou mudar o que lhe parecer” ¹⁵¹¹.

Neste espírito formaram-se seus companheiros. Já vimos o papel importante que na orientação pedagógica dos primeiros tempos desempenhou o P. Ledesma, a princípio em Messina, logo depois em Roma e outras cidades. Ao iniciar o seu *Ordo Studiorum*, um dos esboços do futuro *Ratio*, enumera ele os motivos que o levaram a lançar por escrito as suas instruções práticas e concretas. As três primeiras são: “1. A experiência que tive por três anos neste colégio (Romano) quando prefeito de estudos... e em outros colégios da Companhia que visitei... 2. A reflexão profunda sobre estes assuntos, prolongada por vários anos. 3. O conselho freqüente dos melhores professores que conheci neste colégio, como Perpignani e outros cuja opinião pedi, muitas vezes, até por escrito” ¹⁵²¹.

Experiência pessoal, ampla e prolongada, enriquecida ainda pela experiência de outros professores, eis a principal fonte de inspiração de Ledesma.

Nada, porém, põe em tanto relevo a influência absolutamente preponderante vinda desta pedagogia vivida na pedagogia codificada quanto a própria história do *Ratio* que, em largos traços, acima resumimos. O plano de estudos da Ordem só foi promulgado após mais de meio século de experiência (1584-1599) em dezenas e centenas de colégios disseminados por toda Europa. O trabalho de sua relação prolongou-se por obra de 15 anos (1584 – 99) e obedeceu ao critério com que se preparam os currículos modernos mais bem elaborados. Primeira redação aproveitando um imenso material pedagógico acumulado em dezenas de anos; críticas dos melhores pedagogos de todas as províncias européias da Ordem; segunda redação; nova remessa às províncias para que a submetessem por um triênio à prova da vida real dos colégios; aproveitamento das últimas sugestões, sugeridas à luz dos fatos; promulgação definitiva ¹⁵³¹.

O *Ratio*, portanto, é filho da experiência, não da experiência de um homem ou de um grupo fechado, mas de uma experiência comum, ampla de tal amplitude, no tempo e no espaço, que lhe assegura uma grandeza majestosa, talvez singular na história da pedagogia.

A esta formação viva e orgânica deve ele sua unidade, harmonia e equilíbrio perfeito. Deve-lhe ainda e, sobretudo, o espírito que o informa e lhe caracteriza a originalidade da fisionomia. Já o observou G. Muller: para a organização e aperfeiçoamento da pedagogia da Ordem mais importante foi a prática viva do que a utilização dos pedagogos teóricos” ¹⁵⁴¹.

Nesta prática viva formou-se pouco a pouco uma tradição pedagógica em que os processos didáticos, assimilados com sábio discernimento entre os mais acreditados do tempo, passaram a ser aviventados por um espírito novo, próprio da nascente instituição. A expressão de Farrell, um dos mais abalizados conhecedores contemporâneos da pedagogia dos jesuítas, resume-lhe com vigor e felicidade as características dominantes: “o currículo, humanista; o método e ordem, principalmente parisienses; o espírito, inaciano” ¹⁵⁵¹.

O novo sopro que os discípulos de Inácio insuflaram na estrutura exterior do ensino, comum a outras escolas do Renascimento, deu-lhe outra vida, imprimiu aos seus colégios uma orientação

vincadamente original e assegurou-lhes um êxito que os historiadores menos simpáticos à Companhia de Jesus são unânimes em confessar.

Como causas dessa superioridade poderá apontar-se “uma organização melhor, uma visão superior mais esclarecida, professores mais aptos, planificação mais cuidadosa dos pormenores, continuidade mais seguida do corpo docente”. A todos esses fatores, porém, importa acrescentar: “a disciplina e formação de homens para os quais podia fazer apelo um ideal de sacrifício, de fraternidade humana e de amor à Deus.

Só assim se poderá compreender com facilidade porque o sistema dos jesuítas fez dos jesuítas os mestres-escolas da Europa durante mais de um século e meio” ^{156]}.

SINOPSE DO “RATIO”

Para quem, pela primeira vez, se põe em rápido contato com o *Ratio*, a impressão espontânea é quase a de uma decepção. Em vez de um tratado bem sistematizado de pedagogia, que talvez esperava, depara com uma coleção de regras positivas e uma série de prescrições práticas e minuciosas.

De fato, o *Ratio* não é um tratado de pedagogia, não expõe sistemas nem discute princípios. A edição de 1586 enveredara por este rumo; foi criticada e substituída pela de 1599. Ao tratado sucedeu o programa. Já vimos as razões de ordem prática que ditaram essa mudança de orientação. Outras há, de caráter histórico, que não devem ser esquecidas. Sobre os fins e ideais educativos discutia-se menos no século XVI do que no século XX. A unanimidade era então quase perfeita. Os nacionalismos ainda não se haviam ouriçado uns contra os outros nem os estados se esforçavam por converter a educação das massas em instrumento político. O alvo então visado era universal, a formação do homem perfeito, do bom cristão. Não se mirava, com a ação das escolas, dar a consciência de cidadão de tal ou tal império ou de representante desta ou daquela raça predestinadas. Os professores do Renascimento percorriam a Europa sem se sentir estrangeiro em nenhuma parte. Suárez ensinou em Coimbra, Salamanca e Roma. Vives, espanhol, acha-se bem em Bruges e em Lovaina. Canísio, holandês, passava do Colégio de Messina à Universidade de Ingolstadt.

Convém, portanto, a quem inicia o estudo do *Ratio* não esquecer a sua finalidade eminentemente prática nem a moldura histórica que lhe enquadra as origens. Os princípios pedagógicos que o animam são mais supostos do que enunciados. Deste manual prático que preconiza métodos de ensino e orienta o professor na organização de sua aula, convém, por inferência, reconstruir linhas mestras de uma pedagogia, que, além do *Ratio*, tem outrossim – convém lembrá-lo – a sua expressão em outros documentos.

Procuraremos, em breve resumo, indicar as direções a seguir nesse estudo, agrupando sobre os títulos: administração, currículo e metodologia, os elementos mais importantes do seu conteúdo.

Para este fim, convém ter diante dos olhos um índice do *Ratio*, com um sistema de siglas que permitam, breves e fáceis, as referências posteriores. Com ligeiras modificações, seguiremos, por mais cômodo, o proposto de Farrell.

- |A. Regras do Provincial (1-40)
- I |B. Regras do Reitor (1-24)
- |C. Regras do Prefeito de Estudos Superiores (1-30)

-
- |D. Regras comuns a todos os professores das Faculdades Superiores (1-20)
 - |E. Regras particulares dos professores das Faculdades Superiores. | Ea. Professor de Escritura (1-20)

	Eb. Professor de Hebreu (1-5)	
		Ec. Professor de Teologia (1-14)
		<u>Ed. Prof. de Teologia Moral (1-10)</u>
II	F. Regras dos Professores de Filosofia.	Fa. Professor de Filosofia
		Fb. Professor de Filosofia Moral (1-4)
		<u>Fc. Professor de Matemática (1-3)</u>
	G. Regras do Prefeito de Estudos Inferiores (1-50)	
	H. Regras dos exames escritos (1-10)	
	I. Normas para a distribuição de prêmios (1-13)	
III	J. Regras comuns aos professores das classes inferiores (1-30)	
	L. Regras particulares dos professores das classes inferiores	La. Retórica (1-20)
		Lb. Humanidades (1-10)
		Lc. Gramática Superior (1-10)
		Ld. Gramática Média (1-10)
		<u>Le. Gramática Inferior (1-9)</u>
-		
-		
-		
	M. Regras dos estudantes da Companhia (1-11)	
	N. Regras dos que repetem a Teologia (1-14)	
	O. Regras do Bedel (1-7)	
	P. Regras dos estudantes externos (1-15)	
IV	Q. Regras das Academias	Qa. Regras gerais (1-12)
		Qb. Regras do Prefeito (1-15)
		Qc. Academia de Teologia e Filosofia (1-11)
		Qd. Regras do Prefeito desta Academia (1-4)
		Qe. Academia de Retórica e Humanidades (1-7)
		<u>Qf. Academia de Gramáticos (1-8)</u>

ADMINISTRAÇÃO.

A Companhia de Jesus é, administrativamente, dividida em Províncias e Circunscrições territoriais, que compreendem várias casas e colégios da Ordem e coincidem com o território de uma nação ou parte dele. À frente de cada Província acha-se um *Provincial*. Suas funções, no que se refere aos estudos, resumem-se em nomear o Prefeito e Estudos e de disciplina, em zelar pela formação de bons professores, em promover os estudos na sua Província, exercer uma alta vigilância sobre a observância exata das normas traçadas pelo *Ratio* e propor ao Geral as modificações sugeridas pelas circunstâncias de tempo e lugar, peculiares à Província. A 1-40.

O Reitor é a figura central do Colégio. Distribui os ofícios convoca e dirige as reuniões dos professores, preside às grandes solenidades escolares. Exerce, em seu colégio, a autoridade mais alta, subordinada, porém, na Província, à do Provincial e, fora dela, à do Geral, por quem é nomeado. B 1-24.

Braço direito do Reitor na orientação pedagógica, é o *Prefeito de Estudos*. Homem de doutrina e de larga experiência de ensino, acompanha de perto toda a vida escolar, visita periodicamente as aulas, urge a execução dos programas e dos regulamentos, forma e aconselha os novos

professores, articula a atividade de todos. Guarde fiel das tradições, assegura, com a unidade atual da obra pedagógica, a sua continuidade no tempo.

Nos grandes estabelecimentos, em que se reuniam Faculdades Superiores e cursos de humanidades, ao Prefeito principal, encarregado dos estudos nas Faculdades, se subordinava, com auxiliar, outro chamado Prefeito dos Estudos Inferiores. C.1-30; G. 1-50.

Se o número de alunos o exigia, nomeava-se ainda um *prefeito de disciplina*, incumbido de auxiliar o prefeito de estudos, principalmente na manutenção geral da ordem e do bom comportamento. B. 22; G. 37-50, 9-13.

Para os cursos superiores e secundários, o *Ratio* organizou currículos muito precisos e pormenorizados.

I – *Currículo Teológico*. 4 anos.

Teologia escolástica. 4 anos; dois professores, cada qual com 4 horas por semana. A.9.

Teologia moral. 2 anos. Dois professores com aulas diárias ou um professor com duas horas por dia. A.12.

Sagrada Escritura. 2 anos com aulas diárias. A. 6.

Hebreu. 1 ano, com duas horas por semana. A. 7-8; Eb. 3.

A revisão de 1832 ao currículo teológico acrescentou, com disciplinas autônomas, o Direito Canônico e a História Eclesiástica, estudada no século XVI, só ocasionalmente.

II – *Currículo filosófico*.

1º. Ano – Lógica e introdução às ciências; um professor; 2 horas por dia. Fa- 7; 9.

2º. Ano – Cosmologia, Psicologia, Física – 2 horas por dia. Fa.-7-10. Matemática – 1 hora por dia. A-20.

3º. Ano – psicologia, Metafísica, Filosofia Moral – dois professores. Duas horas por dia. Fa-7-11; Fb-2.

III – *Currículo Humanista*.

O currículo humanista, corresponde ao moderno curso secundário, abrange no *Ratio* 5 classes:

1 – Retórica.

2 – Humanidades.

3 – Gramática Superior.

4 – Gramática Média.

5 – Gramática Inferior.

Estas classes são caracterizadas por *graus*, ou estágios de progresso. Representam menos uma unidade de tempo (1 ano) do que uma determinada soma de conhecimentos adquiridos. Só podia ser promovido à classe superior, o aluno que os houvesse assimilado integralmente. Por isso, na prática, o currículo dilatava-se muitas vezes por 6 e 7 anos; a última classe de gramática e às vezes a penúltima desdobravam-se em duas outras, A e B, ou ínfima gramática *primi ordinis* e ínfima gramática *secundi ordinis*. A-21;G-8.

Na sua maior extensão o currículo era assim representado ^[57]:

<i>Grau</i>	<i>Classe</i>	<i>Ano</i>
1	Retórica	7
2	Humanidades	6
3	Gramática Superior	5
4	Gramática Média A	4
4	Gramática Média B	3
5	Gramática Inferior A	2

5	Gramática Inferior B	1
---	----------------------	---

O “grau” da *gramática ínfima* é conhecimento perfeito dos rudimentos da gramática e das primeiras noções de sintaxe. Lc-1. O grau da *gramática superior* é o conhecimento perfeito da gramática. Lc. 1.

O grau da classe de *humanidades* que prepara imediatamente à retórica é o conhecimento da linguagem, alguma erudição e primeiras noções dos preceitos da retórica. Lb-1.

O grau da *retórica* é a expressão perfeita, em prosa e verso, e abrange os conhecimentos teórico e prático dos preceitos da arte de bem dizer e uma erudição mais rica de história, arqueologia, etc. La-1.

Como se vê, o objetivo do curso humanista é a arte acabada da composição, oral e escrita. O aluno deve desenvolver todas as suas faculdades, postas em exercício pelo homem que se exprime e adquirir a arte de vazar esta manifestação de si mesmo nos moldes de uma expressão perfeita. As classes de gramática asseguram-lhe uma expressão clara e exata, a de humanidades, uma expressão rica e elegante, a de retórica mestria perfeitamente na expressão poderosa e convincente *ad perfectam eloquentiam informat*.

O latim e o grego são as disciplinas dominantes. As outras, o vernáculo, a história, a geografia, as *realia*, não têm um estatuto autônomo, são ensinadas concomitantemente na leitura, versão e comentários de autores clássicos.

A seleção e graduação dos autores obedece ao programa seguinte.

Na gramática *inferior*, Cartas mais fáceis de Cícero; primeiras noções de grego. Lê-1.

Na gramática *média*, Cartas de Cícero *ad familiares*, poesias mais fáceis de Ovídio; catecismo grego, *Tábula de Cebes*. Ld-1.

Na gramática *superior*, prosa no 1º. Semestre, As Cartas mais importantes de Cícero *ad familiares, ad Atticum, ad Quintum fratrem*; no 2º. Semestre, Cícero, *De Senectute, De Amicitia, Paradoxa* ou outros livros semelhantes. Poesia: no primeiro semestre, trechos seletos de Catulo, Tibulo, e Propércio, *Éclogas* de Virgílio, ou ainda os livros mais fáceis do mesmo autor como o 4º. das *Geórgicas*, ou o 6º. e 7º. da Eneida. Em grego, S. Crisóstomo, Esopo, Agapito e outros análogos. Nas três classes de gramática, como texto, adote-se a gramática, como texto, adote-se a gramática do P. Álvares. Lc-1.

Em *humanidades*: *Latim* – Cícero, obras de filosofia moral, no 1º. semestre; no 2º. algumas orações como *Prolege Manília, pró Archia, pró Marcello* ou outras pronunciadas diante de César; dos historiadores César, Salústio, Tito Lívio, Acúrcio e outros semelhantes; dos poetas, principalmente Virgílio, com exceção do 4º. livro da Eneida, odes seletas de Horácio, elegias epigramáticas e outras composições de poetas clássicos. *Grego*: no 1º. semestre, Orações de Isócrates, S. Crisóstomo, S. Basílio, epístolas de Platão, Sinésio, trechos seletos de Plutarco; no 2º. semestre, poesias de Focílides, Teognides, S. Gregório Nazianzeno, Sinésio e outros semelhantes. Para os preceitos de retórica, o tratado do P. Cipriano Soares. Lb-1º. Em *retórica*, os preceitos devem ser explicados pelos livros de Cícero e de Aristóteles (*Retórica e Poética*), o estilo deve ser formado principalmente em Cícero, ainda que se devam conhecer também os melhores historiadores e poetas. Para o grego só se utilizem autores antigos e clássicos. Demóstenes, Platão, Tucídides, Homero, Hesíodo, Píndaro, e outros assim, entre os quais se deve incluir com razão os Santos Gregório, Nazianzeno, Basílio e Crisóstomo. La – 1, 13.

Quanto ao horário, o Ratio supõe 5 horas de aulas por dia, duas horas e meia pela manhã e outras tantas pela tarde. O tempo é minuciosamente distribuído entre o grego e o latim, a prosa e a poesia, e os diversos exercícios escolares, preleção, lição de cor, composição, desafio, etc., visando-se em tudo, com o melhor aproveitamento da aula, a maior variedade nas ocupações do aluno. A ordem estabelecida, porém, alterada de acordo com os costumes locais. J-15.

Para julgar com acerto este currículo e a ausência de disciplinas que hoje nos parecem indispensáveis num curso secundário, convém lembrar a situação cultural do século XVI. Nem

as ciências experimentais haviam tomado o desenvolvimento que hoje conhecemos nem as línguas modernas a importância que lhe deu posteriormente o surto progressivo das nacionalidades e o enriquecimento das respectivas literaturas. Quando os jesuítas entraram em Portugal, Camões ainda não havia escrito *Os Lusíadas*. Se os jesuítas, no seu plano de estudos, como disciplina autônoma, não incluíram a língua vernácula, também não incluíram a Universidade de Paris, e as escolas protestantes e Sturm e Trozendorf e Melancton com suas mediadas draconianas contra o alemão, o grego e o hebreu. É uma atitude tomada por todo o século XVI. Quanto às ciências então acessíveis – matemáticas, astronomia e físicas – eram incluídas no currículo filosófico.

Uma leitura apressada do *Ratio* e um conhecimento lacunoso das suas aplicações históricas levaram, por isso, alguns autores a acusar os jesuítas de negligenciarem o cultivo do idioma pátrio. Nada menos justificado.

Para os jesuítas, o conhecimento do vernáculo é uma prescrição, mais de uma vez repetida, do seu Instituto. As Constituições lembraram-lhes que, para pregar com fruto, importa bem aprender a língua falada pelo povo ¹⁵⁸¹. As regras comuns lembram a todos o dever de estudar a língua do país em que trabalham ¹⁵⁹¹. Com este espírito prescrevia Nadal na sua visita aos colégios da Colônia (1566) e de Mogúncia (1567), que estudassem com afinco o alemão ⁶⁰.

O *Ratio* recomenda mais de uma vez a diligência no uso da língua materna. Traduções, versões, ditados, exposições do argumento obrigam a um estudo ocasional, mas nem por isso menos eficiente do vernáculo. Ao professor de humanidades em particular lembra que poderá, não só usar a língua nacional, quando nisto houver vantagens, senão que também poderá no fim da explicação do autor dar do trecho estudado uma tradução, feita com todo o primor. *Omnia patrio sermone sed quam elegantissime vertere*. Lb-5, 6. ver ainda Lc-4, 5, 6, 10; Ld-4, 6, 7, 10; Le-4, 6, 7, 9.

O trabalho em aula é completado com exercícios suplementares, leituras de bons autores, discursos, academias, teatro, pregações no refeitório, etc.

Do estudo da gramática, do comentário dos autores clássicos e da composição literária – preceitos e prática, - ainda que feitos em Latim, beneficiava também a formação do jovem no manejo da língua pátria.

Com o desenvolvimento progressivo das leituras modernas, o *Ratio* foi, na prática, abrindo um espaço cada vez maior ao estudo direto das línguas vivas.

Já por volta do ano de 1600, sabemos que os jesuítas da Boêmia pediam e obtinham licença de instituir uma academia particular para o estudo da língua tcheca ⁶¹. Em 1625 Sacchini insistia, numa exortação aos professores, para que os alunos aprendessem igualmente as duas línguas ⁶². Jouvancy, um dos maiores pedagogos da Ordem, no seu livro *De ratione discendi et docendi* (1705) escreve um capítulo inteiro ao *De studio linguae vernaculae*. O P. Hermann, Provincial da Germânia Superior, num memorial deixado em 1766 sobre a organização dos estudos humanistas, lembra as freqüentes instruções anteriores relativas ao mesmo assunto e, ainda uma vez, inculca o grande cuidado que deve merecer o estudo do alemão ⁶³. Nos ginásios austríacos já em 1755 nos informa Wagner que os exercícios da Academia se realizavam quase todos em vulgar ⁶⁴.

Este espírito levou ainda os filhos de S. Inácio, nos países de missões, a dedicar-se com rara perseverança e notáveis resultados aos estudos das línguas *indígenas*. No México, no Peru e na Colômbia bem cedo fundaram-se cursos das línguas nativas dos índios. No Brasil, Anchieta, primeiro, Figueira, mais tarde, reduziram a *Arte* aa língua tupi-guarani, que já era ensinada no Colégio da Baía, em 1556 e em Pernambuco em 1587 ⁶⁵.

Este movimento ascensional em favor das línguas vivas culminou em 1832, quando foi revisto o *Ratio*, na autonomia do seu ensino elevado a disciplina maior. A nova redação recomenda, entre outros pontos, que os alunos tenham na língua pátria “uma formação sólida” e o estilo se aprimore “na escola dos melhores autores” ⁶⁶.

A prova mais eloqüente do que, neste ponto, conseguiram os métodos dos jesuítas é o veridictum da experiência. Das suas escolas saiu, de fato, grande número dos melhores escritores das literaturas modernas. Nos colégios da Companhia receberam a sua primeira formação literária: na *Itália*, Tasso, Alfieri, Vico, Muratori, Goldini, Segneri, Bártoli; na *Espanha*, Cervantes, Lope de Vega, Calderon, em *Portugal*, Viera, Bernardes, Francisco Manuel de Melo, Jacinto Freire de Andrade, Correia Garção; no *Brasil*, Gregório de Matos, Rocha Pita, Cláudio Manuel da Costa, Alvarenga Peixoto, Caldas Barbosa, Basílio da Gama; na *França*, Corneille, Molière, Bossuet, Montesquieu, Fontenelle, Malesherbes, e o próprio Voltaire. O P. Porée, professor de retórica, durante longos anos, no Colégio Louis-le-Grande, de Paris, chegou a ver 19 de seus discípulos na Academia Francesa.

Quanto às *ciências*, o *Ratio* preferiu remeter-lhes ao estudo para o currículo de Filosofia ou para o Colégio das Artes, como o chamavam os nossos maiores. Terminada a formação literária do curso humanista, passava o jovem a estudar as ciências então já constituídas: a matemática, a astronomia e a física.

Com o correr dos anos e o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, introduziram-se outras disciplinas e alargaram-se os respectivos programas. Os colégios da Companhia acompanharam constantemente o ritmo progressivo das ciências modernas e muitas vezes contribuíram para acelera-lo. Compayré, um dos críticos mais apaixonadamente severos da pedagogia dos jesuítas, confessa que “eles seguiram o movimento geral que alargou tão prodigiosamente os quadros do ensino científico”⁶⁷.

Já em 1623 os jesuítas apresentavam, para o Colégio de Madrid, um programa de um *Studium Generale*, com 23 cátedras, entre as quais encontramos as consagradas ao hebreu, ao sírio, ao caldeu, à cronologia histórica, à física, à matemática (1.^a cadeira com estudos de Astronomia, Perspectiva, Climatologia; 2.^a cadeira de Geometria, Hidrografia, Geografia, teoria dos relógios), à Economia Política, à História Natural, (Geologia, Mineralogia) etc.⁶⁸.

Também aqui o melhor índice da eficiência do ensino são os resultados obtidos. Não só entre os membros da Ordem contam-se numerosos cultores exímios dos mais variados ramos da ciência⁶⁹, mas ainda das suas escolas saíram alguns dos seus mais notáveis pioneiros, lembremos aqui apenas os nomes de Descartes, Galileu, Buffon, Réaumur, La Condamine, Lalande, Renaudot, Berthollet, Bossuet, etc. etc.

Podemos concluir que, no seu currículo, o *Ratio* conseguiu organizar e sistematizar o que de melhor havia no tempo.

Diga-o Paulsen, autor protestante moderno, de reconhecida autoridade: “Que o *Ratio Studiorum* tenha sido elaborado com grande sabedoria e diligencia invulgar é o que se não pode pôr em dúvida. Nem tão pouco é possível contestar que, no seu conjunto, o seu plano de estudos se adapta bem às exigências do tempo; tudo o que tinha um valor no mundo científico do século XVI foi nele levado em consideração. Não duvido tão pouco que, pela sua organização escolar, a Ordem tenha promovido eficazmente a difusão da cultura intelectual e, em particular, o conhecimento das línguas clássicas nos países católicos, onde os jesuítas eram os mestres mais instruídos e zelosos”.⁷⁰

À sua própria organização deu ainda o *Ratio* plasticidade indispensável a todas as adaptações exigidas pelo movimento progressivo da cultura. O princípio de uma política educacional progressiva reconhece-o a regra 39 do Provincial: “Como, porém, na variedade de lugares tempos e pessoas pode ser necessária alguma diversidade na ordem e no tempo consagrado aos estudos, nas repetições, disputas e outros exercícios e ainda nas férias, se julgar conveniente na sua Província, alguma modificação para maior progresso das letras, informe o Geral para que se tomem as determinações acomodadas a todas as necessidades, de modo, porém, que se aproximem o mais possível da organização geral dos nossos estudos”. Na prática, os colégios dos jesuítas não se imobilizaram numa rigidez sem vida, mas com espírito sabiamente

conservador e prudentemente progressista souberam sempre acompanhar o passo de uma cultura que marcha.

METODOLOGIA.

É a parte mais interessante e mais desenvolvida do *Ratio*. Sob o nome de metodologia compreendemos aqui tanto os processos didáticos adotados para a transmissão de conhecimentos, quanto aos estímulos pedagógicos postos em ação para assegurar o êxito do esforço educativo. A intenção que nos ditou foi não só de orientar os professores novos como de unificar o sistema de ensino e a tradição pedagógica da Ordem. Nem por isso houve uma padronização rígida que tolhesse a espontaneidade indispensável ao trabalho dedicado de formação das almas. A própria multiplicidade de métodos propostos já deixa uma ampla liberdade de opção adaptada à diversidade dos dons e à variedade das circunstâncias. Ao mestre, além disto, se conferem largos poderes de iniciativa, não só o emprego dos métodos indicados, senão também na invenção de outros. Norma e liberdade, tradição e progresso balançam-se em justo equilíbrio.

Preleção. A preleção, *prelectio*, é centro de gravidade do sistema didático do *Ratio*. Como o nome o está indicando, é uma lição antecipada, uma explicação do que o aluno deverá estudar. Seus métodos e aplicações variam com o nível intelectual dos estudantes.

Nas classes elementares de gramática, após a leitura e o resumo do texto, o professor explica, resolve as dificuldades relativas ao vocabulário, à propriedade dos termos, ao sentido das metáforas, à gramática, à ordem, e conexão das palavras.

Mais tarde, à medida que as classes se aproximam da retórica, às questões de gramática elementar, sucedem as relativas à sintaxe, ao estilo, à arte de composição. Mais do que com as palavras, ocupa-se o mestre com as idéias e sua expressão. O texto estudado em confronto com textos análogos do mesmo ou de outro autor. Para sua melhor compreensão subministram-se os conhecimentos das *realia* indispensáveis. É o que o *Ratio* chama erudito (conhecimentos positivos). Sob este nome compreende-se as noções de história, geografia, mitologia, etnologia, arqueologia, e instituições da antiguidade greco-romana que podem elucidar o sentido do trecho analisado.

A razão de ser, porém, da *eruditio* não é tanto aumentar a soma de conhecimentos quanto introduzir o aluno numa compreensão perfeita do autor. A preleção, na sua finalidade, é menos informativa do que formativa; não visa comunicar fatos, mas desenvolver e ativar o espírito. Com uma compreensão viva, o aluno vai exercitando, não tanto a memória, mas também e principalmente a imaginação, o juízo e a razão. Observa, analisa palavras, períodos, parágrafos; resume passagens; compara; critica; adquire hábitos de estudo; desenvolve o desejo de ulteriores investigações para formação do critério de uma apreciação pessoal. O alcance deste objetivo exige do professor uma preparação cuidadosa; “não fale sem ordem nem preparação, mas exponha o que escreveu refletidamente em casa e leia antes todo o livro ou discurso que em entre mãos”. J-27.

Ao trabalho do professor, segue-se o do aluno. O método é essencialmente ativo. Não só durante a exposição do mestre os estudantes são freqüentemente interrogados e solicitados a uma colaboração contínua, mas terminada a tarefa da explicação, começa e da *composição*. O fim da preleção não pe teórico, mas artístico; mira desenvolver arte da expressão. *Imitatio est anima prelectiones*⁷¹. Estuda-se uma carta, uma descrição, um discurso para compor uma carta, uma descrição, um discurso. A preleção não se confunde com uma tradução, ou uma leitura, visa diretamente o estudo, a análise viva de um modelo. Depois de o haver contemplado e admirado, o aluno esforça-se por assimila-lo e reproduzi-lo. No silêncio de sua banca de estudos repetirá depois os processos vitais percorridos pelo autor e analisados na preleção. Focaliza e ordena idéias; escolhe e articula palavras, frases, períodos; dispõe os argumentos, numa tentativa

fecunda de rivalizar com o modelo entrevisto. Imitação um tanto servil nos primeiros tempos, a composição ganhará em originalidade e cunho pessoal à medida que o aluno for enriquecendo o seu patrimônio de idéias e os seus recursos de expressão. Insistindo na importância deste fim prático, o *Ratio* oferece-lhe continuamente a oportunidade de assimilar melhor e realizar a síntese viva de tudo o que aprende: regras de gramática, normas de estilística, conhecimentos positivos. A lição de preceitos (a *praecepta*), a leitura do autor, a *eruditio*, convergem no trabalho pessoal da composição. Para o estudo da preleção e seu método nas diferentes classes, J-27-29; La-6,7,8,13,14,15; Lb-5,9; Lc-5,9; Ld-6,8,9; Le-6,8.

Antes da preleção, quase sempre, recitava-se de cor um trecho latino em prosa ou verso. O *Ratio* preconiza o exercício quotidiano da *memória*, sem, porém, incorrer no defeito da memorização. Memoriza viciosamente quem substitui a memória à atividade da inteligência e da razão; quem decora a descrição de um aparelho em lugar de observa-lo e referir o que observou; quem recita um teorema de geometria em vez de expor-lhe a demonstração racional assimilada. Visavam os educadores do *Ratio*, antes de tudo, o exercício de uma faculdade, *custos et thesaurus scientiarum*²², que a todo trabalhador intelectual presta serviços inestimáveis e, além disto, miravam ainda o enriquecimento do vocabulário e a formação estética do ouvido literário, que assim se habituava à harmonia dos períodos bem torneados. A recitação de cor dos grandes clássicos servia admiravelmente a este duplo objetivo.

Ao lado da lição de cor, ao lado da preleção no seu duplo aspecto de explicação dos “preceitos” de gramática e retórica de comentário dos autores, indicam-se ainda para o tempo da aula outros exercícios escolares; colheitas de frases dos bons autores, versão e retroversão, ditado do tema da composição, redação de inscrições, epigramas, epitáfios, etc, correção de trabalhos, declamação de desafio. A variedade das ocupações suavizava o esforço e mantinha a atenção sempre alerta.

No seu trabalho, o professor é eficientemente ajudado pelos alunos. A aula não se apresenta como uma multidão inorgânica de unidades desarticuladas a ouvir passivamente o mestre que discorria do alto da sua cátedra. Há em primeiro lugar os *decuriões* e *censores*. Estes auxiliam na conservação da ordem e da disciplina, aqueles corrigem os deveres e tomam as lições. Acima de uns e de outros, toda uma magistratura bem hierarquizada: senadores, tribunos, cônsules, *imperator*. Toda a aula divide-se em dois campos com as suas organizações político-militares paralelas. No preenchimento destes cargos, nenhuma proteção ou intriga. Só o mérito apurado em trabalhos escolares rigorosamente examinados, *compositiones pro imperio*, decide, cada mês ou cada dois meses, da nova promulgação de postos. Dentro de cada campo, os desafios freqüentes permitem a promulgação gradual dos mais valentes. Desenvolvia-se assim nesta magistratura juvenil o senso da responsabilidade, a solidariedade de corpo, a consciência da autoridade e a disciplina da obediência, o respeito da legalidade e ao mesmo tempo plasma-se a aula nos moldes de um organismo social bem estruturado. É fácil avaliar o ardor e o entusiasmo para o estudo que despertavam, sobretudo nas classes inferiores, estes torneios escolares e as distinções públicas que lhes consagravam os triunfos.

Passamos assim insensivelmente dos processos didáticos aos estímulos pedagógicos empregados para incentivar a atividade do aluno.

Os jesuítas não eram amigos dos *castigos* corporais. Não os suprimiram de todo, mas alistaram-se decididamente entre os que mais contribuíram para suavizar a disciplina. É mister ter presentes os rigores antigos para avaliar o progresso realizado. *Letra com sangue entra*, puseram em anexam os nossos bons antigos. No dia solene da investidura, como símbolo de sua missão disciplinadora, recebia oficialmente o professor um chicote²³ e não o recebia em vão. Pierre Tempête, Principal do Colégio de Montaigu, mereceu a triste alcunha de *Grand fouetteur dès enfants*. Em 1520, a um amigo que o consultava a respeito da educação dos meninos aconselhava o Reitor da Universidade de Paris, Texier de Ravisi: “Quando caírem em falta, ou forem colhidos em mentira, quando tentarem sacudir o jugo, murmurarem ou

formularem a mínima queixa, *bater de rijo e não deixar de bater* nem abrandar a correção até quebrar-lhes a arrogância e torna-los mais calmos que o azeite e menos resistentes que a polpa de melão”⁷⁴. Os excessos da pedagogia calvinista raíam pela crueza mais desumana. Por haver insultado a mãe, uma criança é condenada em 1563 a três dias de prisão, e a jejum a pão e água. Por haver batido nos pais, quatro anos depois da morte do reformador de Genebra, um menino foi decapitado. Em 1583 o regulamento de Neowhauser julga ainda necessário lembrar que: “o professor deve bater imediatamente no aluno que não sabe a lição... mas não se deve proceder como tirano, fustigar os meninos até o sangue, calca-los os pés, levanta-los pelas orelhas, bater-lhes no rosto com a mão ou o livro, mas puni-los com moderação e não ceder à paixões pessoais”⁷⁵.

A reação começou no século XVI. Erasmo, Montaigne, Rabelais aceraram os seus epigramas contra este regime de galé. Os jesuítas fizeram mais; acabaram com o orbilianismo organizando os seus colégios com uma disciplina forte a um tempo, e paterna.

As Constituições já haviam enunciado o princípio: “na medida do possível a todos se trate com o espírito de brandura, de paz e da caridade”⁷⁶. O *Ratio Studiorum* conservou-se fiel e o aplicou com inteligência.

A regra 40 do Professor das escolas inferiores prescreve-lhe que não seja precipitado no castigar, nem demasiado no inquirir, que não se abstenha de qualquer palavra ou ação injuriosa para o castigo, e a ninguém chame senão pelo nome ou cognome. J-40.

Os castigos físicos só eram aplicados em casos mais graves quando não bastavam os meios suavos. *Ubi verba valente ibi verbera non dare*. O trocadilho exprimia a norma e a prática dos colégios da Companhia. Só se deveria recorrer à palmatória, dizia a regra do Prefeito de estudos, quando “não bastassem as boas palavras e exortações”. G-40.

Ainda nestes casos mais raros o *Ratio* rodeava a aplicação do castigo de tais circunstâncias que lhe restringiam as possibilidades de abuso e conservavam a eficácia disciplinadora. Antes de tudo, o professor da Companhia nunca devia, com suas próprias mãos, tocar o aluno, *nunquam ipse plectat*. L-10. Era uma tradição que remontava a S. Inácio. Em 1552 escrevia o Santo Everardo Mercuriano: “não convém que os professores da Companhia castiguem senão com palavras”⁷⁷. Para o integrato mister cumpria tomar um oficial de fora, o Corretor, homem sério e moderado, que administraria a punição de acordo com as instruções recebidas do Prefeito de Estudos⁷⁸.

Os golpes não deviam normalmente passar de seis; nunca no rosto ou na cabeça. Tampouco se devia aplicar o castigo em lugar solitário, mas sempre na presença de, pelo menos, duas testemunhas. Era este o “*gravissimum liberalis disciplinae supplicium*”. Não se visava nem ferir nem humilhar o aluno (na sociedade do século XVI a férula não era nenhuma desonra” mas apenas causar-lhe uma pequena dor física, que, na primeira idade, é, para certos temperamentos, um meio disciplinar de eficácia incontestável, *ut correctio pungat, non laceret vel nimium affligat*⁷⁹.

Os castigos físicos, porém, ficaram sempre em último recurso; a regra era apelar para os sentimentos mais nobres da honra e da dignidade; *quod spe honoris as praemii metuque dedecoris magis quam verberibus consequetur*. J-39.

Resumem bem a atitude disciplinar dos jesuítas estas palavras de Schimberg: “Os Padres substituem os processos morais, racionais e científicos aos métodos de correção física, empregados pelos seus predecessores e formam a transição entre o começo do século XVI ainda bárbaro e o fim do século XVIII excessivo na sensibilidade”⁸⁰.

Se, de fato, os métodos punitivos não eram tidos em grande estima, é porque os jesuítas acordavam da honra dos jovens alunos. A *emulação* constitui no seu sistema uma das forças psicológicas mais ativas e eficientes. Os meninos experimentavam-lhe a cada passo os estímulos poderosos.

A aula era dividida em dois campos, romanos e cartagineses, cada qual com o seu estandarte; em cada campo dispunham-se por ordem de merecimento os diferentes graus da hierarquia militar; todo aluno tinha no campo adverso um êmulo, rival ou oponente sempre pronto a advertir-lhe os erros e contar, corrigindo-os, uma vitória para sua bandeira. Emulação entre os dois partidos; emulação dentro de cada partido onde os postos de honra e de comando só eram conquistados e mantidos à custa de provas e merecimentos escolares. Não raro ainda emulação e luta mais solene entre uma aula toda e imediatamente superior. O desafio *concertatio* freqüente mantinha assim oficiais e soldados num estado de alerta permanente. As regras do *Ratio* recomendavam-no em todas as escolas inferiores, *ut honesta aemulatio, quae magnum ad studia incitamentum est, foveatur*. J-31: era uma adaptação feliz da *disputatio* tão freqüentes nos grandes torneios filosóficos e teológicos da Idade Média. J-31, 34; La-12; Lb-7; Lc-10; Le-9.

Os *prêmios* eram outro incentivo poderoso à emulação fecunda. Não os inventaram os jesuítas; mas à sua distribuição deram tal realce e esplendor que a elevaram à altura de um dos atos mais importantes e ansiosamente desejados da vida escolar. Sob a presidência de altas autoridades eclesiásticas e civis, na presença das famílias, galardoavam-se, em solenidades de raro brilho, os resultados finais dos esforços do ano. O *Ratio* traça normas minuciosas relativas aos prêmios, ao seu número, à realização e julgamento dos concursos para apurar os merecimentos, à sua distribuição solene. B-14; G-35; I-1-13.

Aviventadas ainda pela mais nobre emulação, floresciaam nos colégios as *Academias*. Nelas reunia-se o escol dos estudantes, os que por talento, aplicação e piedade podiam servir a todos de espelho e colher destes trabalhos voluntários os frutos mais copiosos. Sob a orientação de um Padre, nomeado pelo Reitor, organizavam-se democraticamente. Presidente, conselheiros, secretário eram eleitos pelos próprios membros da Academia, ao menos duas vezes por ano, em escrutínio secreto. As Academias incentivavam a atividade espontânea dos alunos, despertavam o gosto da investigação científica e abriam um campo de largos horizontes abertos aos entusiasmos generosos que se não contestavam com as obrigações ordinárias das aulas. Nestes grêmios literários e científicos podemos saudar com razão os precursores dos seminários de história e filologia das universidades modernas. As suas reuniões eram freqüentes, mas nas grandes festividades do ano, as sessões revestiam-se de maior aparato: afluíam convidados de fora e as disputas, declamações e discursos desenrolavam-se num ambiente que coroa esforços e estimulava brios. Qa-1-12; QB-1-15; Oc-1-11; Od-1-4; Qc-1-7; Qf-1-8.

Os resultados obtidos com este poderoso estímulo da honra foram mais remuneradores. Sabem todos os psicólogos e pedagogos quanto atuam mais eficazmente no ânimo dos jovens as dignidades e distinções escolares, presentes, do que as utilidades futuras dos conhecimentos adquiridos. Apelando para a tendência natural à excelência e à glória, o professor lança mão de "um motivo mais nobre do que o medo ao castigo, capaz, quando muito, de sacudir a preguiça, não, porém, de acender o entusiasmo."⁸¹ Neste estímulo via Locke "o grande segredo da educação" e Lessing "o motivo que leva a alma humana a esforçar-se continuamente para chegar, com o trabalho da reflexão pessoal, à verdade"⁸². A ação estimulante deste sentimento humano não se limita à primeira idade. As vitórias de Alexandre acendiam os brios de César. Racine aperfeiçoava o seu gênio ombreando com o grande Corneille. Victor Hugo, jovem, escrevia à margem de seus cadernos: quero ser um Chateaubriand. Os próprios santos nele encontravam acicates que os aguilhoavam à maior generosidade no serviço de Deus. Cur non poteris quod isti et istae, dizia a si mesmo Agostinho para arrancar à conta de hesitante o sim decisivo da conversão total. A leitura da Vida dos Santos acorda em Inácio de Loiola as resoluções magnânimas que o levaram aos cimos do heroísmo. A S. Teresa, se afigurava que "morreria de ciúme se soubesse que alguém, mais do que ela, pudesse amar a Deus".

Schimberg aponta ainda nos processos empregados pelos Padres "conseqüências de um alcance social considerável". Na nobreza, que antes só se preocupava com os prazeres da guerra e do

amor, conseguiram despertar o fervor e o entusiasmo pela cultura intelectual e pela glória das letras. Os homens da espada pleitearam na Academia Francesa, fundada pouco depois, a honra de se sentar ao lado dos homens da pena.

Na burguesia inculcou a consciência da própria força e revelou o segredo da vitória. Às distinções sociais baseadas unicamente em privilégios do nascimento, a classificação do colégio substituía uma nova hierarquia, filha do merecimento, do trabalho e do valor pessoal. Aos filhos de algo para sacudir a indolência apontavam-se como modelos jovens de berço obscuro, mas amigos do trabalho e do estudo. O duque de Bourbon, neto do grande Conde, sentia-se aguilhoado ao cumprimento dos seus deveres de estudante com o exemplo dum filho de hoteleiro. Descartes, aluno do colégio de la Flèche, prestará mais tarde homenagem a esta “*invention extrêmemment bonne*”, a esta “*égalité que lês jesuites mattent entre eux*”, isto é, entre os jovens que todos os cantos da França afluíam aos seus colégios⁸³. Naturalmente, o emprego da emulação foi severamente censurado dos jesuítas. Consideraram-no os jansenistas com sua visão pessimista da natureza humana essencialmente corrompida. Tudo o que pudesse afirmá-la ou desenvolve-la deveria ser reprimido. Mas Port-Royal não tinha razão. O próprio Pascal confessava que nos colégios que não lançavam mão desse estímulo, esmoreciam os estudos, e Campayré, que o cita, ao menos uma vez, e ainda a contragosto, dá razão aos antipatizados jesuítas: “*neste ponto, mas só nesse, lhes foram inferiores os jansenistas*”⁸⁴. Condenaram-no ainda alguns filósofos de sobrecenho franzido que, navegando na esteira de Kant com o seu absolutismo moral, julgavam que o desejo do prêmio desvirtuava o ato bom. Exagero puritano. A glória é um bem; desprende-se naturalmente da virtude como o perfume da flor. Querer ordenadamente a gloria é querer o bem que a condiciona. Que outros ainda reconheçam, aprovem e louvem o bem feito, porque não o podemos desejar se para isso há um motivo razoável? Se neste louvor Deus pode ser glorificado pelos homens⁸⁵, se os nossos irmãos podem ser incitados à prática da virtude, se quem pratica o bem, pelos outros reconhecido e aplaudido, encontra nesse testemunho alheio uma força para preservar e progredir? A glória e o prêmio são uma sanção social do bem praticado, uma ressonância exterior da voz íntima da consciência que aprova, conforta e consola. Na justa emulação, a boa moral recomenda que não se queira sobrepujar, no rival, o homem, mas o bem por ele praticado e assim se realiza um bem maior. Imoral fora aspirar à gloria como fim supremo, deseja-la sem a merecer; procura-la por meios condenáveis ou com paixão imoderada. Não sendo em si um bem absoluto necessário a perfeição do homem, pode, porém, ser apeteçada, ordenadamente, como meio de conseguir grandes bens. Assim, o equilibrado S. Tomás já havia resolvido com acerto e bom senso o problema em que se emaranhou o complicado Kant⁸⁶.

Sublinharam ainda alguns pedagogos, sobretudo da escola de Herbart, os inconvenientes a que pode dar origem uma emulação mal dirigida. Insistir só na concorrência, observam eles, é substituir uma razão extrínseca de aplicação a uma motivação interior tirada da própria natureza e do próprio interesse da matéria estudada, é abrir margem ao desenvolvimento de paixões mesquinhas, vaidade, vingança, ambição imoderada, inveja e satisfação desregrada de humilhar um adversário. Não nos conservam as crônicas da Universidade de Paris a memória pouco edificante de torneios literários que acabaram em cenas de pugilato?⁸⁷

Assim é ou assim pode ser. Prova de eu de tudo ainda dos mais nobres sentimentos se pode abusar. Prova ainda de que a emulação não deve ser empregada indiscriminadamente, sem os contrapesos de uma sólida formação moral. Bem os sabiam os jesuítas, conhecedores do coração humano, e ao estimular os brios dos alunos sublinhavam a importância de contê-los nos limites da mais exigente moralidade. Nas *Constituições* fala-nos Inácio da “*emulação santa*”⁸⁸. Numa das mais antigas normas escolares do ano de 1560, adverte-se o dever de extirpar decididamente a filáucia e a vanglória⁸⁹. Em fim no *Ratio* definitivo, a regra 31 do professor de ginásio recomenda-lhe que acorde nos seus alunos a “*emulação nobre*”, *honestam emulatio foveatur*.

E que isto seja possível demonstra-nos as lições decisivas da experiência. Porque a vida é uma concorrência contínua. Desde os prêmios científicos a louros literários até as taças de campeonatos desportivos, desde as condecorações militares até as medalhas das exposições industriais ou agrícolas, todas as atividades do homem que vive em sociedade sentem-lhe o aguilhão poderoso, impulsionador das iniciativas fecundas e de invenções benfazejas. Marmontel deixou-nos nas suas *Memórias* este retrato de um dos seus êmulos: “jovem raro no qual todas as qualidades de inteligência e de alma conspiravam para torna-lo perfeito”. E em seguida confessa de si: “Analisando quanto me é possível o que se passava no meu espírito posso afirmar com verdade que neste sentimento de emulação nunca se infiltrou a malignidade da inveja. Não me afligia que no mundo existisse um Amalvy; pedia a Deus que houvesse dois e eu fosse o segundo”⁹⁰. Dupanloup, um dos grandes educadores do século XIX, deixou-nos nesta página o resumo de uma longa experiência de magistério: “No Seminário Menor de Paris vi o condiscípulo e a emulação prepararem naquela juventude numerosa todos os ramos dos estudos mais fortes e das virtudes mais sólidas e amáveis. Vi meninos cujos nomes e cuja lembrança me serão sempre caros ao coração, vi-os exclamarem: não tenho inimigos, tenho rivais eu amo!

Era esta a divisa dos seus combates de emulação. Vi êmulos que eram amigos delicados, que se combatiam, venciam e felicitavam por turno. Com prazer se admiravam, queriam, louvavam e aplaudiam mutuamente. Uns não podiam viver sem outros. Nesta juventude havia emulação nobre e pura, não inveja baixa e odienta”⁹¹.

As porfias escolares transformaram-se, em mãos de educadores hábeis, na melhor palestra, no melhor tirocínio das nobres qualidades do caráter que amanhã se empenhará no fundo nas duras concorrências da vida.

Não obstante, o sobrececho de certos filósofos, que não se reconciliam com a realidade, a emulação foi, é e será sempre um dos estímulos mais ativos ao aperfeiçoamento e progresso do homem. Os jesuítas o compreenderam e, com rara felicidade, o aplicaram à educação da juventude.

Teatro. A educação dos jesuítas era integral. Ao lado da instrução que desenvolvia e opulentava a inteligência, a formação das outras aptidões e faculdades que aparelhavam o homem para a vida. O trabalho das aulas completava-se naturalmente com outras atividades que hoje denominaríamos periescolares. Entre estas o teatro ocupava um lugar de relevo. Todos sabem que papel importante desempenhavam na Renascença as representações escolares. Os alunos não tardaram a infiltrar-se. As liberdades das cenas, tímidas a princípio, evoluíram rapidamente até a licenciosidade mais escandalosa. “Nestes dias de dissipação, escreve Crévier, historiador da Universidade de Paris, os colégios e as pedagogias transformavam-se em lugares tumultos, de violência e desordem”^{91a}. Dorpius, em 1508, confiava a alunos de humanidades de Lovaina a representação de *Aululário* de Plauto. Plauto e Terêncio eram ainda os autores escolhidos por Sturm. Em 1462 e em 1488, a Faculdade das Artes de Paris tomava medidas enérgicas contra os excessos das cenas. Mas, ao que parece, debalde. O mal se agravou a ponto de provocar, em 1516, um ato do parlamento proibindo nos colégios as representações licenciosas.

Os abusos correntes não levaram, porém, os jesuítas a abrir mão de um instrumento educativo de primeiro valor. O teatro escolar foi regulamentado severamente, mas introduzido no *Ratio*. B-13.

As suas vantagens formativas já as enumerou Bacon, num trecho em que, precisamente, se refere, com encômios, à pedagogia dos jesuítas. As declamações teatrais, diz o autor do *Novum Organon*, “fortalecem a memória, educam a voz, apuram a dicção, aprimoram os gestos e as atitudes, inspiram a confiança e o domínio de si, habituam os jovens a enfrentar o olhar das assembléias”.⁹²

Ao lado destas incontestáveis vantagens, a além da própria finalidade recreativa inerente ao teatro, visavam também os padres a formação cívica, moral e religiosa da juventude. O assunto era muitas vezes tirado da Escritura⁹³. A história eclesiástica e a hagiografia oferecem novas fontes de inspiração⁹⁴. Por último, os fatos da antiguidade clássica e os anais da vida nacional contribuíram também com os seus rasgos de heroísmo⁹⁵. No século XVI, as composições representadas eram todas em latim, pouco a pouco, as línguas vivas entraram a substituí-lo até suplanta-lo de todo⁹⁶. O teatro escolar revestia as formas mais variadas, desde os simples diálogos, até as tragédias de grande estilo, passando pela comédia e entremeses, pelo drama litúrgico, pelos autos e representações de mistérios⁹⁷. Em todas elas inculcava-se a virtude e enalteciam-se as ações nobres e viris em prol das grandes causas. Realizavam-se estas representações, não raro com pompa vistosa e magnificência de indumentária, colgaduras, adornos e aparato cênico nas principais festas escolares, nas suas visitas de personagens ilustres, eclesiásticas ou civis, e na comemoração dos grandes acontecimentos da vida nacional.

“Os jesuítas, diz Schimberg, são os primeiros a dar ao seu teatro uma grande importância pedagógica. Não cuidemos que as representações teatrais eram para eles, um divertimento, uma distração, um passatempo intelectual. De modo nenhum; os esforços que nelas se dependiam não estariam em proporção com um fim tão pouco elevado. Do teatro fizeram os Padres uma verdadeira instituição; a cena continua a aula e a capela... o verdadeiro, o belo e o bem era o que eles propunham fazer amar, misturando, já se vê, o útil com o agradável. Mas, o último fito deles deve ser sempre a formação do coração e da vontade⁹⁸.”

Religião. A alma, porém, de toda a educação nos colégios da Companhia era a formação religiosa. O homem não é só um animal cujo organismo se deve desenvolver sadiamente, nem ainda só uma inteligência quer importa mobiliar de conhecimentos úteis, é antes de tudo e essencialmente uma pessoa, com os seus destinos religiosos, naturais e sobrenaturais, em cuja realização plena se resume a sua suprema razão de ser. Uma educação que descurasse esse aspecto fundamental não seria uma educação humana.

A formação religiosa, quer o *Ratio* seja ministrada como conhecimento que se transmite e mais como vida que se vive. A concentração didática, como regra geral, cifra-se no ensino da doutrina crista, uma vez por semana e numa exortação moral, também semanalmente às sextas ou aos sábados. J-4; 5; Lb-2; Lc-2; Ld-2; Le-2.

A atmosfera, porém, que respiram os alunos, impregna-se toda de uma vida religiosa sincera e profunda. A missa, a prática dos sacramentos e a oração quotidiana integram, espontaneamente, as atividades colegiais. Nos colóquios particulares, na explicação dos autores, na escolha das leituras, os mestres não devem perder o ensejo de inculcar o amor da virtude e orientar as almas para Deus. As congregações marianas, reunindo em seu grêmio o escol dos alunos aplicados e piedosos, atuam como um fermento de preservação moral e um estímulo à pureza dos costumes e ao fortalecimento do caráter cristão. J-5–10.

Destarte, o *Ratio Studiorum*, num plano bem estruturado e harmonioso, faz convergir toda a vida escolar do colégio – administração, currículo, metodologia, distrações – para um fim único: a educação integral do aluno.

VALOR PERMANENTE DO “RATIO”.

Todo código de educação espelha necessariamente a fisionomia em que nasceu. Educar não é formar um homem abstrato intemporal, é preparar o homem concreto para viver no cenário deste mundo. As mudanças profundas neste cenário, acentuando novas exigências e focalizando novos ideais, refletem-se nos métodos e nos programas destinados a preparar as gerações que sobem para as necessidades imperiosas da vida. Formulado na segunda metade do século XVI, o *Ratio Studiorum* traz indelével o cunho do Renascimento. Deixava-se certamente empolgar por um entusiasmo excessivo o nosso historiador Sacchini, quando via, no plano de estudos que

a Companhia de Jesus estava elaborando, uma obra destinada a desafiar os séculos, in *omnem parabatur aeternitatem*⁹⁹.

Ao lado, porém, de uma parte inevitavelmente caduca, um bom sistema educativo encerra, outrossim, elementos duradouros e definitivos. Convém não romper o equilíbrio entre o mudável e o permanente. A natureza humana, na sua estrutura e nas suas faculdades, como nas suas finalidades essenciais, permanece a mesma através dos tempos. A preocupação exagerada de ajustar os processos educativos aos acontecimentos contemporâneos sob o pretexto de melhor preparar os estudantes a resolver os problemas sociais do dia pode até ser contraproducente e descolar do essencial para o acessório o centro de gravidade do esforço educativo. Amanhã, talvez já não serão do dia os problemas com que se deverão defrontar quando houverem completado a sua educação. O presente para o qual se preparam quando jovens será um passado irrevogável quando houverem de agir como homens. Só o desenvolvimento harmoniosamente humano das qualidades de espírito e de caráter lhes dará uma preparação sólida para as responsabilidades da vida. Não batemos fé que as gerações educadas hoje nas escolas alemãs do nazismo ou nas russas terão que resolver dentro de vinte anos os problemas do nazismo ou do comunismo; mas temos certeza que dentro de vinte anos uma inteligência bem equilibrada, um senso crítico apurado, a faculdade de raciocinar com acerto e exprimir com clareza as próprias idéias lhes será de inapreciáveis vantagens no desempenho de sua missão humana ante as exigências do futuro.

Mais por ventura do que por qualquer outro código de ensino, oferece-nos o *Ratio* a probabilidade de encerrar, numerosos e bem formulados, estes princípios fundamentais de uma educação verdadeiramente humana. Para a sua elaboração contribuiu a sabedoria antiga, nas suas melhores e mais bem provadas aquisições, o cristianismo com o tesouro de suas verdades profundamente iluminadoras da nossa natureza, a Idade Média com a riqueza de suas experiências filosóficas, o Renascimento com todas as suas preocupações de elegância e arte. Neste sentido, a lei orgânica dos estudos da Companhia prende-se a uma tradição amplamente humana. Os seus elementos, porém, acumulados pelo trabalho dos séculos, não se justapõem como peças heterogêneas de origens diversas, mas fundem-se na harmonia orgânica de uma nova síntese vital. O *Ratio* não saiu do esforço compilador de uma comissão de eruditos congregados no silêncio de uma biblioteca; caldeou-se na fragua viva da experiência de meio século de centenas de colégios disseminados por toda a Europa. Dificilmente se encontrará na história de uma sistematização geral do ensino que repouse, no espaço e no tempo, sobre a base de uma experiência tão largamente humana. O êxito desta primeira prova continuado ainda, sem interrupção, por quase dois séculos de aplicação sincera dos mesmos princípios, é-nos ainda penhor de que realmente nos achamos em face de um sistema de educação que soube enfeixar, nas suas grandes linhas, os elementos essenciais de formação do homem.

Fora interessante e delicado empreender esse trabalho de joieira, e, deixando passar o caduco, recolher o que conserva um valor de vitalidade perene. Não nos abalancaremos, porém, a semelhante empresa em toda a sua amplitude. Quem se decidiria a percorrer um por um os diferentes processos didáticos indicados no *Ratio*, e apor-lhes no título o timbre de viável ou inviável em nossos dias? O que, porém, com esta preocupação do último pormenor, fora temerário, passa a ser possível e instrutivo, se limitando aos grandes princípios que, expressos ou implícitos, informam como alma, toda arquitetura do sistema educativo.

Tentemos desprender e colocar em mais viva luz algumas destas verdades fundamentais de uma pedagogia que não morre.

IDEAL.

A pedagogia da Companhia de Jesus é, antes de tudo, iluminada por um grande ideal. S. Inácio era o homem da glória de Deus. Esta expressão, que lhe volta inúmeras vezes à pena, constituía para o seu espírito não uma sonoridade vaziam, mas a mais rica das realidades vivas.

Glória de Deus é a manifestação das perfeições e excelências divinas na realização perfeita dos planos da obra criadora e redentora. Levar o homem ao conhecimento e à consecução deste magnífico destino é, a um tempo, salvar o homem e glorificar a Deus. A grandeza e a universalidade deste fim supremo dominarão e orientarão, necessariamente, do alto, toda e qualquer atividade educativa digna do homem. No preâmbulo da 4.^a parte de *Constituições*, consagrada aos colégios, lembra-o ainda o fundador. “Como o fim da Companhia é levar as almas ao fim para o qual foram criadas; e como para atingi-lo, além do exemplo da vida, é necessária a doutrina e o modo de propô-la; uma vez que os candidatos houvessem lançado os fundamentos da abnegação de si mesmos e do progresso nas virtudes, deverá construir-se o edifício das letras e o modo de servir-se delas para melhor conhecer e servir a Deus criador e Senhor nosso. Para este fim, funda a Companhia colégios e também, às vezes, Universidades”¹⁰⁰. E este princípio volta com a freqüência de um *leit-motiv* na primeira das regras do Provincial, do Reitor e dos Professores.

A realização plena da natureza humana elevada à ordem sobrenatural de acordo com os desígnios divinos – eis em toda a sua amplitude o ideal educativo que norteia as atividades pedagógicas da Companhia. Pormenorizando e concretizando-lhe a riqueza do conteúdo, Ledesma vê na existência das escolas o meio necessário: a) de subministrar ao homem a abundância de recursos para as exigências da vida; b) de contribuir para a sábia elaboração das leis da boa administração da coisa pública; c) de dar à própria natureza racional do homem todo o seu esplendor e perfeição; d) de assegurar melhor a defesa, o ensino e a difusão da religião; e) e assim, com maior facilidade e segurança, encaminhar os homens ao seu último destino¹⁰¹.

Como se vê, a finalidade da educação é encarada, com largueza de vistas, em todos os seus aspectos, individuais e sociais, intelectuais e religiosos. Nos nossos dias, nesta síntese admirável da filosofia católica da educação que é Enclítica *Divini illius Magistri*, dirá Pio XI: “a educação cristã compreende todo o âmbito da vida humana, sensível, espiritual, intelectual e moral, individual, doméstica e social... para elevar, regular e aperfeiçoar segundo os exemplos e a doutrina de Cristo. Pelo que o verdadeiro cristão, fruto da educação cristã, é o homem sobrenatural que pensa, julga e opera constante e coerentemente, segundo a reta razão iluminada pela luz sobrenatural dos exemplos e da doutrina de Cristo; ou, por outras palavras, é o verdadeiro e o perfeito homem de caráter”¹⁰².

Um ideal que se identifica com a própria finalidade suprema do homem confere a um sistema educativo não só a solidez da verdade, mas a um princípio unificador, uma hierarquia de valores, uma convergência de esforços, uma riqueza de estímulos, uma eficiência de ação sobre as profundezas da consciência, que, indispensáveis e insubstituíveis, lhe asseguram um resultado definitivo.

Na prática, porém, da vida escolar, este objetivo geral deve concretizar-se em finalidades específicas que irão orientar, nas suas diferentes fases, o desenvolvimento humano. Assim, no plano do *Ratio*, enquanto os cursos universitários visam mais diferentemente a formação profissional, o secundário tem uma finalidade acentuadamente humanista.

FORMAÇÃO HUMANISTA.

Detenhamo-nos alguns instantes sobre este ponto que é importante e característico, e, examinado às pressas, pode prestar-se a interpretações menos justas. Quantas vezes não se ouve de críticos apressados: a educação da Renascença foi brilhante mais superficial; visava mais o esplendor da forma que a cultura da inteligência!

O alvo a que mira a formação do *Ratio* – nisto em concordância incontestada com o ideal do século XVI – é a eloquência latina: *ad perfectam informat eloquentiam*. Levar o aluno a exprimir-se de maneira irrepreensível na linguagem de Cícero é o termo a que se subordinam todas as séries sabiamente graduadas do currículo. A gramática visa a expressão clara e correta; as humanidades, a expressão bela e elegante, a retórica, a expressão enérgica e convincente.

Esta finalidade imediata do curso secundário impunha-se como uma exigência histórica e como uma utilidade que não se discutia. Estudar o latim do século XVI era um corolário inevitável de toda a evolução da história dos séculos precedentes. Mas era também de vantagens tantas e tão manifestas que orçavam quase por uma necessidade imperiosa. O latim constituía o vínculo de unidade da civilização europeia e também vínculo de transmissão de toda a cultura superior¹⁰³. Sentiam-no os contemporâneos e o exprimiam como uma verdade consciente.

Mas não era só nem principalmente este caráter utilitário que assegurava ao latim a sua posição dominante nos programas. No estudo das línguas clássicas viam os educadores do século XVI uma cultura. O conhecimento profundo dos gênios antigos oferecia-lhes a oportunidade de formar o homem, de transmitir um ideal de humanismo. *Quam non sit homo qui literarum expertus est!* Exclamava Erasmo¹⁰⁴. Ouvimos há pouco um dos primeiros educadores jesuítas e que mais contribuíram para a elaboração do *Ratio*, saudar, no conhecimento das boas letras, “o esplendor, o ornamento, e a perfeição da natureza racional”. Outro contemporâneo de Ledesma, o grande humanista Perpiniani, via na razão e na palavra, intérprete da razão, as notas distintivas do homem: *haec duo sunt quae nos homines reddunt*”¹⁰⁵. No próprio vocábulo *humanistas*, humanidades, com que se denominava o curso secundário, buscava-se uma confirmação etimológica da convicção comum. O nome de humanidades, dizia Pontanus, foi dado a estes estudos porque transformam os que a eles se dedicam em “homens educados, afáveis, lhanos, acessíveis e tratáveis”¹⁰⁶. “Chamam-se humanidades estes estudos, escrevia por seu turno Possevino, que nos tornem, pois, mais homens”¹⁰⁷.

Tornar mais homem: eis o alvo em que mirava todo o trabalho educativo. A utilidade instrumental do latim era um subproduto do currículo; a formação do homem pelo desenvolvimento harmonioso de suas faculdades, o seu objetivo primordial. Para atingi-lo, a linguagem constitui o instrumento mais adequado e eficiente. Só pela palavra pode o autor atingir o espírito do aluno; só pela palavra pode o educador manifestar o próprio espírito. Uma faculdade revela-se na ação, que lhe é própria e que, por isso, se pode chamar a sua expressão. A linguagem é a expressão do espírito, e, portanto, com a prova de sua existência, a medida do seu desenvolvimento. Mais. Quem se exprime, exercita a sua atividade mental, imagina, pensa, julga, raciocina, concatena ideias. Através da expressão pode, portanto, o professor, exercitar a atividade interior do estudante e medir-lhe e orientar-lhe o progresso. A linguagem é, pois, o instrumento natural da formação humana.

Os grandes clássicos de Roma e Grécia são, por unânime consenso, os maiores artistas da palavra. Por estes jovens em contato com as suas obras-primas, proporcionou-lhes, além de inúmeras outras vantagens, a influência educativa dos mestres mais autorizados.

Não basta ensinar os clássicos para dar uma formação humanista. Não é a presença do latim, quinhoodo num currículo com maior ou menor número de aulas, que lhe dá jus a essa denominação. Há modo e modo de ensinar uma língua clássica. Poderíamos discrimina-los chamando-os de modo científico e de modo artístico.

O primeiro predomina no ensino universitário, o segundo deve caracterizar o curso humanista de formação secundária. A ciência é analítica; examina um texto, dissecar-lhe as palavras, investiga-lhes a etimologia. A arte é sintética, orgânica e vital; na presença de uma obra prima de expressão não começa por estende-la numa mesa anatômica para esquadrinhar-lhe as entranhas, cadaverizando-a; mas extasia-se na sua presença, admira-a, contempla-a como um todo, recebe, intacta e formativa, toada a irradiação de sua harmonia.

A ciência é impessoal; interessam-lhe as coisas e os fatos na abstração fria e geral de sua objetividade. Ante uma página celebre da antiguidade, o cientista põe-se a colecionar formas gramaticais raras e interessantes, a esmerar-lhe informações históricas e geográficas, mitológicas e heráldicas, e, organizada a sua colheita de verbetes, leva-os, satisfeito, como outros tantos fósseis, para o seu museu de antiguidades. A arte é pessoal; através da obra, o artista põe-se em contato com o seu autor, com o ideal que lhe fulgiu no espírito criador de beleza. A *Ilíada* e a *Eneida*, aos seus olhos, não são apenas, nem principalmente, um pretexto para escavações arqueológicas ou excursões de filologia comparada, são, antes de tudo, a expressão de uma alma humana, a realização de uma inspiração genial, a projeção movimentada através dum espírito privilegiado, de uma humanidade com todas as suas ideias e paixões, as suas grandezas e misérias. O homem de ciências estuda os autores para melhor conhecer a antiguidade; o homem de arte estuda a antiguidade para melhor interpretar e conhecer os autores.

A ciência é, por natureza, teórica; a arte, essencialmente prática; uma visa conhecer, arquivar fatos, inferir leis. Outra aspira a realizar, produzir, criar beleza. O ensino de finalidade científica, na sua fase inicial de transmissão, apela muito para a memória; na sua fase superior de investigação e pesquisa, aguça as faculdades de análise e raciocínio. O ensino com objetivo artístico interessa ao homem todo e mobiliza-lhe todas as virtualidades criadoras.

Na concepção do *Ratio*, o curso secundário deve ser essencialmente humanista, pendente mais para a arte do que para a ciência. Sua finalidade não é transformar os adolescentes em pequeninas enciclopédias que depois de alguns anos já precisam ser reeditadas. Todo o esforço do educador deve concentrar-se, nesta fase da vida, em desenvolver as capacidades naturais do jovem, em ensinar-lhe a servir-se da imaginação, da inteligência e da razão para todos os misteres da vida. Os conhecimentos positivos de geografia ou de física poderão estar antiquados no cabo de poucos lustros; o raciocínio seguro, o critério na apreciação dos homens, a capacidade de expressão exata, bela e enérgica de uma alma harmoniosamente desenvolvida representam aquisições humanas de valor perene.

PEDAGOGIA ATIVA.

Das ultimas observações acima, se depreende outra característica fundamental da pedagogia inacioniana: é uma *pedagogia essencialmente ativa*. Tudo no seu código de ensino concorre para pôr em relevo esta feição muito sua. A simples organização da aula já é significativa. Nada que se pareça a uma multidão atômica e amorfa de alunos em face de um livro morto ou de uma conferência ouvida passivamente. A aula organiza-se como uma pequena sociedade, onde cada estudante tem sua função a desempenhar. Todo o grupo está dividido em dois campos; de um e de outro lado, uma hierarquia viva, bem constituída, sujeita e contínuas modificações impostas pelo merecimento pessoal. Como bem observa um pedagogo contemporâneo, bom conhecedor do *Ratio*, a aula é “antes de tudo uma sala de exercícios”¹⁰⁸. E os exercícios, de fato, sucedem-se múltiplos, variados, interessantes, a enquadrar e dar vida à lição¹⁰⁹. Uma das grandes preocupações do professor deve ser a variedade que mantém a atenção sempre alerta e renova continuamente o interesse. Nada, adverte uma de suas regras, nada entorpece tanto a atividade e entusiasmo dos jovens como o fastio¹¹⁰.

Nesta aula, assim transformada em ambiente organizado, vivo e agradável, o mestre tem como missão, que lhe é muito particularmente recomendada, o apelar sempre para a atividade do jovem. “*Ut excitetur do ingenium*” é uma forma que ocorre várias vezes no *Ratio*. Aqui, adverte-se que nas sessões solenes, os discursos, poesias, etc. poderão ser retocados pelos professores, mas deverão ser compostos pelo aluno, que, neles, terão, assim, não só um trabalho da memória, senão também um exercício da inteligência *ut ingenium excolatur*. J-32. Mais adiante nas regras dos professores de humanidades lembra-se que, no segundo semestre, já

melhor formados, os alunos se desembarcem de uma imitação servil do autor para se entregarem nos exercícios literários a uma composição mais livre e pessoal, *excitetur ingenium* – Lb-6. Outras vezes, inculca-se ao professor a *eruditio*, isto é, a transmissão de conhecimentos eruditos interessantes para recrear os ânimos, mas também para estimular a atividade intelectual: *erucitio modice usurpetur, ut ingenium excitet interdum ac recreet*. Lb-1 ¹¹¹.

Mais, porém, do que da organização cheia de vida da aula, mais do que a solicitude do professor de exercitar continuamente o aluno ao exercício de seus recursos, a atividade resulta, na pedagogia do *Ratio*, da própria natureza do ensino ministrado. Na formação de caráter humanista, já o vimos, sobre o aspecto científico predomina o artístico. Ora, a arte é um hábito, e, como todo hábito, adquire-se pela repetição dos atos. Para chegar à arte perfeita da expressão, o aluno deve estar em contínua atividade exprimir-se de viva voz ou por escrito. Não lhe é suficiente atender, entender e memorizar. O que bastaria talvez para assimilar uma soma de conhecimentos científicos não lhe asseguraria, de certo, o domínio da expressão literária. Por isso, o *Ratio* põe logo o aluno em contato com os modelos do bem dizer. Nada de sentenças artificiais, de frases feitas para elucidar preceitos gramaticais. Desde os primeiros dias, ele se encontra em face de uma literatura, viva e real. E a preleção, que constitui a espinha dorsal do sistema, é toda orientada para a prática. O estudo comentado de uma carta, ou de uma descrição, de um drama ou de um discurso é seguido, por parte do aluno, da composição de uma carta ou de uma descrição, de um drama ou de um discurso. *Imitatio est anima praelectionis*. A criação pessoal é o princípio que anima a preleção. Imitar não é copiar servilmente a outrem. Imitar é exprimir as próprias idéias e as próprias experiências rivalizando na arte da expressão com a obra prima do modelo. Depois de a contemplar sob a direção do mestre, analisando-lhe as minúcias e admirando-lhe as belezas, o aluno estimulado como que se dispõe a ombrear e medir-se com o mestre. E como a criação literária interessa o homem todo, - imaginação, inteligência, razão, sentimento, - tudo nele entra em exercício harmonioso e fecundo. “A atividade funcional domina toda a classe e todos os momentos da classe. A aula planejada pelo *Ratio* é uma aula de arte para a educação secundária como uma aula de música ou de dança em nossos dias” ¹¹².

Os dois princípios - educação humanista, educação ativa – até certo ponto solidários, constituem inegavelmente dois valores perenes da pedagogia inaciana. Frisou-o com felicidade, um dos últimos Gerais da Companhia de Jesus, o P. Martin, numa alocução dirigida em 1893 aos estudantes jesuítas em Exaaten, Holanda. Dela transcrevemos o trecho seguinte: “Julgam alguns que, outrora o seu valor, hoje já o não conserva. Julgar assim, denota, a meu ver, uma falta de compreensão do *Ratio*, que só leva em conta as disposições do seu currículo e não o seu espírito. É exato que hoje já não somos livres no que respeita aos cursos; o seu conteúdo é-nos prescrito. Somos, porém, ainda livres no que concerne ao espírito e ao método de nosso ensino. E isto, mais do que o currículo, caracteriza o *Ratio*. Em que consiste este caráter distintivo? Em alguns elementos próprios, dos quais apenas dois quero aqui lembrar: primeiro, que do estudante se deve exigir atividade; segundo, mais do que em aprender e armazenar fatos, se deve insistir na formação genuína das faculdades humanas. Não basta a simples aquisição de conhecimentos; nossa principal obrigação é desenvolver os talentos naturais. Ainda que o conhecimento seja em si proveitoso, a mais alta perfeição da tarefa educativa cifra-se em moldar e desenvolver o espírito. O valor integral, o fruto e o objeto dos estudos consistem em cultivar todas as faculdades que assim se formam para todas as fases da atividade e da vida” ¹¹³.

O PROFESSOR.

Outro fator de vital influência na Pedagogia do *Ratio* e essencial à eficiência de qualquer sistema educativo, é a importância decisiva por ele atribuída ao mestre. “Tudo depende do

professor”, dizia o P. João Bonifácio, um dos grandes pedagogos jesuítas dos primeiros tempos e a sua frase resume o pensamento animador da lei orgânica do ensino dos jesuítas. Em nossos dias repetirá com acerto outro professor eminente da Companhia de Jesus: “Não esqueçamos, como muitas vezes se esquece, que nas tentativas intermináveis de reformas pedagógicas que, há trinta anos, sacodem o nosso ensino secundário, o principal, quando se trata de livros, de programas e de métodos, é ter bons professores” ¹¹⁴.

A situação do mestre-escola no século XVI não era muito risonha. Por motivos econômicos ou por motivos morais, caíra em grande desprestígio. Sem chegar às caricaturas mordazes de Maigne ou de Rabelais, de Petrarca ou de Justo Lipsio, impossível não reconhecer que o professor estava muito abaixo da sua alta e nobre missão.

A Companhia de Jesus, para reagir nobre e energeticamente contra a ação deprimente do meio, consagrou à formação reabilitadora do mestre o melhor dos seus esforços. “Sob este respeito, escreve Schimberg, fez ela enorme progresso na educação e adiantou-se ao seu século” ¹¹⁵.

Num conceito justo e integral da missão educadora, a formação do mestre deve ser também íntera e completa, abraçando todos os aspectos da perfeição humana. Não é só pela sua inteligência culta e ilustrada, é pela sua personalidade toda que o educador modela no educando o homem perfeito de amanhã.

A formação moral é a primeira preocupação da Companhia de Jesus. Ao entrar nas suas fileiras, o futuro formador das almas começa por dedicar dois anos inteiros exclusivamente à formação da alma própria. São anos benditos e fecundos em que se adquire o conhecimento próprio, o governo das paixões, o domínio sobre as tendências impulsivas. A razão sobrepõe-se aos poucos à volubilidade dos caprichos. As virtudes cristãs da caridade, da paciência, da renúncia de si mesmo, da piedade sólida, transformam-se aos poucos em hábitos vivos, que pautam as ações dos futuros educadores. Além desta ténpera do carácter, a vida interior aguça a visão psicológica. Mais do que em qualquer tratado inanimado da psicologia, é no recolhimento habitual, na observação introspectiva dos próprios movimentos d’alma, na luta sincera, empenhada a fundo contra as paixões e a sua estratégia artilosa, que se aprende a conhecer o homem, o seu coração, os meios de o dirigir e elevar para os nobres ideais. Ainda que muito pertinente é a observação de Schimberg: “A prática da vida interior contribui para dar aos que dela se alimenta, com o hábito do recolhimento e do senhorio de si mesmo, um conhecimento profundo do coração humano... um educador é necessariamente um psicólogo. Como trabalhar na alma da criança, se não lhe se conhecem as energias, os defeitos e os recursos maravilhosos? Sob este respeito é a vida religiosa uma escola de primeira ordem, e S. Inácio, esforçando-se por reconduzi-la à pureza primitiva, prestou serviço à causa da educação” ¹¹⁶.

Terminado o biénio unicamente consagrado ao aperfeiçoamento moral que continuará como tarefa indeclinável de toda a sua vida, o jovem jesuíta inicia a sua formação *intelectual*. Dois outros anos são ainda consagrados ao estudo mais profundo das letras clássicas, latim, grego, hebreu. No esboço do *Ratio* de 1586 aventou-se a idéia de encaminha-los então imediatamente ao magistério. Foram quase unânimes as reclamações das províncias contra esta medida. Uma sólida formação filosófica de, pelo menos, três anos, pareceu-lhes preparação indispensável ao exercício fecundo do ensino. A filosofia dava aos futuros mestres uma visão orgânica da vida, amadurecia-lhes o espírito, e, com mais três anos de estudo, também a experiência da vida. Foi o alvitre que prevaleceu na redação definitiva. A regra 28 do Provincial prescreve que, em princípio, os jovens religiosos não se aplicarão ao magistério senão terminado o curso de filosofia.

Para o ensino superior, a preparação é ainda mais longa. Concluído o seu magistério, o jovem mestre volta aos bancos do discípulo; por quatro anos consagra-se todo ao estudo da teologia, e, a seguir, durante um biénio, especializa-se na disciplina que constituirá o objeto do seu ensino universitário. Destarte, só depois dos trinta anos, por via de regra, termina o professor jesuíta a sua formação intelectual.

Não está ainda contente o *Ratio*. À cultura da inteligência julga indispensável acrescentar-se uma iniciação *profissional* ao estudo das disciplinas do currículo, uma formação pedagógica. A Regra 9 do Reitor prescreve que, no fim dos estudos de filosofia, antes de partirem para os colégios, os futuros mestres sejam confiados a um homem profundamente versado na experiência do ensino, *docendi peritissimum*, que os inicie na prática viva do magistério, submetendo-os a exercícios de preleção, ditado, correção de trabalhos escolares e outros ofícios do bom professor. A Regra 30 do Provincial impõe-lhe particular diligência e solicitude no cumprimento fiel dessa disposição. B-9; A-30.

Neste ponto de iniciação profissional as exigências vão ainda mais longe. Já em 1563 a 2ª. Congregação Geral, no seu Decreto 9 formulava o princípio de que em cada Província na medida do possível deveria se instituir ou fundar uma Academia ou Seminário pedagógico destinado à formação de bons professores¹¹⁷. O *Ratio* de 1599 lembra oportunamente ao Provincial, na sua regra 22, que se esforce por ter sempre na sua Província, pelo menos, dois ou três homens insignes nas boas letras “*ad magistrorum seminarium fovendum*”; unicamente dedicados a este mister poderão conservar “a raça dos nos professores”, “*quorum opera ac sedulitate bonorum professorum genus quoddam ac tanquam seges ali ac propagari possit*”. A-22¹¹⁸.

Esta prescrição cristalizava na lei escrita uma prática que vinha de longe e com os melhores resultados: As Províncias do Reino inferior e superior já haviam estabelecido, desde 1581 e 1582, os seus seminários pedagógicos, respectivamente em Moltheim e Augsburg¹¹⁹. O P. Cipriano Soares organizou, desde 1569, um destes seminários no Colégio de Coimbra¹²⁰. Não é, pois, sem razão que, na sua História da Pedagogia, reconhece Ziegler aos jesuítas o merecimento de haverem ocupado, por primeiros, da formação pedagógica dos professores, preludiando assim o ano de exercícios práticos dos professores dos nossos dias¹²¹.

A iniciação do professor assim começada em institutos especiais continuava mais tarde com a leitura de obras especialmente compostas para esse fim pelos mais abalizados autores da Ordem. Em 1625 Francisco Sacchini, grande humanista e celebre historiador, compunha em Roma o seu *Protrepticon et Paraesiensis ad Magistros Scholorum Inferiorum*. *Protrepticon*: valor, dignidade e vantagens da educação e instrução; *Paraesiensis*: deveres e meios de ação dos professores. Jouvency, outro historiógrafo de renome, compôs em 1692 um tratado *De ratione discendi et docendi*, que a 14ª. Congregação Geral mandou fosse adaptado pelo autor de modo que as transformasse num como compendio oficial para todos os professores de letras da Ordem. Em 1703 saiu a lume o novo trabalho em Florença e com o título ampliado: *Magistri Scholarum Inferiorum S.J. de ratione discendi et docendi ex Decreto Congregationes Generalis XIV, Florentiae, 1703*. O *como aprender e como ensinar* de Juvêncio pode considerar-se como um dos comentários mais autorizados do *Ratio*. Para a Província da Áustria, publicou em 1735 o P. Francisco Wagner a sua *Instructio privata seu typus cursus annui pro sex humanioribus classibus in usum magistrorum S.J.* e, no seguinte, para a Província Germânica Superior, escrevia o P. Francisco Kropf: *Ratio et via recte atque ordine procedendi in litteris humanioribus aetate tenerae tradendis, docentium et discentium commoditati atque utilitati conscripta a Sacerdote quondam e Soc. Jesu, 1736*.

Por aí se vê como a perfeita formação pedagógica do professor era uma das preocupações fundamentais da Ordem.

Uma vez iniciado o magistério, o jovem professor se beneficiava imediatamente de todas as vantagens da sólida organização administrativa dos Colégios. O Reitor, o Prefeito de estudos, o Prefeito de disciplina e a estrutura geral da vida escolar emolduravam-no para logo um quadro de tradições pedagógicas bem definidas, que lhe transmitiam sábias experiências acumuladas e lhe poupavam erros e desvios de principiante abandonado à insegurança das próprias iniciativas.

O próprio Ratio multiplica-lhe as advertências de uma psicologia fina, destinadas a assegurar-lhe o prestígio da autoridade e a eficiência da ação educativa. O professor consagre aos alunos um afeto paterno, mas sem familiaridades; trate a todos com bondade e justiça, não despreza a ninguém, nem faça distinção entre rico e pobre; não seja precipitado em castigar nem demasiado em inquirir; dissimule muitos defeitos, mas nem sequer lhe dirija palavra injuriosa, ou o chame senão pelo nome ou cognome. J-40, 47, 50. Onde for mister repreende-los, faça-o com moderação e de modo que o repreendido se convença de que, não a paixão, mas a necessidade e o amor lhe inspiram as palavras. Na furte o corpo a nenhum trabalho necessário ao progresso do aluno, nem procure o proveito próprio, mas o dele. Não imponha a sua autoridade exigindo uma obediência automática ao militar, mas que os alunos lhe queiram bem, tenham confiança e manifestem espontaneamente as suas dificuldades ¹²². Uma virtude ou disposição d'alma lhe é de modo muito particular inculcada: o bom humor e a jovialidade. Já no esboço de 1586 se afirmava que, de ânimo azedo, os professores não se podiam desempenhar as suas obrigações ¹²³. E, por isto, a edição definitiva do Ratio impôs ao Reitor, como uma das obrigações do seu ofício, manter, entre os seus, o bom espírito, o entusiasmo, a alacridade ¹²⁴.

UM GRANDE IDEAL.

Formação literária, cultura filosófica, iniciação pedagógica, nada descuroou o Ratio para preparar professores à altura de sua missão. Não era, porém, ainda suficiente. Acima e além desta, longo tirocínio profissional cumpria infundir no professor a claridade e o calor de um grande ideal para elevar-lhe o magistério à grandeza de uma vocação. Toda a solicitude da Companhia de Jesus converge para este alvo. Aos olhos de seus filhos, o ensino transfigura-se num apostolado. A visão crista da vida, traduzida em luz e força por uma intensa vida interior, rasga-lhe, aqui, perspectivas de beleza inefável. No aluno, o professor, o homem, criatura de Deus, que lhe foi cometido, como um depósito sagrado, para guia-lo à perfeição do seu destino. Para além dos seus progressos atuais, desdobra-se no futuro todas as consequências sociais de uma boa educação: o bem da família, a conservação do Estado, a própria salvação da humanidade ¹²⁵. “A educação da puerícia é a renovação do mundo”, escreveu um dos grandes pedagogos da Ordem, João Bonifácio, *puerilis institutio est renovatio mundi*. ¹²⁶. Raras vezes se acentuou tão gravemente a responsabilidade do professor; raras vezes se lhe acendeu n'alma o fogo sagrado da dedicação e do entusiasmo por um ideal mais nobre!

^[1] G. M. Pachtler, *Ratio Studiorum et Institutiones Scholasticae Societatis Jesu*, Berlim, 1887, t. I, p. XX. Na assistência alemã, na mesma data, os colégios assim se distribuían pelas diferentes províncias: Província alemã Superior, 27; Província do Reno Superior, 16; Província do Reno Inferior, 17; Província da Áustria, 31; Província da Boêmia, 26; Província de Flandres, 28; Província Flandro-gálica, 18; Província da Polônia, 24; Província da Lituânia, 20; Província inglesa, 10; *Id.*, *loc. cit.* Ao todo, na Europa Central, 217 colégios.

^[2] Em alemão, há pelo menos 4 versões do *Ratio*. A primeira é a de Hayd, *Der Societät Iesu Lehr und Erziehungs Plan*, 1835, t. II, 3-95, incompleta, e de acordo com a revisão de 1832; a Segunda, mais completa, mas só do texto antigo de 1599, encontra-se em Bus, *Die Gesellschaft*

Jesu, ihr Zweck ihre Satzungen, Geschichte, Aufgabe und Stellung in der Gegenwart, 1853, t. 1, pp. 423-516. Pachtler publicou na Coleção *Monumenta Germaniae Paedagogica*, II, pp. 225-481, o texto original do *Ratio*, nas duas redações de 1599 e 1832 e a respectiva versão alemã. Mais tarde, B. Duhr deu-nos provavelmente a melhor tradução alemã do *Ratio*, no seu *Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu*, Freiburg I. Br. 1896, pp. 177-280. Recentemente apareceram nos Estados Unidos duas versões inglesas do *Ratio*, a primeira de W. J. McGuken, *The Jesuits and education*, New York, 1932, Apêndice, pp. 271-318, abrange só as regras das escolas inferiores (=curso secundário), de acordo com a revisão de 1832, a outra, completa, feita sobre o texto antigo de 1599, é de A. R. Ball, e encontra-se na obra editada por E. A. Fitzpatrick, *St. Ignatius and the Ratio Studiorum*, New York, 1933, pp. 119-254.

^[3] Numa carta ao padre Francisco Palmio que pedia ao Santo a abertura de um colégio em Bolonha, escreve Polanco: “Res Ignatio placuit, qui, ad juventutis bene instituendae in spiritu et litteris ratione, semper fuit valde propensus”. *Chronicon Societatis Jesu*, II, 195. Ribadeneira, na vida de S. Inácio, enumera “las causas e motivos que tuvo Nuestro Bienaventurado Padre para instituir estos colegios y escuelas, y abrazar con tanto cuidado una ocupacion que un cabo es muy trabajosa y molesta”. *Vida del B. P. Ignacio de Loyola*, L. III, c. 24, p. 356.

^[4] *Litterae quadrimestres*, I, 128.

^[5] *Chronicon*, I, 371, 372.

^[6] *Chronicon Soc.* II, 37.

^[7] O Tratado encontra-se publicado no *Monumenta Paedagogica Societatis Jesu*, pp. 89-107.

^[8] O *Ordo Studiorum* foi editado incompleto, por Pachtler, *Ratio Studiorum*, I, pp. 200-205, 249-263 e na sua integralidade, de acordo com o manuscrito de Nadal, no *Monumenta paedagogica*, pp. 107-140.

^[9] Além da sua formação universitária na Espanha, França e Bélgica, Ledesma, ao tomar parte na dieta de Augsburg em 1566, teve oportunidade de visitar vários colégios da Itália e da Alemanha em plena atividade.

^[10] Ledesma sublinha a importância das lições da experiência própria e dos seus colegas de magistério, na necessidade da elaboração do *Ratio*. “Experientia quam habui per tres annos in hoc colégio... et in aliis collegiis quae vidi Societatis. Consillia frequentia eorum praeceptorum quos novi et quidem optmorum ut Perpigniani et aliorum, in hoc collegio”. *Mon. Paedagogica*, p. 313.

^[11] A obra incompleta de Ledesma foi publicada no *Monumenta Paedagogica* n. 31, pp. 338-451 – Do nº 14 a 22 se encontraram sete estudos do mesmo autor preliminares à grande síntese. Não tivemos aqui sequer de longe a intenção de resumir a História do Colégio Romano. Indicamos apenas alguns fatos importantes, indispensáveis à melhor inteligência da elaboração gradual do *Ratio* e o papel que nela desempenha o grande centro de estudos da Companhia de Jesus em Roma. O Colégio Romano, como é sabido, continuou através dos séculos sua história gloriosa. Hoje, sob o nome de Universidade Gregoriana, é o maior centro de estudos religiosos das Igreja. Conta 8 Faculdades, de Teologia, Filosofia, Direito Canônico, História Eclesiástica, Missiologia, Sagrada Escritura, Oriente Antigo, Oriente Moderno e um Instituto de Cultura Superior Religiosa para os Leigos. Na linha de suas tradições, o corpo docente – mais de 100 professores em 1938-9 – é recrutado entre mais de 20 nações e os seus alunos – 2367 no mesmo ano – pertencem a 50 nações e representam mais de 500 dioceses e 67 ordens e congregações religiosas. Dos seus bancos saíram 13 Papas e centenas e centenas de Cardeais, Bispos, Superiores de Ordens religiosas, etc.

^[12] Para a lista exata, reconstruída sobre as fontes, dos colégios abertos em vida de S. Inácio, cfr. A. P. Farreli, *The Jesuit Code of Liberal Education*, Milwaukee, 1938, pp. 431-435.

^[13] Bacon, *De dignitate et augmento scientiarum*, L. III, e. 4.

[14] "Colegii vestri dignitas et ordo". Ver todo o trecho em E. Rinaldi, *La Fondazione del Collegio Romano*, Arezzo, 1914, p. 11.

[15] Quicherat, *Histoire de Sainte-Barbe*, II, c. IV, p. 52.

[16] Muitas já publicadas podem ver-se em Pachtler, *Ratio Studiorum*, I, e no *Monumenta Paedagogica*.

[17] Fouquieray, *Histoire de la Compagnie de Jesus en France*, t. II, p. 692.

[18] "De statutis Lectionum horis, ordine ac methodo, et de exercitationibus tam compositionum (quas a magistris emendari oportet), quam disputationum in omnibus Facultatibus, et pronuntiandi publice orationes et carmina, speciatim in quodam Tractatu per Generalem Praepositum approbato, agetur seorsum, ad quem haec Constitutio nos remittit". *Constitutiones S. J. P. IV, e. XIII*.

[19] "Scribatur liber, in quo distincte et particulatim contineatur totus ordo studiorum, tum hujus collegii, tum caeterorum...et adhibito iudicio sententia superiorum, ille statutum servandus, immutandus omnino nisi de summo Patrum consilio". *Mon. Paedag.*, p. 143.

[20] "Magnopere laudandum censuere admodum R. P. N. institutum de uniformi et conspirante tum docendi tum discendi ratione instituenda, ideoque et ipsum etiam atque etiam rogatum voluerunt, ut, quod ad summam Societatis utilitatem, Ecclesiaeque totius commodum caepisset absolvere, absolutumque studiose conservare dignaretur". *MS. Rhenarorum Patrum Indicium*, folio 242. Citado por A. P. Farrell, *Op. Cit.*, p. 259. Ver outras manifestações no mesmo sentido, das províncias alemãs, em Pachtler, *Ratio Studiorum*, t. II. p. 5-6.

[21] "Regulae generales quae incipiunt: Summa Sapientia integrae conserventur". Decreto 57 da 2ª. Congregação Geral. (*Institutum Societatis Jesu*, ed. Florentiae, II. 206). Da 3ª. Congregação ver o Decreto 27, *ibid.* p. 225.

[22] "Anno 1577 intentus in unam totius Societatis administrationem perfectionemque Everardus Romae monita legesque peculiarum munerum cum assistentibus condit et perficit". Sacchini, *Historiae de Societatis Jesus*, Pars IV, p. 136. O memorial de Maldonado em *Mon. Paedag.* Pp. 710-715.

[23] A circular de Aquaviva e o texto do *Ratio* de 1586 encontram-se em Pachtler, II, 9-217.

[24] Belarmino e Suarez figuram entre os maiores teólogos e filósofos da Companhia de Jesus; Belarmino foi canonizado e declarado Doutor da Igreja Universal; Benci foi discípulo de Marco Antonio Muretus e, no Colégio Romano, ouviu as lições de Perpeniani; Sarci tinha a experiência de Reitor do Colégio; Torsellini, poeta e orador, professor de boas letras durante 22 anos, revisor da Gramática de Álvares e autor de um estudo célebre sobre as partículas latinas, que teve mais de 50 edições. – Sobre a colaboração pessoal de Belarmino, interessante, sobretudo, no ponto de vista de orientação doutrinária, cfr.: J. Brodrick, S.J. *The life and work of Cardinal Bellarmine*, London, 1928, t. I. 378-384; Lê Bachelet, *Belarmin avant son cardinalat*; Paris, 1991, p. 500 e sgs.

[25] A edição princeps do *Ratio* saiu em Nápoles em 1599; outras se lhe seguiram a breve trecho: a de Mongúncia em 1600, de Nápoles e Torunon em 1603, de Roma em 1606 e em 1616. Nesta última foram ligeiramente retocadas as regras do Provincial relativas aos exames de filosofia e teologia.

[26] "It was a part of the Jesuit achievement that, while persisting in its dominant aims and methods, it absorbed and made its own the best education ideas of the seventeenth and eighteenth centuries". A. P. Farrell, *Op. cit.* p. 376.

[27] *Institutum Soc. Jesu I.* 145.

[28] "Entre 1525 et 1530, le but auquel on aspirait depuis si longtemps fut atteint: le véritable enseignement classique prit possession de toutes les chaires". Quicherat, *Histoire de Sainte-Barbe*, I, 152. Para o estudo mais desenvolvido desta fase da história da Universidade de Paris cfr.: Denifle-Chatelain, *Chartularium Universitatis Parisiensis*, 4 vols., 1883-1897; Du Bolay, *Historia Universitatis Parisiensis*; J. Pasquier, *L'Université de Paris et l'Humanisme*

na debut du XVI siècle; Jérôme Aléandre, na *Revue des Questions historiques* t. XX (1898) pp. 372-398; t. XXI (1899), 144-189; Renaudet, *Préréforme et humanisme à Paris au siècle*; Ricardo Villoslada S.J., *La Universidad de Paris durante los estudios de Francisco Vitória O.P. (1507-1522)* Romae, 1938.

[29] “Cosi com l’aiuto divino si faranno tutte lê sopraditte lettioni et essercitationi com ogni cura et dilligentia conformando il tutto al modo Parisiense”. *Mon. Paedag.* 616.

[30] Sobre a intervenção em Viena, ver *Chronicon Societatis Jesu*, II, 567-568; em Pádua, *Chron. Soc. Jesu*, III, 242.

[31] “Al modo Parisiense, il quale fra gli altri si reputa essere et exactissimo et utilissimo...Il modo et ordine che s’usa in Parigi, essendo il meglio che tenere si possa per facilmente et perfectmanente diventare dotto nella língua latina”. *Mon. Paedag.* 615-615.

[32] *Epistola S. Ignatii*, I., 148.

[33] “Esset quidem haec praelectio publice utilis, sed animadvertendum est, et accurate quidem, ne *Ratio Studiorum* Parisiensis quam nostris scholis fecimus familiarem propterea remittatur, quae constanter est retinenda”. *Scholia in Constitutiones*, p. 350.

[34] L’Université commença à metre plus de prestesse dans son enseignement, elle fit aller de pair le grec et le latin (como no *Ratio*), elle fit mit lê comble à la gloire de l’ennemi (sic!) en se rendant son imitatrice”. Quicherat, *Op. cit.* II, 59-60. A confissão é tanto mais interessante quanto menos apologista dos jesuítas. E o seu autor, sobre a rivalidade entre Sorbona e a nova Ordem, escrevia a Paris, a 26 de agosto de 1571, um protestante: “Jesuitae abscurant reliquorum professorum nomen et paulatim adducunt in contemptum Sorbonistas”. *Epist. ad Camerarium fratrem*, p. 177.

[35] “Si quis attentius inspiciat, similes prorsum comperiat esse meam et Quintiliani instituendi rationem”. Vives, *De tradendis disciplinis*, 1, III, c. I.

[36] W.H. Woodward, *Studies in Education during the Age of the Renaissance, 1400-1600*, Cambridge, 1924, p. 9.

[37] “Quintilianus noster exercitatissimus et peritissimus pueros erudiendi magister”. *Acta Sanctorum, Julii* t. VII, p. 732. Ribadeneira recebido e formado por S. Inácio viveu na Companhia até 1611. É o primeiro biógrafo do Santo Fundador. Deixou muitos escritos de grande valor para a História dos primeiros tempos da ordem na qual viveu mais de 70 anos!

[38] Sobre Francisco de Vitória e suas relações com a Universidade de Paris, ver L.G.A. Getino, O.P., *El Maestro Fray Francisco de Vitória. Su vida, su doctrina y influencia*, Madrid, 1930, e principalmente R.G. Villoslada, S.J., *La Universidad de Paris durante los estudios de Francisco de Vitoria, O.P. (1507-1522)*, Romae, 1938.

[39] A primeira prescrição oficial da doutrina tomista para toda a Ordem encontra-se nas Constituições: “In theologia legetur vetus et novum Testamentum et doctrina scholastica divi Thomae”. P. IV. c. 14. O *Ratio* de 1599 confirma o dispositivo constitucional mais explicitamente na 2ª. regra do professor de teologia: “Sequantur nostri omnino in scholastica theologia doctrinam S. Thomae eumque ut Doctorem proprium habeant”. É interessante ver a parte que teve Belarmino na redação destes artigos do *Ratio*: Le Bachelet, *Bellarmin avant son Cardinalat*, p. 516-517; Brodrick, *The life and work of Cardinal Belarmie S.J.*, London, 1928, t. I, p. 374-38.

[40] Ver as regras 7 e 8 dos professores das Faculdades superiores e a regra 11 dos Escolásticos.

[41] Em 1546 fundou-se em Gandia a primeira Universidade da Companhia de Jesus. A 24 de Abril do ano seguinte escrevia de lá a S. Inácio, o P. André de Orviedo: “Y asi há empezado el P. Francisco Onfroy... a leer una lición de theologia a la mañana de Santo Thomas, y a la tarde otra el P. Mtro. Vicente em otra matéria, em la tercera parte de Santo Thomas” MI+SI. *Epistolae mixtae*, II. 364. Quando o jovem Belarmino começou a ensinar em Lovaina, rejeitou resolutamente o Mestre das Sentenças e escolheu S. Tomás. Brodrick, *o.p. cit.*, p. 375. Lessius lhe seguirá o exemplo. Em 1550 escrevia a Santo Inácio de Iugolstadt S. Pedro Canisio: “O

estudo da teologia decaiu muito na Universidade. Para reergue-lo deliberamos instituir um novo curso que tenha por objetivo a Suma do Santo Tomás”. Canisio, *Epistolae*, I, 336-366. Da Alemanha diz-nos Janssen, que “em Wurzburg, em Mongúncia e, antes do fim do século, em todas as Universidades da Alemanha em que professavam os jesuítas, a teologia era ensinada segundo Santo Tomás”. *Geschichte des deutsch Volkes, Freib. in B.* 1924, t. VII, 572. E pouco antes: “A eles (jesuítas) cabe a honra de haver, dos primeiros, logo depois do Concílio reconduzido à Suma a teologia da Alemanha, religando-a assim às antigas tradições das grandes escolas da idade média”.

^[42] Von Raumer, *Geschichte der Paedagogik vom wiederaufbluehem klassicher Studien bis auf unsere Zeit*, 4 vols. 1843-1854; Teófilo Braga, *História da Universidade de Coimbra*, t.I.p. 279-280. Mesma aproximação em Sicard, *Les études classiques avant la revolution*, p.12; Kaemmel, *Geschichte des deutschen Schulwesens im Uebergange vom Mittelalter zur Neuzert*, Leipzig, 1882, p. 227; Schiller, *Lehrbuch der Geschichte der Paedagogik*, p. 124.

^[43] "Vidi enim quos scriptores explicent et quas habeant exercitationes at quam rationem in docendo teneant, quae nostris praeceptis institutisque usque adeo proxime abest, ut a nostris ontibus derivata esse videatur". Sturm, *Classicarum Epistolarum*, t.III, Argentorati, 1565, f. A. VI.

^[44] Farrel, *The jesuit Code of Liberal Education*, p. 362

⁴⁵ Schmidt, *La vie et les oeuvres de Jean Sturm*, Strasburg. 1855, p. 5. E mais tarde, à p. 36: Sturm "tem diante dos olhos o plano de estudos de S. Jerônimo em Liège e quer tomá-lo como fundamento da nova orientação de Estrasburgo".

^[46] Woodward, *Studies in education during the Age of the Renaissance*, p. 86. E assim os demais autores que se ocuparam mais de perto do assunto. Veil: "Não há, aliás, dúvida alguma de Sturm não buscar os seus modelos em outra parte senão na Holanda". *Sturms Unterrichtsziele und Schuleinrichtungen mit besonderer Beruecksichtigung seiner Beziehungen zu dem niederlaendischen Humanismus*, Strassburg, 1888, p. 20. Engel: o plano de Sturm "corresponde integralmente ao modelo das escolas holandesas". *Das Schulwesen in Strassburg vor der Gründung des protestantischen Gymnasiums*, Strassburg, 1886, p. 116.

^[47] As instruções e ordenação do P. Manareu, aprovadas posteriormente pelo Geral, podem ler-se em Pachtler, I, 263-284.

^[48] F. Paulsen, *Gechichte des gelehrten Unterrichts*, t. I, Leipzig, 1919, p. 422.

^[49] F. Meyer, *Der Ursprung des jesuitischen Schulwesens Graefenhainichen*, 1904, p.54.

^[50] "Partim oratione, partim rationis discursu, partim etiam experientia, ea quae ad instituti nostri rationem postea promulgavit, paulatim concinhabat". *Chronicon*, I, 268.

^[51] Monumenta ignatiana, XI, 536.

^[52] Monumenta paedagogica, p. 313.

^[53] Com a conclusão do Ratio em 1599 não se encerrou o período de experiências úteis. Em 1608 Aquaviva envia às Províncias uma instrução para promover os estudos filológicos. Depois de recomendar que se ponha exatamente em execução o que já foi prescrito, acrescenta que se "algo ocorrer que possa facilitar o conseguimento da meta almejada" "experimentem e lhe enviem os resultados " "si quid amplius occurrerit, quod non parum profecturum sperent tum ad styli comparationem, tum ad auctores exacte et cum fructu legendos, periculum faciant ad nos mittant exemplum". Pachtler III, p. 11.

^[54] "Ueberhaupt duerft die erlebt Praxis fuer die Begrueundung und Ausgestaltung der Paedagogik des Ordens wichtiger gewesen sein. als die Benutzung der paedagogischen Theoretiker". E Paulsen, a quem tomamos de empréstimo esta citação, acrescenta: "E isto vale não só aqui; os escritores da história da Pedagogia inclinam-se a sobrevalorizar a influência dos teóricos". Paulsen, *Op. cit.*, Ia., p. 422.

^[55] "The curriculum was humanistic, the method and order principally Parisian, the spirit, Ignatian". Farrel, *The Jesuit Code of Liberal Education*, p. 136-7.

^[56] E.A. Fitzpatrick, *St. Ignatius and the Ratio of Studiorum*, New York and London, 1933, pp. 15 e 24.

^[57] No Colégio Romano eram 7 classes: "In collegio hoc nostro romano septem sunt humanioribus classes seilicet quinaue grammatices, una humanitatis, et altera rhetoricae". *Monumenta paedagogica*, p. 384. Rochemonteix dá uma lista de 10 colégios da Companhia na França cujo currículo se estendia por 6 anos. *Le Collège Henri IV de la Flèche*, Le Mans, 1889, t. III, p. 4-5.

^[58]

^[59]

^[60] *Arch. Prov. Germaniae S.J.* XIII B. I., fol. 495, 506. Cit. por B. Duhr, *Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu*, Freib. In B, 1896, p. 109.

^[61] "Bohemicae linguae Academia (privata), cursu sit, magna necessitas et penuria callentium illam, summopere placeret". Resp. ad. Prov. Austriae, a. 1600.

^[62] "...deinde ut in vernacula etiam verba *emendate apteque* item scripto convertat quo linguam *pariter ultramque* pueri condiscant". Paraenesis ad Magistros Schol. Inferior, c. 7, n. 6.

^[63] "Quanvis in Scholis nostris prima esse cura debeat linguae latinae dotibus suis omnibus instructae, magnam tamen *hoc tempore lingua etiam requirit Germanica*". Pachtler, IV, 55.

^[64] "... cum seu in historia seu in auctore *pleraque pergantur in lingua vernacula*". Wagner, *Instructio privata*, p. 20 sgs.

^[65] Sobre a contribuição dos jesuitas para a linguística americana cfr. Serafim Leite, S.J., *História da Companhia de Jesus no Brasil*, t. II, 545-568; Astrain, *Hist. de la Comp. de Jesus en España*, t. IV e V, *passim*.

^[66] Regra 23 do Provincial: "Illud etiam sibi valde comendatum existimet ut in scholis discipuli in lingua vernacula solide instituantur". Regra 1 do Prof. de Retórica: "Quoad linguam vernaculam stylus ad normam optimorum auctorum efformetur". Pachtler, II, 258, 400.

^[67] "Les jésuites ont suivi le mouvement général qui a si prodigieusement élargi les cadres de l'enseignement scientifique". Compayré, *Histoire critique des Doctrines de l'Education en France*, t. II, p. 199.

^[68] O plano de estudos pode ver-se na sua integridade em Astrain, *Historia de la Compañia de Jesus en la Asistencia de España*, t. V., 145-146.

^[69] "Somos forçados a partilhar da admiração manifestada por esse autor [Chateaubriand] pelos muitíssimos serviços destacados dos jesuítas no setor da astronomia, da física, da geografia, etnografia e outras esferas científicas, como deveremos, além disso, reconhecer que a Ordem conta em suas fileiras um número considerável de inventores invulgarmente talentosos". R. Fülöp Miller, *Os jesuítas e o segredo do seu poder*, Tradução portuguesa, Porto Alegre, 1935, p. 530. E páginas antes: "A Ordem dos jesuítas produziu um grande número de sábios eminentes, os quais fizeram sua a tarefa de prosseguir até os seus cimos mais elevados a pesquisa científica". p. 444.

^[70] F. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, Leipzig, 1919, t. I, p. 433.

^[71] Numa instrução de 1622 lêem-se estas palavras: "Animadvertendum est, praelectionem quemque Ciceronis duabus debere constare partibus, interpretatione et observatione ad imitandum instituta; quarum illa est ut corpus, haec ut anima praelectionis". Pachtler, IV, 194. É o que já dissera Possevino: "Curandum ut auditores probe intelligant et quid dicatur ab oratore et quomodo dicatur, idque accomodate ad imitandum, qui Tullianae lectionis fructus est maximus". *Bibliotheca Selecta*, II, 507.

^[72] A. Fichet., *Arcana Studiorum*, L. II, c. XIII.

^[73] Schmidt, *Geschichte der Pädagogik*, t. III, p. 147: O velho Marcial chamava a palmatória, o estro do pedagogo, *Ferulaeque tristes sceptra paedagogorum*.

⁷⁴ "S'ils tombent dans quelque faute, s'ils sont convaincus de mensonge, s'ils tentent de secouer le joug, s'ils murmurent ou se plaignent le moins du monde; *frapper très fort* et ne cesser de frapper, et n'adoucisiez pas la correction, que leur arrogance ne soit amolie, qu'ils ne soient devenus plus calmes que l'huile et moins résistants que la chair du melon". *Epistolae Joannis Ravisi Textoris, Rothomagi*, 1597, Epist. XXIII. Sturm é mais moderado mas ainda assim pende para o rigor: *quod severitate corrigi potest, indulgentia non debet negligi*. Fournier, *Les Status et Privilèges des Universités françaises*, Paris, 1894, t. IV, p. 25.

⁷⁵ Schmidt, *Geschichte der Paedagogik*, III, p. 146.

⁷⁶ *Constitutiones*, P. IV, c. XVI, D.

⁷⁷ "Perchè li mastri di quella [Compagnia] non è decente che habbiano a castigare con altro que le parole". *Monumenta Ignatiana*, XII, 311. "Si ben é necessario a loro [aos meninos] esse cosi correcti, non é decenti a noi il castigarli con le mane proprie". *Epist. Ignat.* IV, 601. Outras muitas citações no mesmo sentido ver J. M. Alcardo, *Comentario a las Constitutiones de la Compañia de Jesus*, Madrid, 1922, III, 196-199.

Mais tarde os Padres das Províncias alemãs pedem dispensa desta proibição. Os jovens alemães não gostam de ser punidos pelo Corretor, mas pelos próprios professores da Companhia, aos quais, segundo o costume, depois de receber o castigo, apertavam a mão num gesto cavalheiro de agradecimento.

⁷⁸ Nem sempre, como fora de esperar à primeira vista, sobre o pouco simpático corretor se acumulavam os ressentimentos dos alunos. A idade madura e a experiência da vida transformava, às vezes, em reconhecimento sincero, o que a princípio era apenas uma reação compreensível de irritação infantil. Conta-nos o P. Franco que um tal Sebastião Sequeira, corretor durante 40 anos, no Colégio de Bragança, que, no dia de seu falecimento, a 12 de março de 1694, quiseram os nobres da cidade levá-lo à sepultura sobre os próprios ombros em testemunho de gratidão pelos castigos de outrora recebidos. *Synopsis Annalium Societatis em Lusitania*, Augustae Vindelicorum 1726, p. anno 1694.

⁷⁹ Pachtler, I, 160, 207, 279 - "Há temperamentos, escravia o P. Bonifácio, que só se deixam levar pela dor corporal". E o *Chronicon*, apleando para uma experiência de vários anos, escreve em 1556: "experinetia docebat, sine punitione non posse illos in officio contineri nec in litteris et bonis moribus ut par est, proficere". Cfr. Herman, *La pédagogie des jesuites au XVI siècle*, p. 116.

⁸⁰ A. Schimberg, *L'éducation morale dans les Collèges de la Compagnie de Jésus en France*, Paris, 1913, p. 482.

⁸¹ O. Willmann, *Didaktik als Bildungslehre*, 58 Braunschweig, 1923, p. 309.

⁸² Locke, *Some Thoughts on Education*, § 56 e sgs; Lessing, *Literaturbriefe*, 11.

⁸³ A. Schimberg, *L'éducation morale*, Paris, 1913, p. 339-341.

⁸⁴ "Par là, mais par là seulement, les jansénistes sont inférieurs aux jésuites". G. Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation*, Paris, 1881, t. I, p. 271. O texto de Pascal citado pouco antes é estes "Les enfants de Port-Royal, auxquels on ne donne point cet aiguillon d'envie et de gloire, tombent dans la nonchalance". *Pensées*, edit. Havet, 1866, t. II, p. 164.

⁸⁵ "Sic luceat lux vestra coram hominibus ut videant opera vestra bona et glorificent Patrem vestrum qui in coelis est" S. Mateus, V. 16. Cf. S. Tomás, *Summa Theologica*, 22ae q. 132, a1. in corp. e ad 3.

⁸⁶ São conhecidas as acrobacias do autor da *Crítica da razão prática* para conciliar as exigências da justiça e do bom senso com as conseqüências do seu sistema. De um lado a união definitiva entre a virtude e a felicidade parece impor-se ao espírito com tal evidência que nela se baseia para formular, como postulado da razão prática, a necessidade da existência de Deus. De outro, porém, a seu ver, o justo que pratica a justiça, olhos fitos nesta fidelidade, cessa *ipso facto* de ser justo!

⁸⁷ Crévier, *Histoire de l'Université de Paris depuis son origine jusqu'en l'année 1600*, Paris, 1761, VI, 14.

⁸⁸ "Para que mas se ayudem los Studiantes, seria bien poner algunos iguales, que com santa emulacion se inciten", *Constitutiones*, Part. IV, c. VI, 13K.

⁸⁹ "Unde philautiam et inanis gloriae cupiditatem a se modis omnibus extirpare nitentur". Pachtler, I, 169.

⁹⁰ "Rare jeune homme, que toutes les qualités de l'esprit et de l'âme semblaient s'être accordées pour rendre accompli... En démelant autant qu'il m'est possible ce qui se passait dans mon âme, je puis dire avec vérité que dans se sentiment d'émulation ne se glissa jamais le malin vouloir de l'envie. Je ne máffligeais pas qu'il y eût au mando un Amalvy, mais j'aurais demandé au ciel qu'il y eût deux et que je fusse le second". Marmontel, *Mémoires*, I, 21 e sgs.

⁹¹ "Au Petit Séminaire de Paris, j'ai vu le condisciple et l'émulation préparer et acomplir des miracles de zèle et de travail, et faire fleurir, parmi cette nombreuse jeunesse, toutes les branches des plus fortes études, em même temps que les plus solides et les plus aimables vertus. J'ai vu là des enfants, dont les noms et le souvenir seront éternellement chers à mon coeur, je les ai vu s'écrier:

Je n'ai point d'ennemis, j'ai des rivaux que j'aime! C'était la devise de leurs combats d'émulation. J'ai vu là des émules s'aimer tendrement, se combattre, se vaincre et se féliciter tour à tour; je les ai vus s'admirer, se chérir, se louer, s'applaudir mutuellement avec bonheur, ne pouvir se passer les uns des autres: c'est qu'il y avait, chez cette généreuse jeunesse, la noble et pure émulation du bien, non la basse et odieuse envie". Dupanloup, *De l'éducation*. Paris, 1861, t. II 1. V, c. 1, p. 559.

^{91a} Ap. Schimberg, *L'éducation morale*, p. 369.

⁹² "Ejus rei ponemus exemplum memorabile; quod eo magis adducimus, quia Jesuitae eandem disciplina non videntur aspernari, sanoo (ut nobis videtur) judicio... Intelligimus autem actionem theatralem. Quippe quae memoriam roborat; vocis et prononciationis tonum atque efficaciam temperat; vultum et gestum ad decorum compponit, fiduciam non parvam conciliat, denique oculis hominum juvenes assuefacit". Bacon, *De dignitate et augmentis scientiarum*, 1. VI, c. 4; *Opera omnia*, Londini, 1730, t. I, p. 193.

⁹³ O primeiro drama que se representou em Portugal, em 1556, no Pátio do Colégio de S. Antão de Lisboa, inspirou-se no tema evangélico do Prófilo, ou, como era intitulado em grego, Aulastus. Agradou tanto que, escreve uma testemunha de vista, "pediam todos se repetissem com freqüência representações desse gênero, sobretudo os estudantes, que nessa espécie de entretenimentos se deleitavam sobremaneira e se entusiasmavam quanto se pode dizer". Carta do P. Francisco Varea. *Mon. Hist. S.J. Litterae quadrimestrae*, Iv, 456. Jônatas, David, Salomão, Absalão, Abimelech, José, Benjamim, Isaac, Eleazer, Faraó, Suzana, Moisés figuram entre os dramas sagrados inspirados na Bíblia e representados nos Colégios de França.

⁹⁴ O martírio de Santa Catarina, de S. Prócópio, de S. Agapito, de S. Andrônico, de S. Máximo, entre os antigos mártires; entre os santos modernos, Joana D'arc, Tomás More, João Fisher, Inácio de Loiola, Francisco Xavier, Luiz de Gonzaga, Estanislau Kostka inspiraram o tema de muitas representações.

⁹⁵ Entre os temas clássicos são explorados Rômulo e Rêmulo, Régulo, Bruto, Anibal, Sesostris, a morte de Sócrates, a morte de Cícero, Temístocles, Catilina, Astyanax, Alexandre Magno, etc. etc. A história moderna de cada nação é também utilizada com proveito para a educação cívica dos jovens estudantes. Nos palcos franceses aparecem Clovis, Carlos Magno, S. Luiz, Joana D'arc. Em Tournai, representava-se em 1600 "a antiga liberdade dos Belgas, restabelecida por Alberto e Isabel"; em Namur em 1642 "o Leão belga perseguido pelos seus inimigos e socorrido pelas armas de... D. Francisco de Melo... governador dos Paises Baixos".

Sobre o teatro dos jesuítas no Brasil, ver Serafim Leite, *História da Companhia de Jesus no Brasil*, t. II, 599-613; t. IV, 291-301. Sobre a História do teatro escolar nos colégios da

Companhia, o seu valor artístico, a sua influência literária etc., haveria muito que dizer, mas sairíamos assim, dos limites que nos traçamos, restritos aos simples estudos do Ratio, na sua estrutura e no seu valor pedagógico.

⁹⁶ À Província de Polônia, respondia o Geral em 1582: "De dialogis etiam non repugnamus, quin exhibui possint lingua vernacula". À Província de Áustria em 1588: "Concessit P. Generalis intermedia vulgari lingua, ita tamen ut nullam habeant scurrilitatem aut levitatem indignam homine religioso". Outros documentos relativos às Províncias alemãs apud Duhr, *Die Studienordnung*, p. 137. Em 1600, a Província de Aquitânia é autorizada a apresentar em francês "os prólogos, epílogos e resumos dos dramas". E, 1585, Aquaviva concede ao Provincial do Brasil que os *Diálogos* se representem em vernáculo, mas as *Tragédias* e *Comédias* como "coisas mais escolásticas e graves" devem ser em Latim. Cfr. Serafim Leite, *História da Companhia de Jesus no Brasil*, II, 601.

⁹⁷ Sobre os mistérios e dramas litúrgicos nos colégios dos jesuítas, ver Duhr, *Die Studienordnung*, p. 138 e sgs.

⁹⁸ Schimberg, *De l'éducation morale etc.*, p. 369.

⁹⁹ "Nam ut res eran gravissima e in omnoem parabatur aeternitatem". Sacchini, *Historia Societatis Jesu*, V. p. 278. Maiss realista e prudente já S. Inácio advertira a conveniência da adaptá-lo à variedade de lugares, tempos e pessoas, "id dum taxat monendo, illa locis temporibus et personis accomodari oportere". *Constitutiones*, P. IV, c. XIII, 2A.

¹⁰⁰ *Constitutiones* S.J. IV Pars, Proemium.

¹⁰¹ "Scholae litterariae hominum generi, in republica vero christiana et Christi acclesia, maxime sunt necessariae, tum ad multas vitae hujus commoditates, tum ad rectam rerum publicarum gubernationem et leges, tum ad naturae ipsius rationalis ornatum ac splendorem et perfectionem, tum demum, quod maius est, ad Dei fidem et religionem docendam, defendendam et propagandam; et ut homines ad suum tandem finem ultimum commodius et facillius perducantur". *Monumenta Paedagogica*, p. 345.

¹⁰² Pio XI, na encíclica *Divini illius magistri*, in *Acta Apostolicae Sedis*, t. XXII (1930) p. 49 e seg.

¹⁰³ A expressão é de Justo Lipsio: "Vinculum gentium in Europa et thesaurus ac conditorium scientiarum". *Opera*, II, p. 115 - M.A. Mureto insistia sobre a necessidade para a aquisição da cultura: Pricipio igitur positium sit graecae latinaeque linguae cognitionem instrumetum asse ad parandam doctrinae copiam, hoc quidem temporem plane necessarium. Id qui negant, aut quid verum sit non vident, aut contendendi studio oppugnando eo quod verum est ostentare acumem ingenii volunt". *Opera Omnia*, Lugduni Batavorum, 1789, I, 336. Filosofia, história, astronomia, matemática, ciências naturais - tudo se escrevia e estudava em latim.

¹⁰⁴ Erasmo, *Opera*, I, 489.

¹⁰⁵ "Duo sunt in nobis numera divina utilitate magna, nobilitate prima, ipso genere praeclara, ratio et quasi nuntis quidam rationis et interpres, sermo. Haec duo, sunt quae nos homines reddunt". Perpiniani, *Opera*, I, 76. A perfeição da cultura, dirá outro humanista com um trocadilho interessante, consiste no reto uso da razão e da palavra: ut more antiquorum ratione e oratione probe utamur". Richer, *Obstetrix animorum*, fol. 99.

¹⁰⁶ "Et quoniam, qui istas de quibus sermo a nobis susceptus est, litteras studiose colunt, comes, faciles, tractabiles, jucundi et suaves evadunt, propterea ipsimet eruditorii, ab effectu scilicet, hoc nomem impositum mihi videtur". Pontanus, *Pro gymnasmatum latina*, I, 320.

¹⁰⁷ Possevinus, *De cultura ingeniorum*, c. 4.

¹⁰⁸ Bainvel, *Causeries pédagogiques*, p. 42.

¹⁰⁹ S. Inácio já acentuava a importância destes exercícios mais úteis talvez do que as próprias lições. "Ni solamente se leen las liciones, mas hácese a todos ajercitarse en composiciones disputas, y conferir entre si de varios modos; cosas que ayudan mas uizáa ue las lecciones". *Cartas de S. Ignacio*, Madrid, 1875, p. 557, nota. - O Ratio de 1586 encarece

singularmente o valor formativo dos debates na formação filosófica e teológica. Ver Pachtler, II, 103.

¹¹⁰ "Nulla re magis adolescentium industri quam satietate languescit". Regra 24, das comuns, aos professores das classes inferiores.

¹¹¹ No entanto Compayré escreve: "Dans le Ratio Studiorum nous n'avons pas trouvé un mot qui annoçât le désir d'éveiller la réflexion personnelle et d'accroître l'intelligence". *Histoire Critique des doctrines de l'éducation*, Paris 1881, t. I, p. 254. - Evidentemente, a leitura foi feita com óculos esfumados por preconceitos antijesuíticos pouco conciliáveis com a isenção superior do espírito científico. Todas as apreciações de Compayré - infelizmente transcritas por numerosos autores pouco críticos e menos familiarizados com as fontes - devem ser submetidas a uma revisão à luz dos documentos originais e da sua interpretação histórica.

¹¹² F.P. Donnelly, S.J. *Principles of Jesuit Education in Practice*, New York, P. J. Kennedy and Sons, 1934, p. 11-12.

¹¹³ Em *Woodstock Letters*, t. XXII (1893), 105-107, cit. por A.P. Farrel, *The jesuit code of liberal Education*, p. 402.

¹¹⁴ J. Bainvel, S.J. Comment enseigner la théologie dans les grands séminaires, nos *Études*, t. CXVII (1908) p. 85.

¹¹⁵ Schimberg, *L'éducation morale*, p. 40. Já Ledesma exigia em quem ensina este cabedal de qualidades: "o professor deve ser homem de ciência e de virtude, prestigiado pela autoridade, pelo tino e pela experiência e de talento acima da mediania". *Mon. paedag.*, 349.7

¹¹⁶ Schimberg, *Op. cit.*, p. 40-1.

¹¹⁷ *Institutum Societatis Jesu*, Congreg. II, Decreto 9.

¹¹⁸ Antes da promulgação do *Ratio*, nas regras dos ofícios comuns composta em 1577, já se advertia ao Provincial na sua regra 50 que, "a fim de que não faltassem bons professores de humanidades instituisse e conservasse o respectivo seminário, et ne in his [humaniorum litterarum studiis] professores idonei desint illorum seminaria et instituet et conservabit". *Institutum S.J.*, Romae 1870, t. II, p. 84.

¹¹⁹ Indicação de outros seminários análogos nas Províncias da Europa pode ver-se em Duhr, *Die studienordnung der Gesellschaft Jesu*, Frei.. B. 1896 p. 42.

¹²⁰ Ver Francisco Rodrigues, *A formação intelectual do jesuíta*, Porto, 1917, p. 100.

¹²¹ "Den Jesuiten gebührt das Verdienst erstmals etwas für die paedagogische Vorbildung künftiger Lehrer an höreren Schulen gethan, dem Probe = und Seminarjahr unserer Tage praeludiert zu haben". Ziegler, *Geschichte der Pädagogik*, p. 111. Cit. por Schimberg, *Op. cit.*, p. 40.

¹²² Pachtler, I, 159, 411-12.

¹²³ "Bonam debemus juventutis institutionem, de qua tamen non optime merentur, et vix nostrae abligationi respondent Praeceptores, quamdiu amaro sunt animo". Pachtler, II, 145.

¹²⁴ "Studeat etiam diligenter caritate religiosa magistrorum fovere alacritatem, curetque ne muneribus domesticis gravidus onerentur". B-20. O *Ratio* de 1586 batia ainda mais forte na mesma tecla: "Rectoribus nihil antiquius, nihil optabilius esse debere, quam, ut salva religiosae pietatis disciplina, Praeceptorum conservent hilaritatem, et in ea posita esse praesidia omnia scholarum bene gerendarum existiment". Pachtler, II, 146.

¹²⁵ Comentando o *Ratio*, assim escrevia Jouvençy: "O mestre cristão deve trazer muita vez à consideração a importância de seu cargo, as obrigações que lhe impõe o serviço de Deus, o cuidado dos alunos que lhe encomendaram, o bem do Estado e da cidade onde ensinam... Mestres, vós dais aos homens a cousa mais bela que lhes podeis dar, iluminais a inteligência e educais aos filhos de Deus. Homens, respeitai o homem e não desprezeis essa natureza que o Criador do mundo fez sua. Essas crianças têm dignidade de reis. Olhai nelas a Cristo que as resgatou pela Cruz". *De ratione discendi et docendi*, c. III, § III.

¹²⁶ Uma regra mais antiga, anterior ao *Ratio*, prescrevia: "Ogni maestro farà quel conto dell'offitio che gli è commesso che far si deve di una cosa molto inportante et *necessaria alla salute del mondo*". *Mon, paed. S.J.*, p. 626.

¹¹⁶ Schimberg, *Op. cit.*, p. 40-1.

¹¹⁷ *Institutum Societatis Jesu*, Congreg. II, Decreto 9.

¹¹⁸ Antes da promulgação do *Ratio*, nas regras dos ofícios comuns composta em 1577, já se advertia ao Provincial na sua regra 50 que, "a fim de que não faltassem bons professores de humanidades instituisse e conservasse o respectivo seminário, et ne in his [humaniorum litterarum studiis] professores idonei desint illorum seminaria et instituet et conservabit". *Institutum S.J.*, Romae 1870, t. II, p. 84.

¹¹⁹ Indicação de outros seminários análogos nas Províncias da Europa pode ver-se em Duhr, *Die studienordnung der Gesellshaft Jesu*, Frei. B. 1896 p. 42.

¹²⁰ Ver Francisco Rodrigues, *A formação intelectual do jesuita*, Porto, 1917, p. 100.

¹²¹ "Den Jesuiten gebührt das Verdienst erstmals etwas für die paedagogische Vorbildung künftiger Lehrer an höreren Schulen gethan, dem Probe = und Seminariahr unserer Tage praeludiert zu haben". Ziegler, *Geschichte der Pädagogik*, p. 111. Cit. por Schimberg, *Op. cit.*, p. 40.

¹²² Pachtler, I, 159, 411-12.

¹²³ "Bonam debemus juventutis institutionem, de qua tamen non optime merentur, et vix nostrae abligationi respondent Praeceptores, quamdiu amaro sunt animo". Pachtler, II, 145.

¹²⁴ "Studeat etiam diligenter caritate religiosa magistrorum fovere alacritatem, curetque ne muneribus domesticis gravidus onerentur". B-20. O *Ratio* de 1586 batia ainda mais forte na mesma tecla: "Rectoribus nihil antiquius, nihil optabilius esse debere, quam, ut salva religiosae pietatis disciplina, Praeceptorum conservent hilaritatem, et in ea posita esse praesidia omnia scholarum bene gerendarum existiment". Pachtler, II, 146.

¹²⁵ Comentando o *Ratio*, assim escrevia Jouvençy: "O mestre cristão deve trazer muita vez à consideração a importância de seu cargo, as obrigações que lhe impõe o serviço de Deus, o cuidado dos alunos que lhe encomendaram, o bem do Estado e da cidade onde ensinam... Mestres, vós dais aos homens a cousa mais bela que lhes podeis dar, iluminais a inteligência e educais aos filhos de Deus. Homens, respeitai o homem e não desprezeis essa natureza que o Criador do mundo fez sua. Essas crianças têm dignidade de reis. Olhai nelas a Cristo que as resgatou pela Cruz". *De ratione discendi et docendi*, c. III, § III.

¹²⁶ Uma regra mais antiga, anterior ao *Ratio*, prescrevia: "Ogni maestro farà quel conto dell'offitio che gli è commesso che far si deve di una cosa molto inportante et *necessaria alla salute del mondo*". *Mon, paed. S.J.*, p. 626. ¹⁴⁰

¹⁴⁰ FRANCA, Leonel. **Introdução ao Ratio Studiorum**. <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/acervo/fontes/4782>
Acesso em: 18 jan. 2022.