

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Programa de Pós-Graduação em Educação

Marco Antonio de Santana

**REPRESENTAÇÕES DE PRECEPTORAS NA OBRA DE MÁRIO DE ANDRADE -
CONTO E ROMANCE (1923-1944)**

Uberlândia – MG

2022

Marco Antonio de Santana

**REPRESENTAÇÕES DE PRECEPTORAS NA OBRA DE MÁRIO DE ANDRADE -
CONTO E ROMANCE (1923-1944)**

TESE DE DOUTORADO apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título acadêmico de Doutor em Educação, na forma do art. 68 da Resolução nº 05/2008, do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação.

LINHA DE PESQUISA: História e Historiografia da Educação

Orientadora: Prof. Doutora Raquel Discini de Campos

Uberlândia – MG

2022

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S232 Santana, Marco Antonio de, 1975-
2022 Representações de preceptoras na obra de Mário de
Andrade [recurso eletrônico] : conto e romance (1923-
1944) / Marco Antonio de Santana. - 2022.

Orientadora: Raquel Discini de Campos.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.627>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Campos, Raquel Discini de, 1975-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

Marco Antonio de Santana

**REPRESENTAÇÕES DE PRECEPTORAS NA OBRA DE MÁRIO DE ANDRADE -
CONTO E ROMANCE (1923-1944)**

TESE DE DOUTORADO apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação.

LINHA DE PESQUISA: História e Historiografia da Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. **Raquel Discini de Campos**
Universidade Federal de Uberlândia - PPGED
(Orientadora)

Prof^ª. Dra. **Mônica Raisa Schpun**
L'École des Hautes Études en Sciences Sociales - EHESS - Paris

Prof^ª. Dra. **Regma Maria Santos**
Universidade Federal de Goiás - PPGH

Prof^ª. Dra. **Sandra Cristina Fagundes de Lima**
Universidade Federal de Uberlândia - PPGED

Prof. Dr. **Selmo Haroldo de Resende**
Universidade Federal de Uberlândia - PPGED

Uberlândia - MG, 17 de novembro de 2022.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 35/2022/339, PPGED				
Data:	Dezessete de novembro de dois mil e vinte e dois	Hora de início	9:30m	Hora de encerramento:	13:35
Matrícula do Discente:	11913EDU034				
Nome do Discente:	MARCO ANTONIO DE SANTANA				
Título do Trabalho:	"REPRESENTAÇÕES DE PRECEPTORAS NA OBRA DE MÁRIO DE ANDRADE - CONTO E ROMANCE (1927-1947)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Estudos interdisciplinares em História da Educação (fontes, teoria e metodologia). DIRPE/PSFE Nº 0042/2020"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Mônica Raisa Schpun - EHESS-Paris; Regma Maria dos Santos - UFG; Sandra Cristina Fagundes de Lima - UFU; Selmo Haroldo de Resende - UFU e Raquel Discini de Campos - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Raquel Discini de Campos, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Raquel Discini de Campos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/11/2022, às 15:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Regma Maria Santos, Usuário Externo**, em 17/11/2022, às 19:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Mônica Raisa Schpun, Usuário Externo**, em 20/11/2022, às 14:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Cristina Fagundes de Lima, Usuário Externo**, em 21/11/2022, às 21:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Selmo Haroldo de Resende, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/11/2022, às 12:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4063190** e o código CRC **CD4D0732**.

AGRADECIMENTO

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo importante apoio concedido para realização da presente pesquisa.

À Professora Dra. Raquel Discini de Campos, pelo amor à docência, pela riqueza dos ensinamentos e estímulo à reflexão interdisciplinar para a historiografia da educação, e sobretudo por ensinar o desafiador manejo da literatura como fonte.

À Claudia Amaral, companheira de todas as horas, pelo suporte diário, dileto incentivo pessoal e, sobretudo, pelo amor.

Ao Miguel e ao Gabriel que, mesmo tão pequenos, souberam entender que muitas de minhas ausências decorreram da necessidade de realizar a pesquisa. Ao Miguel, pela ajuda na recepção de livros e anotação das referências. Ao Gabriel, pelo criativo desenho do Mário de Andrade contido na epígrafe.

Aos Professores Dr. Selmo Haroldo de Resende e Dra. Regma Maria Santos, pela leitura atenta do texto de qualificação, bem como suas relevantes considerações para melhoria do trabalho.

Aos demais professores e servidores administrativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, pelas valiosas contribuições.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade Federal de Uberlândia, Dr. Daniel Padilha Pacheco da Costa, pela contribuição sobre Mikhail Bakhtin e seu Círculo; e Dra. Kênia Maria de Almeida Pereira, pelos ensinamentos sobre representação literária, cultura e mitologia.

Às embaixadas brasileiras em Moscou e Atenas, pelos importantes direcionamentos no sentido de acessar aos textos de Mário de Andrade publicados, respectivamente, na Rússia e na Grécia.

Aos colegas do curso de Doutorado, que permitiram partilhar momentos de trocas, em especial: Eloane, Fábio Julio, Gisllene Rodrigues, Vânia Amaral e Vitor Hugo.

Ao querido Professor Dr. Roberto Yutaka Sagawa, da UNESP/Assis, por gentilmente ceder suas obras para compreender a aproximação entre Mário de Andrade e a Psicanálise.

À colega Fernanda Coutinho, pelo suporte para conseguir as traduções da obra *Amar, verbo Intransitivo*, publicadas na Alemanha, na Espanha, na Grécia, na Itália e em Portugal.

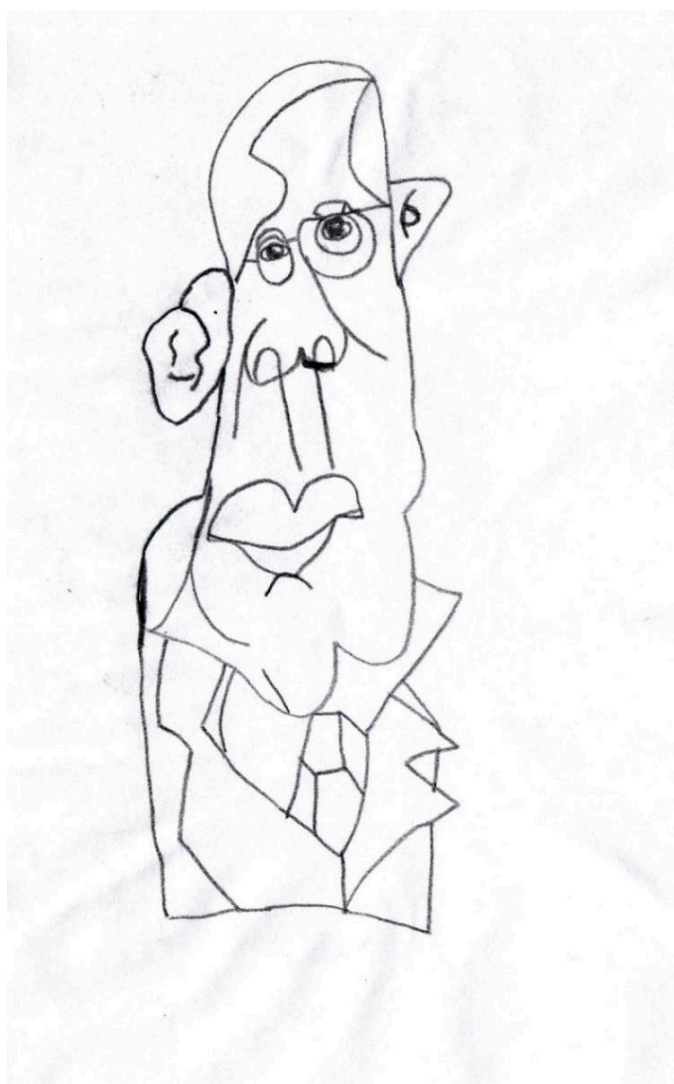
Aos amigos Luciano, Fabiano, Flávia e Dênis, que estiveram presentes ao longo do caminho e auxiliaram de alguma forma nesse desafiador percurso, em especial ao Elder Dutra e Elicio Soares.

À Elizabeth Tavares, pela disposição em ajudar e pelas orações em meu favor.

Ao meu pai, pelo exemplo de vida, na simplicidade.

UM CUIDADO...

Considerando que tese é uma construção acadêmico-científica que traz em suas entrelinhas a história do pesquisador e o processo de escrita vivido, *in casu*, em dias pandêmicos tão sombrios e desafiadores, a figura abaixo representa a ternura de uma criança, ao mostrar que a alegria se manifesta nos pequenos gestos a colorir a alma. Ainda que os traços da ilustração não tenham cores a natureza da intencionalidade as revelam.



“Desenhei o Mário de Andrade para ajudar o papai com a tese. Não foi difícil, só fazer a boca grande e olho pequeno pra saudade” (SANTANA, 2022).

Gabriel Tavares Amaral Santana, 5 anos.

RESUMO

A presente tese tem por objetivo analisar as representações de mulheres preceptoras contidas no romance *Amar, verbo intransitivo* e no conto póstumo “Atrás da Catedral de Ruão”, de Mário de Andrade, no esforço de compreender o que as respectivas personagens centrais, preceptoras Fräulein e Mademoiselle, têm a revelar por verossimilhança sobre a vida e a condição das mulheres estrangeiras que atuavam como professoras nas casas de famílias ricas paulistanas de 1923 a 1944. Trata-se, portanto, de estudo historiográfico inserido no campo da História da Educação, na dimensão dos historiadores da Cultura (BURKE, 2008; DARNTON, 2010; GINZBURG, 2016), valendo-se da sustentação teórica e do conceito de representação (CHARTIER, 2002) quanto à capacidade crítica ante a história em permitir construções interpretativas. Destacam-se também as contribuições de Bakhtin (2014, 2020), Candido (2019), Ferreira (2020), Sevchenko (2014a) e Volóchinov (2019), para entender que a literatura está enraizada na sociedade em que foi produzida e, por ser elemento cultural e histórico, é passível de transformação em fonte pelos historiadores do presente. Considerando as provocações de um Mário vário para a história da educação, a tese caminhou por trilha interdisciplinar ao indagar quais representações de mulher professora estão presentes nas referidas obras e em que medida elas refletem e refratam a realidade. Assim, verificou-se que a temática educação não-escolarizada, pelo viés de preceptoras estrangeiras, não escapou ao atento olhar do autor modernista que conferiu unidade às duas obras, inclusive em matéria educacional. Se, de um lado, “Ruão” mostra uma professora em decadência, sem identidade, passada, donzela fora do tempo, a carregar o fardo do recalque, a enunciar uma mente perturbada que precisa adular suas alunas da sociedade paulistana como meio de sobrevivência; de outro, *Amar* revela a alteridade da docência idealizada, mas subvertida em Fräulein, e mostra o despreço/desconhecimento de parte das elites paulistanas pela educação, reduzida a um caráter ornamental. As mulheres, por sua vez, são expostas como simples objeto, a velhice como fase da insignificância, as normas jurídicas como instrumento de conservar interdições.

Palavras-chave: *Amar, verbo intransitivo*. *Atrás da Catedral de Ruão*. Processo educativo não escolar. Preceptoria. História da Educação.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the representations of women preceptors contained in the novel *To Love, Intransitive Verb* and in the posthumous short story “Behind Ruão’s Cathedral”, by Mário de Andrade, in an effort to understand what the respective central characters, preceptors Fräulein and Mademoiselle, have to reveal for verisimilitude about the life and condition of foreign women who worked as teachers in the homes of wealthy families in São Paulo from 1923 to 1944. It is, therefore, a historiographical study inserted in the field of History of Education, in the dimension of Culture’s historians (BURKE, 2008; DARNTON, 2010; GINZBURG, 2016), using the theoretical support and the concept of representation (CHARTIER, 2002) regarding the critical capacity towards history to allow interpretive constructions. Also noteworthy are the contributions of Bakhtin (2014, 2020), Candido (2019), Ferreira (2020), Sevckenko (2014a) and Voloshinov (2019), to understand that literature is rooted in the society in which it was produced and, as a cultural and historical element, it is liable to be transformed into a source by historians of the present. Considering the provocations of a plural Mário for the history of education, the thesis followed an interdisciplinary path when asking which representations of women teachers are present in the aforementioned works and to what extent they reflect and refract reality. Thus, it was found that the theme of non-school education, through the bias of foreign tutors, did not escape the attention of the modernist author who gave unity to both works, including in educational matters. If, on the one hand, “Ruão” shows a teacher in decline, without identity, past, a maiden out of time, carrying the burden of repression, enunciating a troubled mind that needs to flatter her students from São Paulo society as a means of survival; On the other hand, “To Love” reveals the alterity of idealized teaching, but subverted in Fräulein, and shows the ignorance on the part of the São Paulo elites regarding education, reduced to an ornamental character. Women, in turn, are exposed as a simple object, old age as a phase of insignificance, legal norms as an instrument to maintain interdictions.

Keywords: To Love, intransitive verb. Behind Ruão’s Cathedral. Non-school educational process. Preceptorship. History of education.

RÉSUMÉ

La présente thèse a l'objectif d'analyser les représentations de femmes préceptrice contenues dans le roman *Amar, verbo intransitivo*, en français, « Aimer, verbe intransitif » et dans le conte posthume « Atrás da Catedral de Ruão », en français, « Derrière la cathédrale de Rouen » de Mário de Andrade, avec l'effort de comprendre quoi les respectives personnages centraux, préceptrice Fräulein et Mademoiselle, ont à révéler pour vraisemblance sur la vie et la condition des femmes étrangers que agissaient comme professeur chez les maisons de familles riches à São Paulo de 1923 jusqu'à 1944. Il s'agit, donc, d'une étude historiographique insérée dans le domaine de l'Histoire de l'Éducation, sur la dimension des historiens de la Culture (BURKE, 2008; DARNTON, 2010; GINZBURG, 2016), en ayant recours de la sustentation théorique et de concept de représentation (CHARTIER, 2002) en ce que concerne la capacité critique face à l'histoire qui permette les constructions interprétatives. Se distinguent aussi les contributions de Bakhtine (2014, 2020), Candido (2019), Ferreira (2020), Sevcenko (2014a) et Volochinov (2019), pour comprendre que la littérature est enracinée dans la société où elle a été produite et, pour être élément culturel et historique, est passible de transformation en source par les historiens du présent. Compte tenu que les provocations d'un Mário divers pour l'histoire de l'éducation, la thèse a avancé par une voie interdisciplinaire, en demandant lesquelles représentations de femmes professeurs sont présentes aux lesdites œuvres et au fur et à mesure qu'elles réfléchissent et réfractent la réalité, ainsi, il a été constaté que la thématique éducation non scolarisée, par le biais de préceptrices étrangers, n'a pas échappé au œil attentif de l'auteur moderniste qui a conféré réalité aux deux œuvres, notamment en matière éducationnel. Si d'un côté, « Rouen » présente une enseignante en déclin, sans identité, dépassée, jeune fille hors de temps, à porter le fardeau du refoulement, à annoncer une mentalité perturbée qu'a besoin de flatter ses élèves de la société de São Paulo comme moyen de survie ; d'autre, « Aimer » révèle l'altérité de l'enseignement idéalisé, mais corrompue en Fräulein et affiche le mépris/méconnaissance d'une partie des élites de São Paulo par l'éducation, réduite à un caractère ornemental. Les femmes, à leur tour, sont exposées comme un simple objet, la vieillesse comme une phase d'insignifiance, les normes juridiques comme un instrument de conserver les interdictions.

Mots-clés: Aimer, verbe intransitif. Derrière de la Cathédrale de Rouen. Processus éducatif non scolaire. Préceptorat. Histoire de l'éducation.

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Arbeit zielt darauf ab, die Darstellungen von *Gouvernante* in dem Roman "Lieben, intransitives Verb" und in der posthumen Kurzgeschichte "Hinter der Kathedrale von Rouen" von Mário de Andrade zu analysieren, um zu verstehen, was die jeweiligen Hauptfiguren, die Lehrerinnen Fräulein und Mademoiselle, durch Wahrhaftigkeit über das Leben und die Bedingungen ausländischer Frauen, die von 1923 bis 1944 arbeiteten, zu enthüllen haben. Es handelt sich also um eine historiografische Studie im Bereich der Bildungsgeschichte, in der Dimension der Kulturhistoriker (BURKE, 2008; DARNTON, 2010; GINZBURG, 2016), die sich auf die theoretische Unterstützung und das Konzept der Repräsentation (CHARTIER, 2002) in Bezug auf die kritische Fähigkeit gegenüber der Geschichte stützt, um interpretative Konstruktionen zu ermöglichen. Hervorzuheben sind auch die Beiträge von Bachtin (2014, 2020), Candido (2019), Ferreira (2020), Sevcenko (2014a) und Woloschinow (2019), um zu verstehen, dass Literatur in der Gesellschaft, in der sie produziert wurde, verwurzelt ist und dass sie als kulturelles und historisches Element von den Historikern der Gegenwart in eine Quelle verwandelt werden kann. In Anbetracht der Provokationen eines pluralen Mário für die Bildungsgeschichte ging die Suche interdisziplinär der Frage nach, welche Darstellungen von Lehrerinnen in den oben genannten Werken zu finden sind und inwieweit sie die Realität widerspiegeln und brechen. So wurde festgestellt, dass das Thema der außerschulischen Bildung durch die Voreingenommenheit ausländischer Lehrkräfte dem modernistischen Autor nicht entgangen ist, der beiden Werken eine Einheit gab, auch in pädagogischen Fragen. Auf der einen Seite zeigt "Hinter der Kathedrale von Rouen" eine Lehrerin im Niedergang, ohne Identität, überfordert, ein unzeitgemäßes Mädchen, das die Last der Verdrängung trägt und eine gestörte Mentalität verkündet, die ihren Schülern in der Gesellschaft von São Paulo als Mittel zum Überleben schmeicheln muss; andererseits enthüllt "Lieben, intransitives Verb" die Alterität des idealisierten Unterrichts, der in "Fräulein" jedoch unterlaufen wird, und zeigt die Ignoranz der Eliten São Paulos gegenüber der Bildung, die auf einen ornamentalen Charakter reduziert wird. Die Frau wiederum wird als einfaches Objekt entlarvt, das Alter als Phase der Bedeutungslosigkeit, die Rechtsnormen als Instrument zur Aufrechterhaltung von Verboten.

Schlüsselwörter: Lieben, intransitives Verb. Hinter der Kathedrale von Rouen. Nicht-schulischer Bildungsprozess. *Gouvernante*. Geschichte der Bildung.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Preceptora que se oferece (1914)	18
Figura 2 – Capas de <i>Amar, verbo intransitivo</i> (versões 1927, 231 p. e 1944, 155 p.).....	21
Figura 3 – Traduções do <i>Amar</i> de Mário (1933-2019)	32
Figura 4 – Biblioteca circulante em praça de São Paulo (1936)	34
Figura 5 – Estrutura da Rádio Escola	35
Figura 6 – <i>A governanta</i> de Chardin (1739).....	77
Figura 7 – Justificativa da expressão “idílio” do <i>Amar</i> de Mário (1925?a).....	101
Figura 8 – Interesse de leitura de livros proibidos (1916 e 1920)	118
Figura 9 – Anúncios de Professoras estrangeiras	137
Figura 10 – <i>Auto-retrato</i> de Beatriz Pompeo (1917).....	154
Figura 11 – Detalhes da escrita de Contos “Piores” e capa da 1ª edição (1947).....	157
Figura 12 – Anúncios de medicamentos contra histeria feminina (1912)	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Significado dos verbetes professor e professora em língua portuguesa.....	60
Quadro 2 – Detalhamento da ocupação 5198-05 pela CBO	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Expectativa de vida ao nascer, por sexo (Brasil 1910-2050)	184
---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
i Da construção do objeto de pesquisa	12
i.i Diálogos do objeto de pesquisa com a literatura	19
i.ii Da justificativa: as provocações de um Mário vário para a história da educação	23
i.iii Da metodologia aplicável ao ofício do historiador: aspectos essenciais e fontes	38
i.iv Do levantamento preliminar do objeto no campo da história da educação	41
i.v Da delimitação temporal e organização	43
CAPÍTULO I - DOS PRESSUPOSTOS CULTURAIS, FILOSÓFICOS E JURÍDICOS DA PRECEPTORIA	45
1.1 Posicionamento da problemática na dimensão da história cultural	45
1.2 Algumas interfaces possíveis entre história da educação e as obras <i>Amar</i> e “Ruão”	65
1.3 A inspiração filosófica da preceptoria	72
1.3.1 <i>Preceptoria e amor como transposição para o Amar, de Mário</i>	78
1.3.2 <i>Provocações da Mitologia sobre a pedagogia do amor</i>	83
1.4 Da configuração do ensino doméstico e suas tipologias: por que em <i>Amar</i> e “Ruão” trata- se de preceptoria?	88
1.5 Apontamentos sobre a regulação jurídica da educação doméstica no Brasil	90
CAPÍTULO II - DAS VARIADAS REPRESENTAÇÕES DE PRECEPTORAS CONTIDAS EM <i>AMAR</i>	93
2.1 A sinuosa retomada romanesca para uma pedagogia <i>sui generis</i>	94
2.2 Idílio pedagógico abasileirado como pureza da fatalidade	99
2.3 O <i>Amar</i> de Mário que remete a uma conjugação emblemática	103
2.4 O <i>Amar</i> de Mário e o arquétipo do romance de formação	117
2.5 A mulher representada em <i>Amar</i>	127
2.6 A preceptora representada em <i>Amar</i>	131
2.7 A família representada em <i>Amar</i>	136
2.7.1 <i>As revelações do Amar de como os pais pensavam a educação dos filhos</i>	138
2.8 O rompimento das regras do jogo: burla do sistema penal e civil vigente para uma pedagogia da prevenção da família	141
2.8.1 <i>Análise pela perspectiva penal: onde as mulheres não são iguais</i>	146
2.8.2 <i>Análise pela perspectiva cível: violação do objeto da contratação</i>	148

CAPÍTULO III - A PRECEPTORA EM “ATRÁS DA CATEDRAL DE RUÃO”	152
3.1 Os contos piores são os novos: breve contextualização	156
3.2 Elementos intrínsecos e contextuais do conto “Ruão”	159
3.2.1 “Ruão” como sutil convite à reflexão sobre a relação público-privado	163
3.2.2 Psicanálise em Amar e “Ruão”: contributos para representação de professoras.....	165
3.3 A preceptora representada em “Ruão”	169
3.3.1 A feminização do magistério também presente em “Ruão”: alguns apontamentos.....	173
3.3.2 A simbologia do vestuário das preceptoras.....	175
3.4 A ordem médica como signo da modernidade a partir de “Ruão”	176
3.4.1 A loucura associada à mulher: aproximação sucessiva e tormentosa	179
3.5 “Ruão” e a velhice da mulher	184
CONSIDERAÇÕES	191
REFERÊNCIAS	200
APÊNDICE - Levantamentos preliminares	234

INTRODUÇÃO

i Da construção do objeto de pesquisa

Inverno do ano de 2017. Ao lecionar no curso de graduação em Direito em uma instituição de ensino superior de Goiás, fui instado a refletir detidamente sobre questões que envolvem os desafios impostos à educação brasileira com relação ao modo de ensino doméstico ou domiciliar. Não bastassem as implicações jurídicas que envolvem a matéria quanto à responsabilização penal dos pais por omissão e à insegurança que lhes atormentam, decorrente da ausência de regulação estatal para tal modalidade, outras questões povoaram minha reflexão, como: as razões da escolha por esse tipo de prática pedagógica pelas respectivas famílias; as habilidades formativas e as condições de trabalho necessárias àqueles que se põe à disposição do ofício de ensinar nas casas; o currículo; os possíveis resultados alcançados pelas crianças ensinadas à margem do sistema educacional institucionalizado pelo Estado¹ e, por fim, mas que não configura esgotamento das lacunas: os eventuais prejuízos a essas crianças privadas do convívio [na e com] a escola, seus espaços, instalações, professores, pedagogos e, não menos importante, na dinâmica do brincar, do ser parte no processo de aprendizagem coletivo.

Nesse cenário, pude orientar um trabalho de conclusão de curso intitulado *Homeschooling*²: *as implicações legais do ensino domiciliar no Brasil*. Ali, devido à necessidade de compatibilizar a temática com o escopo do curso, buscou-se analisar somente as questões legais, mas elas tangenciaram assuntos da educação, sobretudo porque o Direito não configura um fim em si próprio, mas serve para regular realidades ou práticas cotidianas engendradas na dinâmica social, num espaço, num tempo, sejam elas ou não do campo da educação.

Por se tratar de situação não recente no Brasil, as discussões acerca do ensino doméstico travaram-se de forma mais contundente nos últimos anos, pelo menos no campo jurídico, em razão de uma crescente provocação da Corte suprema brasileira, para se manifestar a partir de questionamentos relacionados ao fato de o ensino doméstico ser ou não compatível com as balizas regulatórias vigentes. Desse modo, de tão cara a discussão posta ao debate numa das

¹ Utiliza-se o conceito de Canotilho (2003) e Miranda (2004), de que o Estado é uma realidade complexa historicamente situada resultante da interação de povo, território e poder político.

² Palavra que nos Estados Unidos serviu para designar a possibilidade de educação domiciliar, mas regulada pelo Estado, que não se confunde com *unschooling*, modelo este que rompe totalmente com a ideia de escolarização, de modo que o conteúdo programático é substituído por saberes que vão sendo ministrados de acordo com a etapa de desenvolvimento psicológico individual. A diferença entre *homeschooling* e *unschooling* reside na existência ou não de ação diretiva. Sobre tal assunto indica-se a leitura de Salgado (2021).

ações, a repercussão geral³ enquanto requisito foi reconhecida, tendo aquele colegiado⁴ decidido, em 2018, por maioria, pela irregularidade [e não pela inconstitucionalidade] da prática do ensino doméstico, devido à “falta de regulamentação específica da matéria”.

Em apertada síntese, uma família da Cidade de Canela, Rio Grande do Sul, que praticava a educação doméstica de seus filhos recebeu posição contrária da Secretaria de Educação local. Inconformada, a família impetrou Mandado de Segurança⁵, por suposta violação de direito líquido e certo, mas a pretensão foi indeferida no *writ* por ausência de previsão legal. Mais uma vez irresignada, a família apelou ao Tribunal de Justiça estadual, por sua vez, pelas mesmas razões, negou provimento. Da decisão contida no acórdão⁶ do Tribunal gaúcho, a família interpôs Recurso Extraordinário⁷ no Supremo Tribunal Federal - STF.

Quanto à decisão proferida pelo Plenário do STF, cumpre esclarecer que, em momento algum, o julgado firmou que a Constituição vigente proíbe a educação domiciliar, mas, por entender que a educação é um direito fundamental compartilhado entre Estado e Família, de acordo com o art. 205 da Lei Maior (BRASIL, 1988), reconheceu que a matéria tem relevância constitucional para ser apreciada por aquela Corte, contudo, no mérito, a decisão⁸ cingiu-se a dizer que não há legislação específica no Brasil ao tempo da demanda que autorize e/ou regulamente a educação doméstica. Além disso, consignaram que o foro adequado para deliberar sobre tal matéria é o legislativo e não o judiciário, sob risco de intromissão e ativismo incabível.

Não obstante a decisão posta no dissídio supracitado, a jurisdição não arrefeçou o assunto, que permanece relevante para o atual governo brasileiro (2019-2022), de cariz conservador, a fim de estabelecer um marco legal que torne possível as famílias educarem seus filhos em casa. Nisso, o principal motivo exposto pelo Chefe do Executivo, em apoio a tal projeto de Sousa *et al.* (2019), diz respeito a conferir base legal à sistemática já praticada por algumas famílias, à margem da vigente diretriz nacional da educação. O que chama atenção no Projeto de Lei 3.262/2019 – aprovado no Plenário da Câmara dos Deputados em 19 de maio de

³ Trata-se de requisito instituído em 2004, que significa que a controvérsia deva possuir relevância social, política, econômica ou jurídica, que ultrapasse o mero interesse das partes.

⁴ Formado por todos os onze membros da Corte, que se reúnem em sessão plenária, para deliberação conjunta.

⁵ É uma medida judicial que visa assegurar, com rapidez, um direito facilmente demonstrável, garantido por lei, violado ou prestes a ser infringido por uma autoridade.

⁶ Nome dado ao documento que registra a decisão dada de forma coletiva pelos Tribunais.

⁷ Recurso Extraordinário nº 888.815/RS (BRASIL, 2019).

⁸ Ressalte-se que esse pronunciamento judicial se deu em sede de Recurso Extraordinário, uma espécie recursal para análise de insatisfação pontual de um litigante no STF. Porém, no caso específico, não houve qualquer declaração de inconstitucionalidade, embora, em tese, não existisse óbice para tal manifestação com eficácia *erga omnes*, já que a Corte utiliza a teoria da “abstrativização” que admite tal medida fora do típico controle concentrado.

2022 e encaminhado para apreciação do Senado Federal –, é que seu objeto mira tão somente acrescentar dispositivo de ressalva no art. 246 do Código Penal vigente (BRASIL, 1940), para excluir da tipificação do crime de “abandono intelectual”, a decisão dos pais ou responsáveis de não matricularem os filhos em escolas regulares, em proveito do ensino domiciliar.

O debate acerca da (in)formalidade da educação não partiu, no referido projeto, de elementos de aprimoramento teórico e prático da educação, sendo as demais implicações meros pontos periféricos ou repercussões. Pelo contrário, partiu-se da oblíqua via do interesse em resolver o temido efeito penal da educação doméstica, ao fundamento das supostas vantagens da regulamentação. Ora, em que pesem os argumentos favoráveis a tal modelo, na prática, a pretensão é transformar cada casa em “potencial unidade escolar”, de difícil fiscalização, já que os conselhos tutelares e o *parquet* não dispõem de estrutura humana nem material suficientes ao encargo.

Desde logo, é importante ressaltar que o *homeschooling* não é objeto central da presente tese, tampouco sua regulação jurídica, mas, de algum modo, como motivação, conecta-se periféricamente com a problemática descrita adiante, na página 22. Por ora, é necessário deixar claro que, ao se projetar a presente tese, no ano de 2018, não se vislumbrava qualquer tipo de situação de agressiva contaminação viral, como a iniciada em 12 de dezembro de 2019, na cidade chinesa de Wuhan, capital da província de Hubei que, de tão gravosa, levou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a reconhecer, em 11 de março de 2020, tratar-se de pandemia global da doença COVID-19, causada por um novo coronavírus (denominado Sars-CoV-2), que se alastrou rapidamente para todos os continentes, impondo temor e enormes desafios aos sistemas de saúde locais, além de provocar milhares de óbitos e acentuada derrubada dos indicadores macroeconômicos⁹ dos países (AGAMBEN *et al.*, 2020).

Considerando o período de ausência de vacinas e/ou medicamentos comprovadamente eficazes, essa conjuntura emergencial provocou variadas medidas contentoras, dentre elas, o distanciamento social, que proibiu ou mitigou realização de eventos com ajuntamento presencial, como os concertos, desportos, celebrações religiosas, assim como suspensão de aulas em escolas e universidades, inclusive no Brasil.

Nesse aspecto, guardadas as especificidades, ao analisar a obra de Schwarcz e Starling (2020) sobre a gripe espanhola no Brasil (1918-1919), em contraponto com a atual pandemia,

⁹ A queda do PIB brasileiro em 2020 foi de 4,1%, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021). Nesse mesmo período, a economia dos Estados Unidos encolheu 3,5%, o pior desempenho desde 1946, conforme apontou levantamento estatístico oficial da *U.S. Bureau of Economic Analysis* (BEA, 2021), ao passo que o PIB chinês cresceu apenas 2,2%, que representa o menor patamar em quarenta e quatro anos, como apurou o órgão oficial de levantamento estatístico *National Bureau of Statistics of China* (NBS, 2021).

havida após cem anos, percebe-se que a rápida disseminação dos vírus H1N1-A e Sars-CoV-2 teve em comum a falta de coordenação das autoridades, postura negacionista e ilusão de remédios ineficazes, escancarando, tanto na Primeira República quanto agora, a desigualdade social e a precariedade dos serviços públicos de saúde.

Em 1918, o modernista Mário de Andrade escrevia críticas de espetáculos de uma temporada lírica no Theatro Municipal de São Paulo para “A Gazeta”, quando artistas titulares da companhia começaram a ficar gripados. Era a “bailarina da morte” que os consumia. Artur Neiva, então diretor de Serviço Sanitário Estadual, solicitou interrupção de todas as atividades de aglomeração humana, inclusive escolas, lojas, cinemas, exceto o Theatro Municipal, mas, em seguida, os eventos naquele espaço também foram paralisados, em razão do esvaziamento e do temor de contaminações. A cidade de São Paulo parou, e Mário foi se proteger em Araraquara (TÉRCIO, 2019).

A situação vivida naquela época, portanto, é em outros aspectos similar à de agora. Mais especificamente no contexto escolar, com o novo cenário pandêmico iniciado em 2019, restou como alternativa de retomada das atividades escolares o ensino remoto, ou presencial conectado pela internet, de modo que, a partir de 2020, as questões do ensino domiciliar se tornariam centrais nas pautas dos debates públicos e privados contemporâneos. Nesse sentido, o ensino doméstico, que até então se buscava instituir apenas como alternativa ao presencial, tornou-se também argumento político de medida profilática de combate à contaminação pelo novo agente infeccioso. Assim, ganha robustez e centralidade o debate legislativo¹⁰ para alterar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), bem como as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a fim de tornar o ensino doméstico possível legalmente. Por exemplo, a conjuntura sanitária inexistente à época do início da presente pesquisa, forjou práticas¹¹ de ensino doméstico, as quais se disseminaram por todo o mundo. A demanda por atividades remotas e por professores particulares de todos os tipos, como de idiomas, reforço escolar, acompanhamento de aulas *on-line* e ginástica aumentou, tendo em vista a possibilidade das pessoas com maior condição financeira. Diversamente, aos pobres, o ensino pelas plataformas virtuais apresentou enormes desafios, passando por carência de equipamentos e de acesso à internet e dificuldade de acompanhamento das crianças pelas respectivas famílias.

¹⁰ Projeto de Lei 3.179/2012 (PORTELA, 2012). Lembrando que tal projeto, de 2012, foi apensado ao mais recente, de nº 3.262/2019 (SOUSA *et al.*, 2019), por versarem sobre o mesmo objeto.

¹¹ Prática docente diz respeito à ação intencional exercida sobre outro, retransmitida através de atividades e aprendizagens dos alunos (ALTET, 2011).

Além dos desafios de ordem operacional, Chartier (2020) destacou, ao analisar o cenário pandêmico, que, por maiores que sejam as sofisticações e as intensificações tecnológicas, elas não equivalem aos encontros, ao cotidiano, e tampouco substituem as emoções vividas na proximidade com os outros, considerando que interações são elementos centrais na dinâmica escolar.

Não bastasse, muitos estudantes viram negado o direito fundamental à educação por estarem no vácuo decorrente da falta de condições mínimas de estudar, sobretudo ante às desigualdades regionais e sociais agravadas pelo desemprego e pela carestia¹² galopante.

Não menos importante, mostrou-se também desafiadora a atuação dos professores dos variados níveis e disciplinas, que vão desde a utilização de desconhecidas ferramentas para aulas remotas, como os métodos de exposição de conteúdo, avaliações e acompanhamentos, até o próprio acesso à internet. Os embaraços se mostraram enormes, num cenário bastante hostil, mas, considerando que muitos deles ultrapassam a centralidade objetiva da presente investigação, várias implicações não são aqui descritas, o que não significa serem negadas ou negligenciadas¹³.

Além das aproximações acima delineadas, e outras leituras formativas realizadas em matéria educacional, gostaria de rememorar as lembranças das viagens anuais que fazíamos ao encontro dos meus avós, na região do Vale do Rio Doce, em Minas Gerais, os quais moravam em uma casa grande, de assoalho alto, construída na década de 1930 do século XX, robusta estrutura de madeira braúna preta, de encaixes lavrados manualmente por carapinas, com paredes pintadas com barro branco.

“– Não mexa em nada, menino!”, advertia meu avô descendente de italiano, enquanto a fumaça da chaminé e os cheiros pela casa anunciavam quitandas e café. Ele se referia ao pequeno quarto ao lado da sala, que muito abrigou as professoras que ensinavam as crianças da localidade rural Córrego de Santa Clara¹⁴ a “ter leitura” e “fazer conta de cabeça”, acerca dos quantitativos de produtos lá mesmo produzidos como leite, queijo, farinha de mandioca, café,

¹² Conforme dados estatísticos oficiais a inflação de 2020 no Brasil foi de 4,52%, num cenário recordista de 13,4 milhões de desocupados (IBGE, 2020), ao passo que o processo inflacionário apenas de 2021 foi medido em 10,06% (IBGE, 2022), superando até mesmo o apurado em 2015.

¹³ No bojo dessa circunstância adversa, Lyra e Soares (2021), em ensaio sobre a educação domiciliar e a descentralização a partir do cenário da pandemia, explicam que isso trouxe novos questionamentos sobre o vigente modelo estruturado de escolarização, de modo que, no momento em que a sociedade é compelida a ter nova relação com a escolarização, talvez seja possível criar novas formas de socializar saberes historicamente acumulados.

¹⁴ Comunidade rural do Distrito de Alto Capim, no município de Aimorés/MG, divisa com o Estado do Espírito Santo.

feijão, fumo, milho, rapadura, galinhas, porcos e bovinos, medidos pelas unidades arroba, quarta, litro ou carro¹⁵.

No dormitório arrumadinho, ao jeito da avó analfabeta, nascida em Itarana¹⁶, e descendente de *Purys*¹⁷, havia uma máquina de costura da marca “Lada” ao lado de duas caixas de madeira em forma de baú, uma que era utilizada para guardar as roupas das professoras e outra para acomodar os cadernos e as cartilhas que elas utilizavam como material de apoio para alfabetização. O avô não alongava a conversa, apenas dizia que achava estranho uma jovem mulher “direita” sair de casa para trabalhar, mostrando certa suspeição com a prática. Mas admitia que os meninos precisavam “ter leitura”, enquanto as meninas não necessitavam tanto de tal conhecimento para serem meras donas de casa, como de praxe¹⁸.

As professoras moravam e ensinavam na casa. Todavia, nesse específico caso, além dos de casa, passaram a instruir também as crianças das redondezas de Córrego de Santa Clara, em um barracão simples, que servia de escola multisseriada do então ensino primário. Por lá, as educadoras dormiam e se alimentavam, além de lavarem suas próprias roupas. Em derradeira conversa com o avô, nascido em 1918, alfabetizado e que se orgulhava de ser bom calígrafo, foi-me dito que, por lá, passaram várias professoras, inclusive que ele fora instruído em casa, pela senhorita Justina. Informou ainda que seu pai, Vitor Matheus Dias, um oitocentista, fora alfabetizado na fazenda que morava, na região serrana do estado do Espírito Santo, atual município de Conceição do Castelo.

A referida conversa de menino curioso com meu avô ocorreu em Córrego de Santa Clara, em 1985, numa viagem de fim de ano, um pouco antes do nascimento do meu irmão caçula. Época que, coincidentemente, as principais rádios FM de Belo Horizonte, onde eu morava, estavam a tocar com frequência a música “Educação Sentimental”, de álbum homônimo, gravada pela então banda de rock brasileira Kid Abelha e os Abóboras Selvagens, que nada falava de preceptoría ou educação doméstica, mas tematizava artisticamente um processo educativo para o amor¹⁹, que seria ensinado por professoras. Um tipo de serviço

¹⁵ Unidade de medida utilizada especificamente para milho. Um carro correspondia em torno de 1.200 kg em espigas que, após beneficiamento, a depender do tamanho das espigas, resultava em torno de 600 kg de milho em grãos (10 sacos de 60 kg).

¹⁶ Tal localidade era distrito de Afonso Cláudio, Espírito Santo. Itarana tornou-se município somente em 1964.

¹⁷ Etnia indígena brasileira integrante do tronco linguístico *macro-jê*, de habitação originária nos estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo.

¹⁸ Remete às reflexões de Hahner (2003) e Perrot (2009, 2019), cuja justificativa se baseia no utilitarismo, em que se considera que, à mulher, foi historicamente reservado o papel de dona de casa, de esposa e mãe e que esta deve se preocupar com os bons hábitos de higiene e a obediência.

¹⁹ De acordo com o compositor Carlos Leoni Rodrigues Siqueira Júnior, mais conhecido como Leoni, a inspiração para escrever tal música surgiu a partir de memórias da sua infância, época em que era comum algumas revistas em quadrinhos trazerem anúncios de cursos de paquera (SIQUEIRA JÚNIOR, 2020).

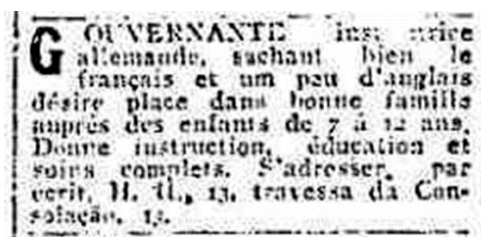
pedagógico anunciado na imprensa para auxiliar os jovens a vencerem o nervosismo das aproximações amorosas e substituir a insegurança pelo poder da expertise:

Educação Sentimental
 Ôô
 Eu li o anúncio no jornal
Ninguém vai resistir
Se eu usar os meus poderes para o mal
 (EDUCAÇÃO SENTIMENTAL, 1985, lado B, grifo nosso).

Afora dessa coincidência musical, convém esclarecer que os relatos do meu avô, embora vazios de maiores detalhes, serviram de provocação e instigaram a necessidade de melhor compreender quem foram as mulheres que se dedicaram ao ensino domiciliar e suas condições de trabalho, sobretudo por partirem de membros da família que, de algum modo, testemunharam a prática do ensino doméstico tanto na condição de aluno como de anfitriões das prestadoras de serviços.

Nessa toada, algumas leituras, como as de Albuquerque (2013) e Vasconcelos (2004, 2018), indicaram que o ensino doméstico no Brasil foi bastante comum, principalmente em centros urbanos no século XIX, até a primeira metade do século XX, em que brasileiras e estrangeiras eram contratadas para ensinar as crianças nos lares. Todavia, diversos anúncios de jornais demonstram que alguns predicados eram exigidos, em conjunto ou isoladamente por algumas famílias ricas, tais como: domínio de francês, inglês, alemão e piano. Essas habilidades cotejadas pelos anunciantes parecem apontar para a busca de um ensino sofisticado, voltado para famílias ricas, em cenário urbano ou até mesmo rural. Ilustra-se com o anúncio abaixo, da imprensa paulista, em circulação no início do século XX, a demonstrar que a preceptoria, enquanto atividade profissional, não findou no século XIX.

Figura 1 – Preceptora que se oferece (1914)



Fonte²⁰: Estado de S. Paulo, 5 maio 1914, p. 11.
 (disponível no acervo digital do jornal Estadão).

²⁰ Transcrição: *Gouvernante: institutrice allemande, sachant bien le français et un peu d'anglais désire place dans bonne famille auprès des enfants de 7 à 12 ans. Donne instruction, éducation et soins complets. 13, Travessa da Consolação.* Tradução nossa: Governanta: professora alemã, com bons conhecimentos de francês e um pouco de inglês, deseja ser colocada numa boa família com crianças de 7 a 12 anos. Fornece instrução, educação e cuidados completos. Travessa da Consolação nº 13.

Quem foram essas mulheres? Como se constituíram docentes? Quais seus anseios, angústias e motivações num cenário tão fortemente patriarcal, como o Brasil de antigamente? Essas e outras questões, apesar de pouco elaboradas – posto que se caracterizam como uma problemática sentida, mas ainda não objetivada –, numa primeira aproximação, povoaram minhas inquietações motivadoras do presente estudo e é sobre elas que me debruço aqui.

i.i Diálogos do objeto de pesquisa com a literatura

A Literatura, enquanto arte, parece ser ainda mais prodigiosa para retratar o ato educativo em ambiente privado. Rousseau (1712-1778), embora tivesse mínima qualificação como teórico da educação, conforme assevera Hagan (2008), obteve destaque com sua obra *Contrato Social* (ROUSSEAU, [1762]/1999), na qual impõe olhar sobre as raízes e as condições de pactuação que fundam o Estado, bem como *Emílio: da educação*, publicado no mesmo ano, como experiência educacional imaginária. Tal obra e seu autor sofreram severas críticas em razão da suposta incongruência entre a vida real do autor e a narrativa escrita, que protagoniza relatos de uma criança de quem o próprio Rousseau seria o mestre e o pedagogo. A contradição reside na postura de Rousseau que, vivendo na França como estrangeiro, abandonou em um orfanato local seus cinco filhos, gerados com sua esposa Thérèse Levasseur, mas tornou-se preceptor de dois filhos de um nobre de Lion, tecendo em *Emílio* considerações/conselhos acerca da educação alheia.

Não se pode olvidar do importante romance *Miss ou Agnes²¹ Grey²²*, de Anne Brontë (BRONTË, 1965), traduzido no Brasil com o nome *A preceptora*. Agnes, em 1847, deixa a casa dos pais e é contratada pelas famílias Bloomfield e Murray para ser preceptora dos filhos e se depara com crianças voluntariosas e agressivas, sem contar as constantes ingerências dos pais, que a desautorizava enquanto educadora. A personagem se torna triste com sua experiência, pois, em função do desdém da necessidade de pulso firme, é esvaziada do poder sancionador que lhe mitigava autoridade.

Nesse sentido, envolvendo trabalhos de Anne Brontë, a pesquisadora Monteiro (2000) explica que, na literatura inglesa do século XIX, a figura da preceptora foi bastante recorrente para representar atores sociais, cujas tramas mostravam tensões relacionadas à autonomia, respeitabilidade social e moralidade sexual. A preceptora se tornaria uma espécie de sombra

²¹ No sentido de casta ou pura.

²² Significa cinzento, nublado, triste, velho, escuro.

errante, primeiro, por exercer função pública em espaço privado; segundo, pela aptidão de provocar mudanças comportamentais das mulheres e ameaçar o espaço público. Assim, em volta da preceptora, havia forte associação dessa independência laborativa com a figura de loucas, prostitutas e outros seres marginais.

Bem antes de *Agnes Grey*, registre-se que Jabob Michael Reinhold Lenz (1751-1792), aos 21 anos de idade, escreveu a obra *O preceptor ou vantagens da educação particular - uma comédia*²³ (LENZ, [1774]/1983), para denunciar o problema da condição do professor mal pago e humilhado na Prússia setecentista, bem como a irresponsabilidade na educação dos filhos, infantilismo dos pais e vazios sermões moralizantes. Isso, considerando que ter um bom professor era privilégio dos ricos, num cenário em que o módico interesse do Estado pela educação contrastava com o forte investimento para questões militares de cerca de oitenta e cinco por cento do orçamento (BOLLE; QUINTILIANO, 1983).

Lenz, ao abandonar a carreira eclesiástica, deixa de receber suporte financeiro do pai e, por questão de sobrevivência, passa a ser preceptor, mas Bolle e Quintiliano (1983) asseveram que a comédia do preceptor não se dava apenas no palco, já que os grandes intelectuais alemães²⁴ da época tiveram que exercer ofício de preceptor em troca de remuneração, numa hostil conjuntura em que, legalmente, o ensino geral passara a ser obrigatório, mas a diretriz do Governo estabelecia que a educação fosse a mais rasa possível e que os jovens, principalmente os do interior, não deveriam aprender muito, em razão do risco destes quererem migrar para as cidades, almejar empregos melhores e causar inconveniência ao equilíbrio social.

Já no Brasil, nessa perspectiva literária quanto à preceptoria ou ao ensino doméstico, põe-se em destaque, sob a égide do modernismo²⁵, o romance *Amar, verbo intransitivo*²⁶ (1927b), de Mário de Andrade, que trata da passagem de uma mulher alemã, Fräulein²⁷ Elza, pela casa de uma rica família paulistana. Uma professora requintada, detentora de habilidades para ensinar piano e língua alemã para os quatro filhos da família Sousa Costa: Carlos, e suas

²³ Título original: *Der Hofmeister oder Vorteile der Privaterziehung. Eine Komödie*. Tradução para o português publicada no Brasil em 1983, pela editora Paz e Terra.

²⁴ Tais como Klopstock, Wieland, Herder e Hölderlin.

²⁵ A partir da etimologia, modernismo vem do latim tardio *modernus*, de *mōdus*, calcado em *hodiernus*, de *hodiē* ‘hoje’ (CUNHA, [1982]/2005, p. 527). É, para Moisés (2008, p. 304-306), um vocábulo semanticamente instável, mas que remete à ideia de algo recente, novo, uma tendência diferenciada. O modernismo brasileiro veio propor uma literatura original, espontânea, viva, engajada, de natureza psicológica, cuja historicidade aprofundada dos antecedentes que marcaram o evento de 1922 está contida em Mário da Silva Brito (1978).

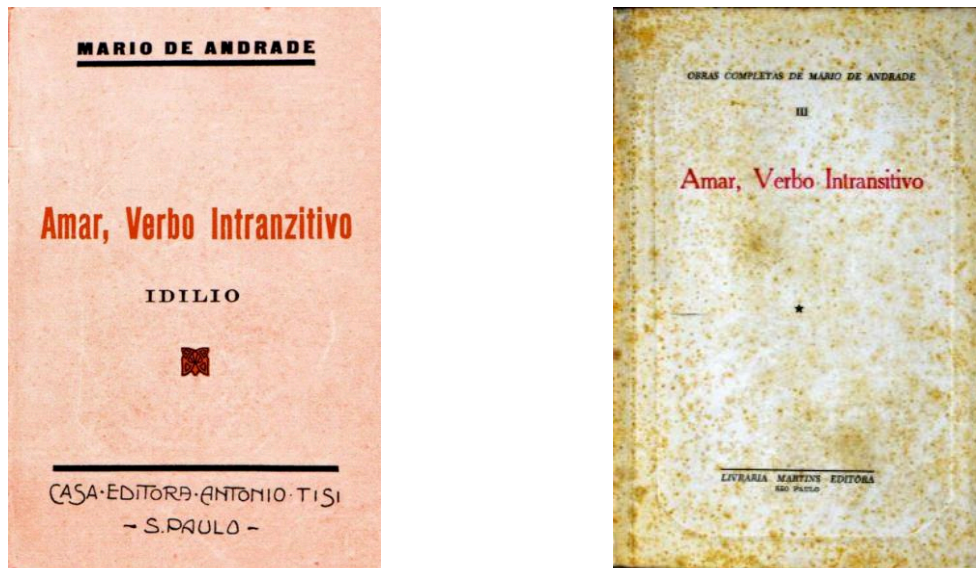
²⁶ Conforme Figura 2, foi grafado com “z” na edição de 1927b (São Paulo: Casa Editora Antonio Tisi. 231 p.), mas alterado para “s” na versão publicada em [1944]/1995b, 155 p. Não foi descuido na escrita, mas escolha estilística de Mário para causar duplo impacto. O autor vinha insistindo nessa exótica ortografia, mesmo com severas críticas do seu tio e intelectual Pio Lourenço Corrêa (ANDRADE, [1943a]/2009, p. 408).

²⁷ Senhorita, em alemão.

irmãs Maria Luísa, Laurita e Aldinha, com quinze, doze, sete e cinco anos de idade, respectivamente.

Mas Mário insere um ingrediente que coloca o ofício de ensinar esses saberes como fachada, já que o mister era dar lições sexuais a Carlos, o primogênito e “inexperiente” rapaz de quinze anos de idade (ANDRADE, 1995b, p. 70 e 92). Contrastam-se aqui elementos culturais, morais, econômicos e legais; de aparente, burla à lei penal vigente; sem contar a dominação masculina, o racismo e a associação da figura da professora a imagens pouco usuais para a época. O romance envolve a centralidade da educação subvertida direcionada ao gênero masculino (Carlos), embora as irmãs do personagem tenham também recebido aparentes lições da preceptora, envolvendo saberes sofisticados.

Figura 2 – Capas de *Amar, verbo intransitivo* (versões 1927, 231 p. e 1944, 155 p.)



Fonte: Acervo do Instituto de Estudos Brasileiros - IEB (2021).

Do mesmo autor, mas noutra giro, o conto psicológico “Atrás da Catedral de Ruão”²⁸ (1947) dispõe sobre conflitos e neuroses sexuais de Mademoiselle²⁹, uma mulher sem posses, com quarenta e três anos de idade, professora de francês de duas filhas púberes de Dona Lúcia, uma mulher rica, mas sem marido, da capital paulista, local onde ocorre a trama do conto (ANDRADE, [1947]/2017b, p. 49). Neste, envolve a educação destinada ao gênero feminino.

Além da literatura, a passagem das preceptoras estrangeiras pelo Brasil desde o século XIX, até meados do século XX, é demonstrada por outras fontes. Vários anúncios para

²⁸ Conto concluído em 1944, integrante da obra póstuma *Contos novos*, 1ª edição, preparada por Antonio Candido (Martins Editora, 1947). Inclusive, a nota do editor, anônima, é de autoria de Candido.

²⁹ Palavra francesa que significa senhorita ou mulher solteira.

contratação de tais serviços, de jornais da época referenciada, exigiam que a candidata ostentasse conduta afiançada e ilibada reputação para o ofício de ensinar. Não obstante a fonte de imprensa, há registros, por cartas, de preceptoras estrangeiras de passagem pelo Brasil, como é o caso de Ina von Binzer (1856-1916) ou, simplesmente, Fräulein Binzer, alemã nascida em 1856, que desembarcou no Rio de Janeiro aos 22 anos de idade, para o exercício da docência dos filhos de ricos fazendeiros do interior paulista e da província de São Sebastião (atual Rio de Janeiro). Ao cabo de três anos de atividade no Brasil, Ina escreveu quarenta cartas³⁰ à sua amiga Grete, na Alemanha, com detalhados aspectos do cotidiano no seio familiar anfitrião, bem como do ato educativo, suas dificuldades e impressões (BINZER, [1956]/2017).

Os registros históricos e os discursos literários que envolvem o mesmo fato muito têm a dizer sobre essas mulheres, já que, conforme infere Ginzburg ([2007]/2017, p. 14), os historiadores “(e, de outra maneira, também os poetas) têm como ofício alguma coisa que é parte da vida de todos: destrinchar o entrelaçamento de verdadeiro, falso e fictício que é a trama do nosso estar no mundo”.

Essas questões são fundamentais para carrear o **problema** norteador da presente pesquisa, que consiste na tentativa de responder o seguinte questionamento: quais representações³¹ de mulher preceptora estão presentes nas obras *Amar, verbo intransitivo* e “Atrás da Catedral de Ruão”, de Mário de Andrade, e em que medida elas refletem e refratam³² a realidade?

A central razão de que a literatura possa contribuir para a presente narrativa historiográfica, na perspectiva da Nova História Cultural, considera sobremaneira a categoria de representação contida nas narrativas das referidas obras de Mário de Andrade, a partir da percepção e da significação de mundo pelo autor. Nisso, convém dizer que a literatura configura dileto formador do imaginário, pelo menos daquele dos leitores das obras de ficção. Mas é necessário considerar também aquele que antecede a elaboração, ou seja, o imaginário que age sobre o escritor, por meio de variadas informações vigentes em seu tempo no Brasil, notadamente em São Paulo, palco das tramas contidas em *Amar* e “Ruão” (GOMES, 2008).

Tem-se, portanto, aqui, como **objetivo geral**, analisar as representações de mulheres preceptoras presentes nas obras *Amar, verbo intransitivo* e “Atrás da Catedral de Ruão”, de

³⁰ De 27 de maio de 1881 a 9 de janeiro de 1883.

³¹ Além de refletir e refratar a realidade, as representações são também dispositivos de construção do próprio real conforme nosso referencial contido em Chartier (2002).

³² Utilizamos refletir “e” refratam ao invés de refletem “e/ou” refratam, por considerar que na perspectiva do Círculo de Bakhtin, que aderimos, o fenômeno de refração e reflexão é uno, já que o signo ideológico, ao mesmo tempo reflete e refrata a realidade, ainda que representada, ou seja, “A existência não apenas é refletida no signo, mas também é *refratada* nele” (VOLÓCHINOV, [1929]/2018, p. 112).

Mário de Andrade, e deste se desdobram os seguintes **objetivos específicos**: 1) compreender o uso da literatura como fonte para a escrita da história da educação; 2) analisar a feminização do ofício de ensinar no Brasil; 3) analisar a conjuntura artística, política, econômica, social e jurídica no cenário brasileiro, da época em que tais obras foram escritas por Mário de Andrade, sendo esta última acepção voltada à posituação de repúdio à mulher, tanto na esfera civil quanto na criminal.

Nesse sentido, levando em conta a aproximação inicial do objeto, tem-se como central **hipótese** que as preceptoras Fräulein e Mademoiselle são personagens que representam agentes de educação doméstica aprisionadas numa pedagogia da conveniência social, entretanto, apenas ao final da presente tese é que teremos condição de comprovar se a provisória ideia ora exposta se sustenta ou convirá ser afastada.

Desde logo, oportuno esclarecer que, não obstante nossa consciência de que Fräulein e Mademoiselle são preceptoras ao modo da definição exposta na página 89, por estilo de nossa escrita, algumas vezes utilizamos nesta tese simplesmente a palavra “professoras” para designá-las, por não vislumbrarmos qualquer prejuízo conceitual, já que as preceptoras são professoras em *ultima ratio*. Assim, parece-nos razoável compreender que, enquanto espécie, as preceptoras se inserem no gênero *lato* de professoras, que etimologicamente vem de *professāre* ou *profitēri* (CUNHA, 2005, p. 637), cujo significado é aquela que ministra, instrui ou transmite saberes a outrem.

Considerando a conjugação do problema de pesquisa alinhavado aos objetivos indicados, nota-se a possibilidade desta tese contribuir com o campo da História da Educação, na perspectiva de compreender a educação “fora dos quadrantes escolares” e, sobretudo, pensar a história como importante instrumento de reflexão sobre o presente para além do espaço acadêmico.

i.ii Da justificativa: as provocações de um Mário vário para a história da educação

Dentre tantos intelectuais, escritores, juristas, educadores e artistas brasileiros atuantes nas primeiras décadas do século XX, surge a necessidade de apresentamos questões que buscamos responder ao longo deste tópico, como **justificativa** da escolha das específicas obras literárias, quais sejam: **1)** por que buscar compreender as representações de mulheres professoras a partir das referidas obras de Mário de Andrade e não de outro autor? **2)** o que elas podem iluminar nos estudos em História da educação?

Em primeiro lugar, quanto à indagação inicial, não se trata de mera predileção estética ou lírica, muito menos ostentar ter realizado pesquisa historiográfica que envolve o autor de *Macunaíma*, por conta da sua envergadura e consagração no campo intelectual. De fato, Mário não é qualquer um, em função da sua multiforme atuação.

Alvarenga (1974), Espinheira Filho (2001), Fonseca (2013), Lopez (1996), Miceli (2012, 2015, 2016) e Santos (2005) expressam que são vários Mários que residem em Mário de Andrade, que chegou a fazer uma emblemática síntese de si mesmo³³ no poema de abertura da obra *Remate de Males*. Vamos à leitura:

[7-VI-1929]

Eu sou trezentos...

Eu sou trezentos, sou trezentos-e-cinquenta³⁴,

As sensações renascem de si mesmas sem repouso,

Ôh espelhos, ôh! Pirineus! ôh caiçaras!

Si um deus morrer, irei no Piauí buscar outro!

Abraço no meu leito as melhores palavras,

E os suspiros que dou são violinos alheios;

Eu piso a terra como quem descobre a furto

Nas esquinas, nos táxis, nas camarinhas seus próprios beijos!

Eu sou trezentos, sou trezentos-e-cinquenta,

Mas um dia afinal eu toparei comigo...

Tenhamos paciência, andorinhas curtas,

Só o esquecimento é que condensa,

E então minha alma servirá de abrigo³⁵

(ANDRADE, 1930, p. 7-8).

O quilate da vasta produção de Mário de Andrade atesta que tal poema não pode ser considerado narcisismo. Aliás, o biógrafo Jason Tércio (2019, p. 11) revela um homem de contrastes, aquele que é “ousado e tímido. Recatado e escandaloso. Confessional e comedido. Modesto e vaidoso. Apolíneo e dionísíaco. Singular e plural”, arriscando a dizer que a curiosidade intelectual de Mário o torna caso raro na cultura brasileira. Dassin (1978) e Sergio Miceli (2012, 2015, 2016) partilham da mesma opinião, acrescentando que Mário trabalhou em

³³ Além de *Remate de Males*, na obra *De paulicéia desvairada a café: poesias completas*, há um poema chamado “O Trovador”, em que, no derradeiro verso, Mário diz: “Sou um tupi tangendo um alaúde!” (ANDRADE, 1922b, p. 37), alusivo a uma alma brasileira, mas sofisticada. Um tupi conectado com a cultura europeia, que não renuncia à sua origem, mas domina um instrumento de cordas cá desconhecido.

³⁴ A respeito desse auto predicado contido em *Remate de Males*, remansosos são os relatos de contemporâneos de Mário, que afastam o exagero da alcunha, como pode ser visto em Lopez (2008). Tal rótulo não é exagero (DASSIN, 1978), mas simboliza a carreira diversificada do modernista que buscou juntar prazer estético com rigor científico.

³⁵ Esse verso, com efígie de Mário de Andrade, constou na cédula de quinhentos mil cruzeiros, com vigência no Brasil de janeiro a agosto de 1993, sendo o maior valor de face de moeda que circulou no Brasil.

um projeto de intervenção da vida nacional, de compreensão sobre quem é o brasileiro e qual seria sua própria identidade.

Nesse aspecto, conforme inferem Calil e Penteadó (2015), Mário foi ativista de um projeto político da elite paulistana, de viés social-democrata, que sustentava que a superação do atraso intelectual e político brasileiro só se daria através do acesso à cultura, mas equânime, como consta em carta de 1937, quando ocupava cargo público de gestão, endereçada a Paulo Duarte:

Há que forçar um maior entendimento mútuo, um maior nivelamento geral de cultura, que, sem destruir a elite, a torne mais acessível a todos, e em consequência lhe dê uma validade verdadeiramente funcional. Está claro, pois, que o nivelamento não poderá consistir em cortar o tope ensolarado das elites, mas em provocar com atividade o erguimento das partes que estão na sombra, pondo-as em condição de receber mais luz. Tarefa que compete aos governos (ANDRADE, [1937]/1985, p. 152-153).

Nesse árduo desafio, o autor em questão foi ensaísta, poeta, cronista, jornalista, contista, crítico e historiador de música e artes plásticas, pesquisador de campo, folclorista, professor, estudioso de assuntos brasileiros, gestor e consultor de política cultural, lista que não para aqui, mas não custa acrescentar: autodidata.

Esse Mário múltiplo faz lembrar estudos de Kossovitch (1987, 1990) que, valendo-se do conceito de biografema³⁶, sustenta que o projeto literário, político e intelectual desse pensador do Brasil moderno revela a “polifonia de Mário”, cuja pluralidade se encontra nas várias vozes ou manifestações daquele que é poeta, gestor cultural e professor. Na realidade, sabendo que Mário foi um refinado conhecedor de música³⁷ (COLI, 1990; LAFETÁ, 2000) e polifonia diz respeito a uma metáfora musical, *in casu*, o rótulo “polifonia de Mário” não é para compreender uma de suas obras especificamente, mas aproveitar a ideia de polifonia para pensar Mário como um sujeito multifacetado, não apenas autor de romances e contos.

Nesse ínterim, convém ressaltar que não há qualquer esforço ou pretensão em aqui classificar a obra *Amar, verbo intransitivo* como romance polifônico. Está tão somente a dizer que Kossovitch (1987, 1990) utilizou o conceito de polifonia de Mikhail Bakhtin para pensar Mário de Andrade “como autor plural” e não para analisar intrinsecamente o romance. Aliás, na presente tese, a referida obra, enquanto fonte para extração de representações de professoras,

³⁶ Conceito elaborado por Barthes (2005). Não se trata de mera biografia, mas, em linhas gerais, diz respeito à tomada de uma característica, evento ou detalhe da vida de alguém como metonímia para a narração dessa vida.

³⁷ Tanto que denominou *Macunaíma* como rapsódia, que segundo Vidal Galter (2013, p. 242) “É uma composição musical muito melodiosa, uma espécie de fantasia, escrita para orquestra ou para um instrumento especial (piano, violino, etc.), de forma livre, e na qual são geralmente encadeados e desenvolvidos temas escolhidos no tesouro das melodias populares”. Ressalte-se que há também em *Amar, verbo intransitivo* várias disposições alusivas a instrumentos, ritmos e sons.

sequer é considerada como romance polifônico, pela consciente necessidade de afastar-se desse equívoco de classificação via mau uso da premissa.

Ora, a ideia de romance polifônico é um conceito formulado por Bakhtin ([1963]/2010), que diz respeito às múltiplas vozes de personagens que se tornam heróis ideólogos, que gozam de forte autonomia em relação à voz do autor, inclusive, com ele dialoga, às vezes colidindo. Lembrando que tal conceito foi criado tão somente para interpretar a nova forma literária de Fiódor Dostoiévski (1821-1881) (BEZERRA, 2020).

Parece, portanto, que o conceito de romance polifônico, enquanto chave para interpretação de Dostoiévski, não se aplica ao romance modernista brasileiro, por serem obras de distintas características. No romance polifônico, o enredo não é figura central e sim a orquestração das vozes. Já em *Amar, verbo intransitivo*, o enredo do ato pedagógico é central e, ainda que possa ser fragmentado ou submetido a vários procedimentos da literatura modernista, como cenas, cortes ou elementos cinematográficos (CUNHA, 2011), isso não tem a ver com as especificidades do enredo do romantismo alemão ou do realismo francês.

Nesse sentido, se vislumbra com esta pesquisa enorme desafio em também contribuir para decifrar rastros, em ocasião do corrente ano de 2022 que marca o centenário da Semana de Arte Moderna “em” [e não “de”]³⁸ São Paulo. Um festival de literatura, música e artes plásticas realizado no Teatro Municipal de São Paulo nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro de 1922. Tal evento conforme explica Tufano (2016) teve grande adesão de pessoas da alta sociedade paulistana que, além de prestigiar o evento, despertou ainda mais o interesse da imprensa em mostra-lo em suas páginas.

Pautados no desejo de atualização estética, Mário de Andrade, Di Cavalcanti, Anita Malfatti, dentre outros, exibiram seus trabalhos alinhados ao que havia de mais atual na época, em termos estéticos. Majoritariamente, “A Semana” é considerada como marco do Modernismo brasileiro, contudo, ao longo dos anos, tem sido objeto de calorosas discussões sobre seu papel fundante na cultura moderna do Brasil.

Importante destacar que, tal evento, enquanto lugar de memória coletiva, não está esgotado, contrariamente, permanece como rastro instigante para compreender, inclusive, o tempo presente brasileiro. Passados cem anos do movimento, ele possibilita pensar um país que seja capaz de caminhar fora das amarras do atraso, mas permanece envolto por arroubos que

³⁸ Porque tiveram outras manifestações de modernismos no Brasil (BOSI, [1970]/2017; CARDOSO, 2022; COSTA, 2002; SILVA, 2022; VELLOSO, 2018), como o modernismo boêmio no Rio de Janeiro com a literatura militante de Lima Barreto, além de movimentos em Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre e no Recife.

nega vigência a direitos fundamentais, desmerece a cultura, desqualifica a ciência e fragiliza a captação de investimentos.

Mas, voltando à indagação do porquê utilizar as citadas obras de Mário de Andrade e o que elas têm a ver com a história da educação, em uma **segunda justificativa**, dizemos ser por causa do amor, simplesmente isso, o amor. É por entender que Mário amava o Brasil. Seu percurso ambicioso demonstra tal sentimento. Das várias epístolas de Mário de Andrade, uma merece destaque para tal constatação. Trata-se de carta por ele escrita a Carlos Drummond de Andrade, em 10 de novembro de 1924, contendo o seguinte trecho:

[...] é no Brasil que me acontece viver e agora só no Brasil eu penso e por ele tudo sacrifiquei. A língua que escrevo, as ilusões que prezo, os modernismos que faço são pro Brasil. E isso nem sei se tem mérito porque me dá felicidade, que é a minha razão de ser da vida (ANDRADE, [1924a]/1988, p. 23).

Além de considerar que a alegria deve ser vivida durante a caminhada e não apenas na conquista, ao final, parece que Mário, como cristão, tenha de algum modo assimilado o conteúdo paradoxal da primeira carta apostólica de S. Paulo aos Coríntios (1 Cor 13, 2), o qual diz que, ausente o amor, pouco importa que o homem domine todos os mistérios da natureza através da ciência (BÍBLIA, 2020, p. 2.009). Na mesma epístola a Drummond, Mário expressa sua motivação, seu sonho, sua angústia:

Nós temos que dar ao Brasil o que ele não tem e que por isso até agora não viveu, nós temos que dar uma alma ao Brasil e para isso todo sacrifício é grandioso, é sublime. E nos dá felicidade. Eu me sacrifiquei inteiramente e quando eu penso em mim nas horas de consciência, eu mal posso respirar, quase gemo na pleura da minha felicidade (ANDRADE, [1924]/1988, p. 23).

Esse “dar uma alma ao Brasil” é no sentido de dar homogeneidade? Penso que não. Aqui, entendo que a afirmação tem a ver com conferir uma identidade, um aspecto de nação, em um espírito de pertencimento. Utópico? Talvez. Esse é o Mário sensível, e não é por acaso que Guimarães Rosa tenha afirmado que todos nós viemos de Mário de Andrade. Esse amor motiva, ao mesmo tempo que constrange, ao perceber que, apesar de seus esforços não terem sido em vão, os desafios brasileiros seguem enormes, não pacificados e sequer são efetivamente compreendidos pela maioria do povo, de quem emana o poder político.

Ora, após seis Cartas Políticas, sobreveio a de 1988, dentro da perspectiva de um novo paradigma de Estado de Direito, que se constituiu Democrático pós redemocratização, trazendo,

há mais de três décadas, quatro objetivos³⁹ republicanos que parecem inatingíveis, ofuscados em função dos desafios educacionais que poderiam mitigar o “ai que preguiça” de *Macunaíma*.

Embora o amor ocupe lugar central, as duas resposta já apresentadas à indagação (p. 24 e 27) ainda se mostram incompletas, de modo que parece oportuno acrescentar uma **terceira justificativa** para destacar a relevância extrínseca de *Amar, verbo intransitivo* (doravante denominado simplesmente *Amar*), que é um romance de vanguarda, bem como o conto póstumo “Atrás da Catedral de Ruão” (doravante denominado simplesmente “Ruão”), já que tais obras de Mário de Andrade se amoldam como literatura clássica brasileira e, por assim dizer, guarda atributo de atemporalidade.

Vale lembrar, aqui, a origem etimológica da palavra “clássico”, que vem do latim *classis -is* (CUNHA, 2005, p. 188) e significa convocatória, chamada, grito, que traz à tona, que puxa, que avoca. Em derivação ao longo do tempo, *classis -is* tem a ver com produção intelectual muito expressiva, que não possui validade cronológica restrita e se torna referencial ao longo do tempo, seja no campo artístico, pedagógico, político, econômico, jurídico etc. Nesse sentido, no campo da literatura a ideia de clássico foi bem sedimentada, ou seja, fizeram uso tão apropriado do vernáculo para expressar alguma temática, que sua produção possui o condão de vencer o tempo, já que ela sempre fará sentido para o leitor.

Dito isso, ressalve-se, todavia, que a atemporalidade aqui ouriçada não está relacionada à ideia qualitativa, nem comparativa com outrem, tampouco com a delimitação temporal desta pesquisa. A obra de Mário não é mais nem menos evoluída que as demais obras literárias, pelo simples fato de que, em literatura, não se fala em evolução e sim em expansão. É o que explica Northrop Frye ([1963]/2017, p. 100), ao pontuar que a Literatura é expansível como o universo, onde sempre surgem no firmamento novas estrelas e novas galáxias.

Desse modo, não é de bom alvitre afirmar que a obra de Mário seja pior ou mais evoluída que as de Cervantes, Clarice Lispector, Fiódor Dostoiévski ou Machado de Assis. Cada qual contém sua peculiar contribuição estética e cultural a decifrar seu próprio tempo. A ideia de clássico, conforme explica Antoine Compagnon ([1998]/2019, p. 230), consiste em atributo conferido à obra “para que suas costuras não cedam com o uso”. Nessa dimensão, importante é a contribuição de Italo Calvino (1923-1985), que em sua obra *Por que ler os clássicos?* reuniu diversos ensaios acerca de escritores, cientistas e poetas que lhe influenciara e pelos quais mantinha intensa admiração.

³⁹ Art. 3º - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Calvino, na obra mencionada, não trouxe respostas definitivas à questão de o porquê ler os clássicos, mas as provocações por ele feitas apontam que os ler é melhor que não lê-los, de modo que um dos pontos mais destacados por Calvino para reconhecer um clássico é, dentre outros critérios, pensar que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, [1991]/2020, p. 11), e ainda “[...] são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (CALVINO, 2020, p. 12).

A seu turno, Darnton ([1990]/2010) amplia tal discussão e explica que o clássico pode ser também uma análise que se faz de uma obra acrônica, assim como foi a obra de Jean Starobinski, denominada *Jean-Jacques Rousseau: transparência e obstáculo*, publicada em Genebra, em 1957. Só trinta anos depois passou a ser notada, e sua grandeza, conforme explica Robert Darnton, reside exatamente na habilidade do autor em reunir, de forma coerente, fios dispersos na obra de Rousseau, de modo que Starobinski não teve a última palavra, mas será lido, pois futuros estudos terão de partir de onde ele parou.

Tanto em *Amar* quanto em “Ruão”⁴⁰, os elementos evidenciados por Calvino podem ser vislumbrados, primeiramente porque, em *Amar*, a trama entrecruza questões de sexualidade⁴¹, raça, patriarcalismo, velhice, psicanálise, brasilidade, poder econômico e docência subvertida. Além disso, por várias vezes, Mário “invade” a narrativa apresentando informações e deixando espaço para que, no leitor, sejam afloradas questões relevantes, sempre renovadas no momento que se debruça sobre o texto. Sagawa (2010) entende que as obras de Mário podem ser consideradas clássicas pelo fato de que a pretensão era pensar e transformar o Brasil, o que não é mera literatice, pois, entre 1926 e 1928, o escritor deu uma guinada em relação à Semana de Arte Moderna, quando produziu obras que até hoje rendem férteis interpretações.

Ademais, Cruz (2013), Cunha (2011), Pratsinis (2020) e Sagawa (2010) entendem que *Amar*, especificamente, é daquelas obras que múltiplos estudos podem ser feitos, em virtude dos vários níveis de complexidade que apresenta. É obra prima do modernista que se sustenta de pé longe da sombra de *Macunaíma*. Considerado como trabalho intelectual, *Amar* e demais

⁴⁰ Importante destacar que a ideia da escrita de “Ruão” surgiu na época da publicação do *Amar*. Tal informação consta em carta escrita por Mário, em 24 de agosto de 1944, dirigida a Carlos Drummond de Andrade, da qual se extrai o trecho: “Olhe: agora terminei um conto, cuja primeira ideia veio dumas anedotas que me contaram na viagem do Amazonas, as duas moças daqui que iam comigo. Isso foi em 1927” (ANDRADE, [1944a]/1988, p. 216).

⁴¹ Não utilizamos aqui a expressão gênero – que é conceito que remete à ideia de construção social, relacionado ao sexo biológico do indivíduo (LOURO, 2000, 2021) –, pois seria anacrônico empregar tal categoria para se referir a um romance da década de 1920.

obras do modernista se inserem na quadra de textos imprescindíveis para compreender variados temas. Assim, é necessário ler romances

para conhecermos o sentido de nossa vida e da vida dos que nos rodeiam, um sentido que o embotamento do cotidiano nos esconde; precisamos lê-los para penetrar em meios sociais diferentes do nosso e para neles encontrarmos, para além da diferença dos costumes, a semelhança da natureza humana para estudarmos, como se fosse num laboratório, os problemas fundamentais [...] (GUITTON, [1951]/2018, p. 92).

Ressalte-se que, conforme explica Lopez (1996), não havia em Mário, na ocasião da publicação do *Amar*, qualquer *animus* do idílio ser configurado como um clássico. Pelo contrário, o próprio autor a classificava como literatura de circunstância, voltada para o aqui e o agora, desprezando a perenidade e o desejo, isto é, tinha tão somente a intenção de fornecer uma visão crítica a seus contemporâneos. Entretanto, tal compreensão parece contrastar com o ideal do movimento modernista, égide da produção das obras *Amar* e “Ruão”.

Ora, a pretensão de Mário era que o movimento modernista fosse um divisor de águas, como pode ser visto em trecho de carta direcionada ao também modernista Menotti Del Picchia, conhecido pelos pares como “Helios”, que embora pareça ter conteúdo irônico, resvala em não sabida declaração profética:

Cahiram como araras. Gritaram. Insultaram-nos. Vaiaram-nos. Mas o publico já está acostumado com descomposturas: não leva a serio. O que fica é o nome e um sentimento de *sympathia* que não se apagam mais da memoria do leitor. Estamos célebres! Emfim! Nossos livros serão comprados! Ganharemos dinheiro! Seremos lidissimos! Insultadissimos, celeberrimos. Teremos os nossos nomes eternizados nos jornaes e na Historia da Arte Brasileira. Agora calemo-nos, amigo Hélios. Não ha mais necessidade de escrever. Estamos celebres, amados e detestados (*sic*) (ANDRADE, 1922a, p. 4).

Pelo que se lê na referida carta, publicada por Del Picchia, percebe-se um Mário não adepto aos cadafalsos e aos holofotes, mas pragmático, de modo que, à medida que pesquisa, escreve e se posiciona sobre seus achados e ideais. Ademais, a envergadura do *Amar* tem a ver com o projeto literário e político de Mário ao redor de 1926-1928, sendo, inclusive, o precursor do romance social nordestino⁴² dos anos 1930. Mário fez uma segunda revolução político-

⁴² Tendência também modernista iniciada em 1928 com a obra *A Bagaceira* de José Américo de Almeida, que tratava da questão da seca e dos retirantes. O Romance Nordestino desenvolveu-se no nordeste brasileiro em busca de abordar criticamente os dilemas locais, como tentativa de redescobrimto do Nordeste e ser voz crítica ante os problemas políticos sociais e econômicos da região envolvendo coronelismo, êxodo rural e as periódicas secas (AZEVEDO, 1983; BOSI, 2017). Dessa forma, enquanto o modernismo “em” São Paulo configurou uma tendência *voltada para fora* (ligada às vanguardas europeias), o modernismo “no” Nordeste voltou-se “para dentro”.

literário após 1922, resultando disso, pelo menos, *Amar* e *Macunaíma*. As viagens etnográficas do modernista decorreram desse projeto revolucionário popular.

Antonio Candido partilha dessa compreensão ao afirmar que a literatura marioandradiana contribuiu com maior eficácia do que se pensa para a formação de uma consciência nacional, por pesquisar a vida e os problemas dos brasileiros (CANDIDO, [1965]/2019). Não bastasse, continua Candido, as obras de Mário de Andrade estiveram sincronizadas com fatos artísticos, políticos e educacionais, razão pela qual suas produções político-literárias são impactadas pelos movimentos sociais dos anos 1920-1935.

A obra do autor, que insere *Amar*, *Macunaíma* e “Ruão”, parte de um movimento que, segundo Anatol Rosenfeld (1973), é orientado pelo *ethos* da libertação de amarras convencionais, cujas cordas representam ausência de sinceridade e de conexão com a sociedade então em curso. Por isso, Lopez (1996) explica que, no idílio, os personagens são construídos em um processo que valoriza um novo modo de ser e de compreensão do mundo e afirma que Mário quis se livrar de um racionalismo árido, da corriqueira prática de pintar, por meio da literatura, em solo e vegetação estranhos à realidade brasileira.

Nesse sentido, ler Mário de Andrade, para Candido (2019), justifica-se para compreender o Brasil, ante a convivência entre dois mundos: o europeu e o brasileiro, espaços que são antagônicos por força da ambiguidade que sustenta a cultura brasileira resultante da deformação, já que “somos um povo latino, de herança cultural europeia, mas etnicamente mestiço, situado nos trópicos, influenciado por culturas primitivas, ameríndias e africanas” (CANDIDO, 2019, p. 127).

Na esteira de Antonio Candido, a respeito do *Amar*, Fonseca (2013) explica que o romance traz densa visão do Brasil e do mundo das relações humanas, por aglutinar traços da psicologia humana e dos comportamentos de classe, assuntos que Mário tanto se empenhou para compreender e expressar.

Sobre sua **relevância**, outro aspecto a ser destacado é a abrangência internacional da obra, visto que *Amar* foi traduzido para o inglês, pela primeira vez, em 1933, por Margaret Richardson Hollingsworth, e publicado em Nova York, pela Macaulay Company. Passado quase um século de sua escrita, o romance continua recebendo recentes traduções em russo⁴³ (1984), francês (1995), alemão (2017), grego⁴⁴ (2017), espanhol (1982, 2019), italiano (2019)

⁴³ Integra coletânea russa Где пальмы стоят на страже (*Onde as palmeiras habitam* - tradução nossa), organizada por Tynyanova (1984). Nela, o texto do *Amar* aparece com o título Путешествие (*viagem*) (ANDRADE, 1984a).

⁴⁴ A versão em grego Αγάπώ (*Amar*) foi lançada em 14 de novembro de 2017, em concorrido evento promovido pela Embaixada Brasileira em Atenas, com conferência do tradutor Nikos Pratsinis e de Ligia Chiappini Moraes

e, ainda, nova tradução para o inglês (2018), dessa vez, realizada por Ana Lessa-Schmidt, demonstrando ter sido posto a ler em vários idiomas⁴⁵ e localidades do mundo (Figura 3).

Nesse sentido, é importante perceber como tal obra, que envolve temática educacional, tem sido recepcionada fora do Brasil. Para Falconi (2019), tradutora da versão em italiano, *Amar* revela o dilema da inconsistência humana em um enredo de impiedosa crítica à burguesia urbana, ao passo que os prefaciadores Clélia Piza (1995), Antonio Maura (2019) e Sarandy Cabrera (1982), nas respectivas versões publicadas na França, na Espanha e na Venezuela, consideram como obra que desperta a reflexão sobre a coerência das ações humanas. A partir disso, quem de nós, no amálgama e na complexidade que é esse mundo, não tem práticas incoerentes? É, pois, uma reflexão não envelhecida nas páginas do *Amar* que, na visão de Sagawa (2010), tarda em ser revelada como um todo.

Figura 3 – Traduções do *Amar* de Mário (1933-2019)

ESTADOS UNIDOS	VENEZUELA	FRANÇA	PORTUGAL	ALEMANHA
Macaulay Company (1933b)	Monte Ávila (1982)	Éditions Gallimard (1995a)	Editora Maldoror (2017a)	Louisoder Verlag (2017c)
GRÉCIA	ESTADOS UNIDOS	CANADÁ	ESPAÑA	ITÁLIA
Εκδόσεις Printa-Poés (2017d)	New London Librarium (2018)	Bertran (2019a)	Ediciones Ambulantes (2019b)	Edizioni Arcoiris (2019c)

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de acervo próprio (2022).

Leite, do Instituto de Estudos Latino-Americanos da Universidade Livre de Berlim. Estudiosa do *Amar* na Alemanha, a pesquisadora destacou que a obra é central em Mário quanto à brasilidade, em um quase filme, formado por fragmentos de cenas interrompidas pelo narrador a revelar uma educação de superfície.

⁴⁵ Os dados bibliográficos das traduções estão na lista de referências, inclusive da versão em português publicada em 2017a em Portugal e em 2019a no Canadá.

Não é diferente com “Ruão”. No conto, com marcante inspiração freudiana, Mário apresenta fortes questões que dizem respeito às angústias, aos desejos e à sexualidade reprimida. Dotada de maturidade, *Contos Novos*, que contém “Ruão”, auferiu reconhecimento expressivo da crítica e boa popularidade (RABELLO, 1999).

Logo, os clássicos *Amar* e “Ruão” se constituem convites à reflexão dos leitores, a fim de causar inspiração e desmistificação das sutilezas, às vezes assustadoras, criadas ao seu redor e, por terem muito a revelar, causam tantas repercussões atualmente. Isso se aproxima da ideia de Calvino (2020, p. 13) sobre as duas obras em tela, ao dizer que são daquelas “[...] que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele”.

Desse modo, considerando que o tempo da história pode ser compreendido como tempo social (PROST, [2008]/2017), e que *Amar* e “Ruão” são obras clássicas, demonstra-se a pertinência de tais obras para compreender o objeto de pesquisa, alinhavado ao contexto dos textos postos em evidência. Além do dedicado amor de Mário e da conotação clássica das obras selecionadas, essas razões apresentadas à primeira indagação (p. 23) podem, ainda, comportar uma **quarta** justificativa que, de modo algum possui aqui caráter protelatório, mas assume relevância adicional, dado o apreço de Mário pela educação e pela cultura, na condição de diretor do Departamento de Cultura do Município de São Paulo⁴⁶.

Há, nas duas obras em análise, **teor educacional**, objeto que não é fortuito em Mário, pois o modernista era também professor⁴⁷ e se interessava pela temática, conforme trecho de carta enviada a Oneyda Alvarenga, em 29 de janeiro de 1933: “Mas, embora eu não goste de aconselhar ninguém, eu lembraria a você” (ANDRADE, [1933a]/1983, p. 43-44). Que lembrança? possuir alma de professor (MORAES, 2007, p. 207).

⁴⁶ De 31 de maio de 1935 a 10 de maio de 1938, durante o governo local do Prefeito Fábio da Silva Prado.

⁴⁷ “Mário em qualquer atividade que exerceu foi sobretudo um excelente professor” (CALIL, 2015, p. 15).

Figura 4 – Biblioteca circulante em praça de São Paulo (1936)



Fonte: Calil e Penteado (2015, p. 128).⁴⁸

As questões educacionais, portanto, atravessaram a vida do modernista, inclusive como gestor público na capital paulista, encargo que assumiu com bastante entusiasmo. Entregou-se com grande intensidade, ao ponto de suspender sua trajetória de escritor, como assinala Calil (2015). Outros diversos expedientes⁴⁹ tramitados demonstram um trabalho incessante de Mário pela implementação da discoteca municipal, da orquestra e da banda municipal, do cinema popular educativo, pedagógico ou escolar, da estação de rádio para difusão de palestras e cursos acadêmicos e populares, de bibliotecas fixas e itinerantes, de recreação⁵⁰ e de curso de etnografia⁵¹.

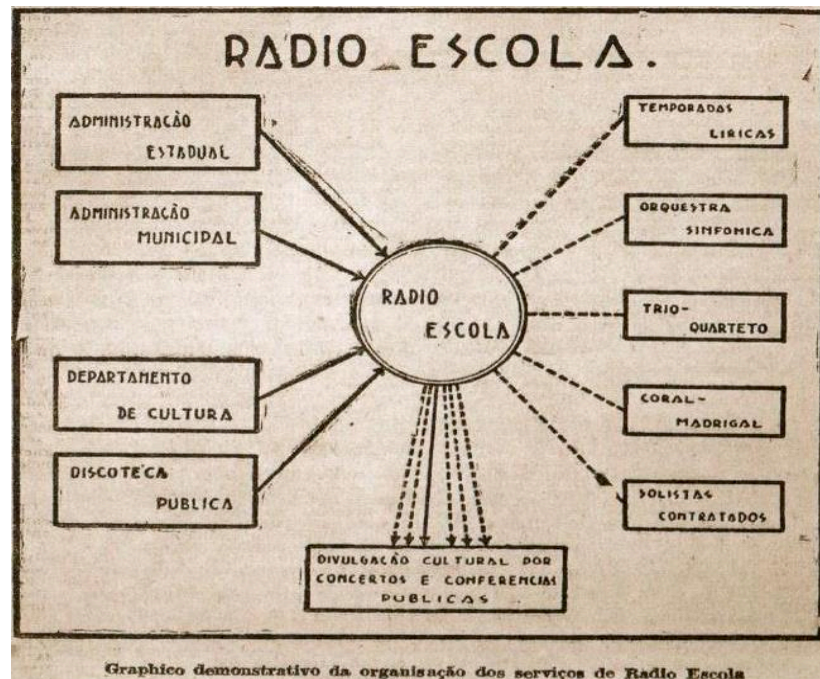
⁴⁸ Projeto de iniciativa de Mário de Andrade, colocado em prática durante sua gestão no Departamento de Cultura. Dassin (1978) explica que a biblioteca circulante foi fundada com certo ceticismo, mas se tornou grande sucesso, que o animou a construir também bibliotecas fixas juvenis em áreas periféricas para encorajar o gosto pela leitura nos meios populares. Na imagem, veículo Ford da biblioteca itinerante no Parque Infantil Pedro II de São Paulo, em 1936. Fotografia de B. J. Duarte, reproduzida na obra indicada.

⁴⁹ Conforme ofícios colacionados por Calil e Penteado (2015, p. 33-35, 41-45, 50-54, 170-172, 216-231).

⁵⁰ A esse respeito, sugere-se a leitura da obra organizada por Arantes *et al.* (2008), denominada *Mário de Andrade: o percursor dos Parques Infantis em São Paulo*. Tal estudo cinge-se em expor que o empenho na criação dos parques infantis se mostrou exitoso para além da recreação, por despertar sentimentos de amizade, lealdade e sociabilidade por meio de ações lúdicas, com destaque em ter sido ação pública voltada também para crianças e adolescentes mais humildes.

⁵¹ Estudo descritivo das diversas etnias, de suas características antropológicas (HOUAISS, 2004, p. 1.272).

Figura 5 – Estrutura da Rádio Escola



Fonte: Calil e Penteado (2015, p. 55).

Quanto à Rádio Escola, como explicam Calil e Penteado (2015) e Tércio (2019), verificou-se que sua implementação foi abortada por contingência orçamentária. Entretanto, isso não significa que a ideia tenha fracassado, como explica Marcel Oliveira de Souza. Em cuidadosa investigação, Souza (2016) constatou que, em preparação à rádio, foi previamente criada robusta estrutura, tanto burocrática quanto técnica, envolvendo conteúdos educacionais e musicais, que chegou a funcionar, mesmo fora do ar, através de diversas exposições públicas.

Os processos administrativos oficiais podem ser cotejados com várias cartas de Mário, ressaltando a necessidade de iniciativas do Estado em matéria educacional e cultural. Nesse contexto, enquanto diretor, ele ressaltou que o peso da paralisia⁵², em relação ao apoio à cultura brasileira, configurava enorme desafio. Uma grande seara a desafiar os poucos ceifeiros, os parques e raros investimentos.

[...] já me esqueci completamente de mim, não sou, sou um departamento da Prefeitura municipal de S. Paulo. Me apaixonei completamente. Também a coisa não era pra menos, bateu uma aura de progresso neste município sofrido, veio um Prefeito que topa as coisas de cultura também, incrível! e me chamaram para dirigir a coisa, imagine só, numa terra em que tudo está por fazer! Tou fazendo (ANDRADE, [1936]/2010, p. 275).

⁵² É o que sugere em oração do paraninfo, de 1935: “Nós não estamos ainda convencidos de que a cultura vale como pão. E essa é a nossa mais dolorosa imoralidade cultural” (ANDRADE, [1935]/2015, p. 99).

Importante notar que, nesse percurso, o autor sustentava que defender o patrimônio histórico e artístico equivaleria a alfabetizar e que o devotamento ao serviço público não configuraria mérito e sim dever. Estaria ligado ao compromisso de envidar todos os esforços, no sentido de entregar, minimamente, bons serviços à coletividade. Isso remete ao ensaio *O direito à literatura*, de Antonio Candido (2011), que trata tanto do desafio quanto do legado do modernista:

Nas sociedades de extrema desigualdade, o esforço dos governos esclarecidos e dos homens de boa vontade tenta remediar na medida do possível a falta de oportunidades culturais. Nesse rumo, a obra mais impressionante que conheço no Brasil foi de Mário de Andrade no breve período em que chefiou o Departamento de Cultura da Cidade de São Paulo, de 1935 a 1938. Pela primeira vez entre nós viu-se uma organização da cultura com vista ao público mais amplo possível (CANDIDO, 2011, p. 187, grifo nosso).

Embora Mário estivesse tratando de questões de mérito do efetivo serviço educacional, cultural e das esperadas boas práticas, acabou alcançando valores jurídicos, revelados em sua preocupação com a supremacia do interesse público, com a eficiência e com a impessoalidade das decisões e atos praticados. Talvez não soubesse que tais elementos se tornariam os grandes pilares do jovem campo do Direito Administrativo⁵³, forjado na Constituição de 1891, com a tripartição de poderes⁵⁴, mas que tomou contornos mais claros apenas a partir dos anos 30 do século XX.

Vale mencionar que esses elementos preocupantes a Mário não saíram do debate atual, ainda que recrudescidos pela repugnância de práticas de atos contrários ao interesse público em matéria educacional. Permanecem em curso várias negações a tal direito fundamental, apesar dos atuais mecanismos de controle quase inexistentes à época de Mário, que ainda parecem insuficientes. Apesar de todos os esforços e da espantosa fecundidade (BOMENY, 2012; DASSIN, 1978), Mário sucumbiu à densa goma da burocracia do serviço público brasileiro. Na percepção de Tércio (2019), o entusiasmo inicial revela as ilusões de um homem útil.

Com o Estado Novo, o cenário político paulistano mudou significativamente, resultando na substituição do prefeito Fábio Prado pelo engenheiro Prestes Maia que, segundo Calil

⁵³ Para maiores detalhes sobre o conjunto de valores e princípios, ver: Ávila (2014); Santana (2014).

⁵⁴ Refere-se à separação de atribuições (executiva, legiferante e jurisdicional), pela necessidade de frear eventuais abusos de prerrogativas (MONTESQUIEU, [1748]/2006). Para não incorrer no grosseiro erro do anacronismo, utiliza-se, ao longo da presente tese, o termo “poderes”, de uso corrente no lapso temporal aqui delimitado, ciente, entretanto, que no atual paradigma de Estado Democrático de Direito pós 1988, a denominação apropriada não é poder e sim função. Função executiva, legislativa ou jurisdicional, conferida ao Estado (SANTANA, 2014, p. 30-36).

(2015), considerava insignificante a agenda cultural implementada pelo autor do *Amar e “Ruão”*.

Assim, a trajetória do intelectual em prol da educação e da cultura confere importante credencial para justificar a escolha de sua obra como peculiar fonte para a escrita da história da educação, em relação às representações de preceptoras.

Quanto à **segunda indagação** relacionada às justificativas (p. 23) a ser aqui respondida, *Amar e “Ruão”*, cada texto, a seu modo, apresenta, simultaneamente, os seguintes elementos: agente, processo educacional e sujeito educacional.

No que tange à compreensão de “ato educativo”, especificamente, enquanto ofício ou atividade volitiva, parte-se do conceito de trabalho docente que lhe abrange, conforme classifica Dalila Andrade Oliveira. Para a pesquisadora, o verbete⁵⁵ “ato educativo” possui conotação ampla, ou seja, não se refere:

[...] apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo. Partindo da definição de que o trabalho se constitui em ato de transformação da natureza pelo homem para sua própria sobrevivência, o que resulta também e, ao mesmo tempo, na transformação do homem pelo trabalho, é possível considerar que o mesmo é detentor de um caráter educativo (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Por meio do ato educativo, *Amar e “Ruão”* expõem as vísceras de uma nova burguesia paulista que se forma, seu contraste com o estrangeiro e, embora as obras não tratem da educação “institucionalizada”, apresentam de forma subvertida a aparência de um processo educacional. Em *Amar*, tem-se uma preceptora alemã, Fräulein, e em “Ruão”, uma francesa, Mademoiselle, relacionando-se com famílias brasileiras, sendo este um processo muito característico da elite paulistana⁵⁶ do século XIX e primeiras décadas do século XX. Ademais, por um lado, tanto no romance quanto no conto estão presentes o ato educativo dessas preceptoras com relação às famílias, o que representa uma prática costumeira [e não usual]⁵⁷,

⁵⁵ Trata-se de dicionário de verbetes em educação, produzido pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

⁵⁶ Considerado o grupo que exercia comando sobre a massa populacional, monopolizadora de poder e riqueza, que ganhou força a partir da metade do século XIX com o café e o desenvolvimento urbano da cidade (CAMPOS, 2004).

⁵⁷ Numa compreensão jurídica, desde Clóvis Bevilacqua (1859-1944), os **costumes** estão lado a lado com a lei positivada e com os resultados de reiteradas interpretações sobre o mesmo assunto pelos tribunais, que se conformam em jurisprudência, sendo todas elas fontes de interpretação em situações concretas. Ocorre que o costume tem a ver, desde o direito romano, com condutas que possuem relevância jurídica, as quais, apesar de não serem objeto de regulação específica, são valoradas e reconhecidas a produzir efeitos, como é o caso da fila. Não há dispositivo que indique que o indivíduo deve se colocar na sequência daquele que já se faz presente, todavia, além de configurar importante hábito internalizado no comportamento, é levado em consideração em caso de controvérsias. Já os **usos**, são também práticas sociais dos indivíduos, contudo, a característica

em um grupo social específico. Por outro lado, vislumbra-se, em *Amar* e em “Ruão”, mulheres na posição de sujeito educacional, o que é bastante característico de um tempo e de um espaço em que assim eram retratadas nas obras literárias.

Fräulein e Mademoiselle são sujeitos ficcionais, mas também históricos, já que Mário de Andrade partiu de uma realidade histórica para construir o romance e o conto, desse modo, ambas muito têm a dizer sobre as representações das preceptoras de seu tempo. No desdobrar desta tese, em momento oportuno, vamos nos deter mais pausadamente sobre essa questão.

Desse modo, a fim de responder às questões apresentadas na presente tese e considerando as premissas relacionadas ao objeto de pesquisa e a interface com a literatura, parte-se das provocações de um Mário vário para a história da educação, utilizando-se, sobretudo, os pressupostos dos historiadores da cultura como Carlo Ginzburg (2001, 2014, [1989]/2016, [2007]/2017); Peter Burke (2008); Robert Darnton ([1990]/2010, [1986]/2020) e Roger Chartier (1992, 2001, 2002, 2017). Busca-se também aproximação dos escritos dos pensadores Mikhail Mikhailovich Bakhtin ([1963]/2010, [1975]/2014, [1970-1971]/2019, [1979]/2020) e Valentin Nikoláievitch Volóchinov⁵⁸ ([1929]/2018, [1926]/2019).

i.iii Da metodologia aplicável ao ofício do historiador: aspectos essenciais e fontes

O que o historiador produz? A resposta a essa indagação parte de alguma situação que o atormenta, ou de alguma lacuna no conhecimento e, a partir dessa provocação, ele identifica vestígios do passado que, ao serem problematizados, permitem conhecer o objeto. Conforme explica Certeau ([1975]/2020), o historiador se apresenta como mediador, e o trabalho de garimpar esses vestígios ou sinais, conjugado com a prática da técnica da operação histórica, é que permite a escrita da narrativa. Assim, tendo em vista o trabalho aqui desenvolvido, o **método empregado** é a leitura crítica dos já mencionados romance e conto de Mário de Andrade, tomando tais escritos como fontes históricas para compreensão acerca das representações de preceptoras/professoras em circulação no período de 1923 a 1944, o que se amolda ao conceito de operação historiográfica (CERTEAU, 2020, p. 45).

Para tanto, com relação às fontes, selecionamos os artefatos a seguir discriminados: as **obras literárias** *Amar, verbo intransitivo* (ANDRADE, 1927b, [1944]/1995b) e “Atrás da

diferenciadora é a ausência de relevância jurídica, como por exemplo, a tradição de, em certos locais, a noiva se vestir de branco durante a cerimônia matrimonial. Mas, caso a nubente deseje utilizar outra cor de vestimenta, isso é irrelevante para a pactuação ou manifestação do seu desejo, não recaindo sobre si qualquer sanção pela diferente escolha do adorno.

⁵⁸ Integrante do círculo de Bakhtin.

Catedral de Ruão” (ANDRADE, [1947]/2017b), de Mário de Andrade (1893-1945), a serem cotejadas com diversas **cartas**⁵⁹ escritas de/para Câmara Cascudo, entre 1924 e 1944; Carlos Drummond de Andrade, entre 1924 e 1945; Manuel Bandeira, entre 1922 e 1944; Oneyda Alvarenga, entre 1932 e 1944; Pio Lourenço Corrêa, entre 1917 e 1945; e Tarsila do Amaral, entre 1922 e 1940. Nelas⁶⁰, além das discussões estéticas e gramaticais, remetentes e destinatários expressam suas inquietudes, tormentos e visões do cotidiano que os cercam no contexto da escrita do *Amar* e “Ruão”. A leitura dessas cartas⁶¹, aqui, serve não somente para iluminar o tempo de Mário, mas justifica-se enquanto percurso para compreensão do objeto, em razão dos bastidores que elas revelam, de quando as obras foram pensadas e escritas, bem como as motivações subjacentes.

Serão utilizados ainda, **registros de viagem**, por cartas, de preceptoras estrangeiras de passagem pelo Brasil, contidas na obra *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*, de Ina von Binzer, bem como os anúncios referentes à contratação de preceptores, que servirão para confrontação das informações colhidas nas obras literárias de Mário de Andrade em análise, para pensar as representações sobre as preceptoras em circulação na sociedade paulistana no início do século XX.

Além disso, servem como referências as fontes **documentais oficiais** contemporâneas ao lapso temporal eleito, tais como o Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890 (BRASIL, 1890a), que promulgou o Código Penal vigente até 1940. Tal documento configura importante fonte para compreender as tipificações que envolvem as condutas dos homens em relação às mulheres e respectivas representações, já que os instrumentos jurídicos são frutos da dinâmica social existente. Neles são expressos os valores, os sentimentos e os princípios que circulam na sociedade.

⁵⁹ Mário foi um correspondente contumaz, abordando assuntos diversos. Seu diálogo abrangia muitas personalidades de seu tempo, tanto que, após sua morte, em 1945, Antonio Candido reconheceu a importância epistolar marioandradiana. “Sua correspondência encherá volumes e será porventura o maior monumento do gênero, em língua portuguesa: terá devotos fervorosos e apenas ela permitirá uma vista completa da sua obra e do seu espírito” (CANDIDO, 1990, p. 69).

⁶⁰ Considerando em Mário que “[...] Ao sol, Carta é farol” (ANDRADE, [1945a]/1989, p. 21); carta é documento que “[...] ao ser acionado, ilumina fatos e acontecimentos, desrecalca impressões, deixa entrever sentimentos, revela experiências e idiosincrasias com a acuidade de um aparelho de raio x” (SANTOS, 1998, p. 15).

⁶¹ Moraes (2007), ao debruçar especificamente sobre a epistolografia do autor de *Lira Paulistana*, destaca que as cartas possuem não só potencial biográfico, mas histórico, que podem ser interpretadas, inclusive, em função do projeto pedagógico do Modernismo, seu testemunho e revelações que seus personagens trazem. Sob um olhar metodológico, José Augusto Avancini explica que as cartas não são elementos periféricos e inservíveis: “A importância desses para a história cultural e literária em particular, esclarecendo pontos que haviam permanecido obscuros ou abrindo novos horizontes para pesquisa” (AVANCINI, 1997, p. 170). Tal afirmação se dá em função da postura do autor modernista. São cartas que partem de um intelectual possuidor de plena consciência do seu tempo histórico, que se esforçou para modificar de maneira substancial o ambiente literário em curso até então, num giro que incluiu a produção literária *pari passu* com troca de cartas.

O denominado “crime carnal” é tratado de forma diferente nessa regulação, ou seja, sendo contra a mulher tida como honesta, a penalidade era mais gravosa que as demais, como as mães solteiras e as prostitutas. E, ao falar em mulheres públicas⁶², tal instrumento possui capítulo exclusivo, para tratar dos crimes contra a segurança da honra e da honestidade das famílias e do ultraje público ao pudor, não criminalizando a prostituição, mas os artifícios de facilitação ou incentivo. Tal elemento parece ser importante para analisar se, em *Amar*, a conduta de Sousa Costa e Fräulein teria burlado a legislação penal então vigente, na eventual expectativa da impunidade, pois a verdadeira finalidade de contratação da governanta parece se amoldar à abstrata norma tipificada.

Nessa perspectiva, tanto do *Amar* quanto do “Ruão” pode-se extrair as representações de mulher em cotejo com as normas⁶³ civilistas então vigentes e voltadas para a família (BRASIL, 1916), sobretudo para a mulher, já que a constituição de família passa pelo casamento solene e, civilmente, os homens eram considerados autoridade sobre as mulheres. Não bastasse, havia o intrigante conceito de “mulher honesta”, aliado ao fato de que as mulheres eram consideradas incapazes para o exercício da vida civil, colocadas lado a lado com os ébrios habituais⁶⁴, com os pródigos⁶⁵, os loucos⁶⁶ de todo gênero e os menores, sem contar que as mulheres não podiam votar ou exercer mercancia; e as casadas só podiam laborar fora de suas casas com expressa autorização dos maridos, sendo o ato revogável a qualquer tempo.

Por fim, como fonte documental, há o “Projecto reorganizando o ensino primário e secundário”, de 30 de julho de 1874, formulado pelo Conselheiro João Alfredo Corrêa de Oliveira, e o projeto de Lei, de 1886, apresentado por Cunha Leitão, com o intuito de ratificar a educação nas casas como uma modalidade legalizada.

As análises indicadas se amoldam ao que Antoine Prost (2017) já asseverou na obra *Doze lições sobre a história*, de que não existem fatos, tampouco história, por natureza, mostrando-se importante questionar, pois é a partir da indagação que se constrói o objeto no

⁶² Também chamadas de mulheres de vários leitos ou mulheres de deboche (MORAES, 1921).

⁶³ No presente trabalho, optou-se em não utilizar a expressão “regras”, por serem meros componentes descritivos de comportamento que expressam permissão, proibição ou obrigação ou, como explica Robert Alexy: “Se uma regra vale, então, deve-se fazer exatamente aquilo que ela exige; nem mais, nem menos. Regras contêm, portanto, determinações no âmbito daquilo que é fática e juridicamente possível” (ALEXY, 2008, p. 91). Por outro lado, optou-se pela utilização da expressão “normas”, por ser um conceito que diz respeito ao resultado da interpretação do texto legal, levando-se em conta a intencionalidade e o que elas representam em um determinado momento histórico. Essa escolha se justifica, pois “[...] normas não são textos nem o conjunto deles, mas os sentidos construídos a partir da interpretação sistemática de textos normativos” (ÁVILA, 2014, p. 50).

⁶⁴ Pessoas acometidas por transtornos comportamentais ou de funcionalidade mental durante ou posterior consumo de álcool ou de entorpecentes que podem ensejar interdição.

⁶⁵ Aqueles que de maneira compulsiva delapidam seu patrimônio.

⁶⁶ Forma como dispunha o Código Civil de 1916, mas que atualmente é designada como “pessoa com deficiência”.

aspecto histórico. Todavia, é necessário, inicialmente, conhecer os fatos, ou simplesmente vestígios, para, em seguida, explicá-los e organizá-los de forma sistematizada.

Tendo em vista que o rigor metodológico faz parte da estrutura da presente pesquisa, as obras *Amar* e “Ruão” serão relidas nesse sentido, a fim de elaborar um mapa de categorização de aspectos, os quais serão analisados para se compreender a representação de mulher professora/preceptora nas obras supracitadas. Para isso, serão identificados todos os trechos da obra que perpassam o cenário educacional. As categorias serão demarcadas ao longo da identificação destas, mas, a princípio, já se pode identificar as seguintes: 1) mulheres atuando como preceptoras; 2) preceptoras sendo desviadas de seu real ofício; 3) feminização do magistério; 4) loucura; 5) sexualidade e gênero; 6) velhice e gênero; valorização profissional. As categorias auxiliarão na construção da análise das obras para alcançar os resultados da pesquisa.

Ressalte-se que não se pretende fazer apreciação de conteúdo dos excertos identificados nas obras como crítica literária, mas que esses se constituem elementos facilitadores para a compreensão da ficção diante de suas representações no seio da sociedade da época.

i.iv Do levantamento preliminar do objeto no campo da história da educação⁶⁷

Foi realizado levantamento na base de dados das quatro mais importantes revistas científicas do Brasil no campo da história da educação, quais sejam: *Cadernos de História da Educação*, *Revista Brasileira de História da Educação*, *Revista História da Educação* e *Revista HISTEDBR*, valendo-se das palavras-chave: “Mário de Andrade”, “Amar, verbo intransitivo”, “Ruão”, “educação doméstica”, “educação domiciliar” e “preceptoria/tor/tora”, consoante às tabelas elaboradas por este pesquisador e contidas no Apêndice, posicionadas a partir da página 234, logo após as referências bibliográficas.

Com relação a trabalhos como teses e dissertações, foram identificados três estudos que tratam da temática “ensino doméstico no Brasil”. O primeiro, é uma tese de 2013, de Samuel Barros de Medeiros Albuquerque, no campo da história geral, e não especificamente no campo da história “da educação”, intitulada *Entre cartas e memórias: preceptoras europeias no Brasil do século XIX*, em que o autor pesquisa a presença das preceptoras europeias no império do Brasil, utilizando, sobretudo, carta escrita pela Condessa de Barral (BARRAL, 1879) e

⁶⁷ Apuração realizada em 12 jul. 2019, portanto, abrangeu apenas os dados existentes até a referida data.

memórias de Aurélia Dias Rollemberg (ROLLEMBERG, [1927-1952]/2005), não fazendo qualquer alusão às obras de Mário de Andrade ou representações de professoras.

A segunda tese é de 2004, assinada por Maria Celi Chaves Vasconcelos, no campo da história da educação, com o título *A casa e os seus mestres: a educação doméstica como uma prática das elites no Brasil de oitocentos*. Nela, a pesquisadora analisou as características e circunstâncias do ensino domiciliar, bem como as relações postas entre a casa, os colégios particulares e a escola estatal emergente, não utilizando, todavia, *Amar* nem “Ruão”, por essas obras não existirem no período recortado. A autora, prosseguindo seus estudos, desenvolveu um artigo em coautoria com Fabiana Ferreira Pimentel Kloh, publicado em 2020, apresentando inventário das produções acadêmicas de 2010 a 2019 sobre educação doméstica, tendo identificado, entre teses e dissertações, vinte e dois trabalhos, mas constataram que boa parte deles se deu no campo do Direito, sendo ausente a discussão sobre representações de docentes ou de utilização de fonte literária (KLOH; VASCONCELOS, 2020).

No banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) não foram localizadas produções de igual problemática da presente pesquisa (representações de professoras em *Amar* e “Ruão”). Assim, as teses de Samuel Barros de Medeiros Albuquerque⁶⁸ (2013) e de Maria Celi Chaves Vasconcelos (2004), embora tenham lidado com a temática da educação doméstica, ambas se referiram ao século XIX, período diverso da delimitação temporal da presente pesquisa (1923-1944), a demonstrar que a tese ora produzida pode contribuir cientificamente para o preenchimento dessa lacuna de maneira original.

Paralelamente, convém destacar que, em 1999, Ivan Russeff defendeu sua tese de doutorado na PUC de São Paulo, no campo da educação, denominada *Mário de Andrade: desvairismo e educação*, que deu origem à obra *Educação e cultura na obra de Mário de Andrade* (RUSSEFF, 2001). Todavia, tal trabalho não abordou especificamente *Amar*, “Ruão” ou representação de professoras, mas a concepção ampla que o modernista possuía sobre o papel da educação na civilidade brasileira.

Quanto à busca feita em periódicos, não foram localizadas produções específicas de ensino doméstico centradas na abordagem de representações de professoras em *Amar*.

⁶⁸ Conforme dados contidos no Apêndice (página 234), convém esclarecer que, anteriormente, em 2007, Samuel Barros de Medeiros Albuquerque defendeu a Dissertação *A Preceptora: representações em Amar*, verbo intransitivo de Mário de Andrade, junto à Fundação Universidade Federal de Sergipe (UFS). Entretanto, não foi possível conhecer e analisar seu conteúdo, já que o trabalho físico não foi localizado no acervo da biblioteca da UFS e não há versão digital, tendo conseguido junto ao autor apenas cópia dos exíguos resumo e sumário.

No que se refere a “Ruão”, por um lado, semelhante busca foi realizada no banco de teses e dissertações da CAPES, não sendo apurado nenhum trabalho envolvendo representações de professoras no conto modernista. Por outro lado, igual busca foi efetivada nas quatro maiores revistas brasileiras de história da educação, resultando em um único artigo, de dezesseis páginas, do ano de 2009, publicado no periódico *Cadernos de História da Educação*, da lavra de Norma Discini e Raquel Discini de Campos, com o título *A imagem da mulher na literatura e no jornal das primeiras décadas do Século XX: questões de discurso e gênero*.

Neste, as autoras buscaram extrair de “Ruão” a imagem da mulher gestada a partir dos comportamentos sociais, em cotejo com eventuais imagens que se obtém a partir da leitura de jornais do noroeste paulista, em circulação de 1920 a 1940 (CAMPOS; DISCINI, 2009). Todavia, embora tenha havido ênfase nas representações do gênero feminino – que inclui, por força da trama, a função de educadora exercida pela envelhecida Mademoiselle –, não objetivou-se focar na figura específica da preceptora, tampouco na construção de uma ponte com *Amar*, em conformidade com a via objetiva aqui eleita.

Desse modo, demonstra-se a originalidade desta investigação, suscitada também a partir da participação no Grupo de Pesquisa denominado “Estudos interdisciplinares em História da Educação (fontes, teoria e metodologia)”⁶⁹, registrado no CNPq para atividades no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, num esforço de identificar e compreender diferentes espaços e veículos educacionais.

i.v Da delimitação temporal e organização

A **periodização** da presente pesquisa possui delimitação que vai de 1923 a 1944⁷⁰, que abrange o termo inicial em que Mário projetou e começou a escrever *Amar* (1923), publicado em 1927 (mesmo ano que o modernista planejou “Ruão”), até o termo final, em 1944, quando o conto foi efetivamente concluído, mas só publicado postumamente, dentro da coletânea *Contos Novos*. Esse lapso temporal se justifica pelo fato de ser o período de escritura das duas

⁶⁹ O grupo visa aprofundar os estudos acerca das possibilidades da utilização da imprensa não pedagógica (jornais e revistas), literatura e imagens (propaganda e fotografia) para a escrita da História da Educação Brasileira. É desenvolvido por uma equipe multidisciplinar (historiadores, pedagogos, filósofos e jornalistas) de diferentes níveis e caracteriza-se como um desdobramento do Grupo de Pesquisas História da Educação Brasileira: estudos interdisciplinares (UFU). O projeto ancora-se nos teóricos da História Cultural (Burke, Chartier, Certeau e Darnton), bem como no filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin.

⁷⁰ Considera-se oportuna tal delimitação por entender que se trata de análise do contexto específico da escrita das obras, que podem revelar como [e o quê] o *autor* captou sobre a temática naquele tempo histórico, decorrente da compreensão que “ficção e realidade não são lados opostos da mesma moeda; ao contrário, em alguns momentos, uma pode servir de reflexo para a outra” (OLIVEIRA; SILVA, 2008, p. 358).

obras em apreço. Assim, a análise das representações decorre do que o autor vivenciou e captou da sociedade naquele lapso temporal.

Sobre a **organização**, a tese está estruturada em três Capítulos. No Primeiro, são abordados: alguns pressupostos mitológicos e filosóficos da preceptoria; o contexto do objeto de pesquisa na dimensão da Nova História Cultural; o diálogo entre a história da educação e o romance *Amar*, com o conto “Ruão”, bem como a configuração da preceptoria como espécie da educação doméstica e aspectos regulatórios no Brasil.

Em continuação, no Segundo Capítulo é procedida análise do romance *Amar*, caracterizando as possíveis representações que se podem extrair do imaginário sobre preceptoria em circulação nas décadas de 1920 e 1930. Nessa seção é evidenciada a problemática sobre as imagens de mulher e de família presentes na obra, bem como a situação social, jurídica, cultural e política das preceptoras. Discute-se, ainda, a ideia de idílio pedagógico brasileiro como pureza da fatalidade; a conjugação emblemática contida no romance; considerações sobre o *Amar* e o arquétipo do romance de formação; como as famílias pensavam a educação dos filhos e; provocações sobre eventuais rompimentos de regras jurídicas a favor da pedagogia da prevenção da família.

Quanto ao Terceiro Capítulo, nele é analisado o conto “Ruão”, seus elementos intrínsecos e extrínsecos, sobretudo a marcante influência vinda da psicanálise; a construção histórica do gênero feminino a partir do conto “Ruão”; as representações de professoras; os aspectos relacionados à influência da ordem médica sobre a loucura atribuída à mulher; os aspectos relacionados à velhice feminina e como Mário de Andrade estabeleceu relação com a ideia da novidade no seu projeto modernista e; como a educação é concebida como grande tema da modernidade nas primeiras décadas do século XX.

CAPÍTULO I

DOS PRESSUPOSTOS CULTURAIS, FILOSÓFICOS E JURÍDICOS DA PRECEPTORIA

A gente fica a pensar se a história não será em grande parte um romance de historiadores (MONTEIRO, 1913, p. 6).

Os elementos introdutórios alinhavados anteriormente tiveram o condão de elencar as dimensões caracterizadoras do objeto de pesquisa. Na parte ora iniciada, a pretensão consiste em analisar os pressupostos teóricos e culturais, bem como suas respectivas dimensões filosóficas e jurídicas, que possam iluminar as representações de preceptoras (enquanto agentes) e respectivas práticas educativas não escolares ocorridas na capital paulista no período delimitado, especificamente nas casas de algumas famílias ricas.

Para compreender esses elementos, é necessário, de antemão, ter em mente que o problema de pesquisa não se firmou como fato aleatório, mas se vincula a uma lacuna num tempo e espaço passível de ser analisado na perspectiva da Nova História Cultural. Assim, por *Amar* e “Ruão” serem artefatos que discorrem ficcionalmente sobre a temática educação doméstica, é necessário revisar, também, as ideias e as teorias que sustentarão as análises das respectivas obras, as quais iniciam neste Capítulo I e passam a ser mais detalhadas nos capítulos II e III.

Além disso, neste Primeiro Capítulo serão analisadas as configurações do ensino doméstico como gênero e a instrução realizada nas casas por preceptoras como espécie. Tais questões receberam regulações estatais formalizadas nos âmbitos federal e regional durante a Primeira República, evidenciando não só a existência de uma prática educativa restrita a poucos – que se colocará em cotejo com outras fontes –, mas o reconhecimento oficial que se tratava de um requintado modo de educação suplementar.

1.1 Posicionamento da problemática na dimensão da história cultural

Inicialmente, convém traçar algumas balizas conceituais que se inserem no presente debate, porquanto as representações de mulheres que exerciam a docência doméstica no final do século XIX, até as primeiras décadas do século XX, podem fornecer valiosas pistas para a compreensão não só do ofício pedagógico a serviço de algumas famílias ricas de São Paulo,

mas do *ethos* social, os sentidos e os modos de interação entre pai, mãe, meninos e meninas ante às demais famílias de uma sociedade, em um dado “cronotopo”.

Conforme explica Cunha (2005, p. 230), o aspecto etimológico de cronotopo vem do grego *khronos* (tempo) + *topo* (lugar) e, Massaud Moisés ([1974]/2008), em seu *Dicionário de termos literários*, esclarece que a expressão foi empregada, inicialmente, nas ciências da matemática, por Einstein. Mais tarde, por meio do russo Mikhail Bakhtin, migrou para os estudos literários, correspondendo à junção de tempo e espaço; faz alusão, na perspectiva literária, a uma categoria de conteúdo e formalismo, quando há fusão entre os indícios espaciais e temporais num todo inteligível, ou seja, o espaço se intensifica e adentra ao movimento do tempo.

Nessa direção, Brait (2018, p. 102) ilustra o conceito vindo de Bakhtin:

[...] o cronotopo da estrada, em um certo tipo de romance, indica o lugar onde se desenrolam as ações principais, onde se dão os encontros que mudam a vida dos personagens. No encontro, a definição temporal (naquele momento) é inseparável da definição espacial (naquele lugar). A estrada é, portanto, o lugar onde se escande e se mede o tempo da história.

Atento ao referido conceito aplicável à história, Prost (2017, p. 163) evidencia o cronotopo ao dizer que o historiador, quando percorre o tempo, posiciona-se num dado momento em que “o futuro era antecipado para o presente pelos homens do passado à luz de seu próprio passado, pela imaginação, ele reconstrói um momento passado como um presente fictício em relação ao que ele redefine um passado e um futuro”.

No tempo e espaço destacado, a figura da mulher professora bifurca para duas tipologias: de um lado, aquelas que exerciam a docência nas escolas de primeiras letras, caracterizadas, majoritariamente, por um tipo de mulheres solteiras, supostamente comedidas, sérias, de ilibada reputação. Por outro lado, as professoras estrangeiras, normalmente europeias, também conhecidas como preceptoras, que ministravam conteúdos mais sofisticados, como piano, teoria musical, francês, inglês, cuja distinção se mostrava necessária por meio da educação (LOURO, [1997]/2017; PEDRO, 2017).

Parece que a utilização dos serviços de preceptoras estrangeiras extrapola a mera ideia de ostentação volitiva de famílias abastadas, e está relacionada à ideia de distinção, que se revela moeda de troca no mercado simbólico⁷¹.

⁷¹ A distinção, para Bourdieu (2011), passa pela ideia de que existir é ser diferente e, dentro da dinâmica social, pode estar relacionada à originalidade na atuação no âmbito da ciência, do esporte, da arte, mas também de acesso a produtos e serviços não alcançáveis por todos, num mecanismo que se reproduz no mundo social. A

Seriam essas preceptoras mulheres privilegiadas por gozar de grande liberdade, porquanto poderiam viajar o mundo, ter domínio de sua vida profissional e pessoal? Tinham um modo ou estilo de vida de deleite e emancipação, ou carregavam outros desafios, segredos, frustrações decorrentes da precarização ou subversão do seu trabalho em razão do gênero ou do próprio ofício de ensinar? Essas são questões importantes e necessárias dentro desta pesquisa, sobre as quais deve-se debruçar com maior atenção, lembrando que são feitas a partir das representações das mulheres no romance *Amar*, e no conto “Ruão”.

Vale lembrar que não se põe aqui discussão centrada no aspecto puramente econômico, já que estaria limitando a análise a elementos estritamente ligados às relações de trabalho, como a remuneração enquanto contraprestação pelo serviço desempenhado; possível jornada de trabalho excessiva; políticas voltadas para assegurar direitos à categoria; impactos da renda auferida por tais mulheres no comércio local e seus reflexos na economia entre outros fatores. Na verdade, o que se traz para a pauta são discussões que se alicerçam na cultura, ou ainda, na história cultural, enquanto categoria, cuja preocupação reside na busca pela compreensão dos significados; nas práticas e, sobretudo, nas representações; nas simbologias que os seres humanos utilizaram para interpretar o mundo e para se darem a ver.

A expressão cultura merece um especial destaque na presente análise, principalmente por ser catalizadora das reflexões ora assinaladas. A partir da sua etimologia⁷², cultura vem do latim *cultūra* e, em outra acepção, vem do alemão *kultur*⁷³ (CUNHA, 2005, p. 233), que, num sentido semântico e aplicado ao objeto deste estudo, significa, conceitualmente, no campo da história, segundo Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva (2020, p. 85): “tudo aquilo que é produzido pela humanidade, seja no plano concreto ou no plano imaterial, desde artefatos e objetos até ideias e crenças. Cultura é todo complexo de conhecimento e toda habilidade humana empregada socialmente”. E não é só, pois remete a todo comportamento aprendido, que independe dos aspectos biológicos.

Laraia (1986) explica que cultura é um conceito antropológico, reunido por Edward Tylor (1832-1917), dentro do vocábulo inglês *Culture*. Assim sintetizou o termo germânico *Kultur* – que se referia a todos os aspectos espirituais de uma dada comunidade –, com o equivalente termo em francês *Civilisation* – o qual dizia respeito às realizações materiais de um

preceptora parece configurar um bem simbólico por ser estrangeira sofisticada, que é contratada, negando-se o elemento economicista em função do interesse recalcado.

⁷² Ciência que investiga as origens próximas e remotas das palavras e a sua evolução histórica (CUNHA, 2005, p. 336).

⁷³ Trata-se de conceito alemão que difere de civilização. Tem a ver, conforme Burke (2008), com caráter e valoração de determinados produtos humanos, e não, necessariamente, com o valor intrínseco da pessoa.

povo. Esse esforço conceitual buscou alcançar uma só expressão, ainda que vindo de duas conotações. Dessa forma, todas as possibilidades de práticas humanas, os conhecimentos construídos, as crenças, os valores, a moral, os símbolos, os usos, os costumes, os hábitos e quaisquer outras manifestações compartilhadas num determinado grupamento passaram a ser entendidos como cultura.

Importante salientar, a partir da obra *Cultura e Sociedade*, de Raymond Williams (1921-1988), que o autor demonstra que a palavra cultura não possui trivial significado, sendo polissêmica e, talvez, uma das mais difíceis de explicar, tanto no sentido quanto em seu alcance. Tem a ver “[...] como una teoría de las relaciones entre los elementos pertenecientes a todo un modo de vida” (WILLIAMS, [1958]/2001, p. 8), cuja acepção remete ao modo de vida, ao ideal ou à documentação. Para o autor, cultura é base comum pelo fato de estar em toda mente e em toda sociedade, em um determinado espaço e tempo.

Em prosseguimento, destaca-se a importante contribuição de Burke (2008), na perspectiva da história cultural, ao basear-se em Tylor e explicar que cultura tem a ver com complexidade, na qual se insere a arte, a moral, a crença, a lei, a língua, o costume e outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem em sociedade. Logo, a palavra cultura é mesmo altamente polissêmica, já que o século XX trouxe novas redefinições e abordagens em relação ao modo de compreendê-la tido no século XIX, enquanto elemento de investigação por parte dos historiadores. Nesse período, a historiografia não levava tanto em consideração as manifestações culturais decorrentes das expressões populares, inadmitindo que os fatos do cotidiano estão imbricados no mundo da cultura como algo maior e abrangente, que influenciam os pequenos atos/fatos e que, ao mesmo tempo, nutrem e conformam a cultura. Assim, parece melhor utilizar a palavra “culturas”, no plural, para diferenciar daquela acepção positivista do século XIX, que se preocupava mais com a cultura erudita, dita alta cultura.

Barros (2005, p. 15) explica que o indivíduo, pela própria existência, já está automaticamente produzindo cultura, sem que, necessariamente, seja um artista ou um intelectual, de modo que a maneira de estar no mundo social já o pressupõe como produto [e produtor] de cultura⁷⁴. Então, o sentido da chamada cultura erudita, de fato, não corresponde com a dinâmica que está sendo pensada aqui.

Tão importante como revisar o conceito de cultura, é entender que ela possui forte capacidade de condicionar e moldar comportamentos e ideias, por essa razão, a antropóloga

⁷⁴ Remete ao entendimento de Rui Canário (2007, p. 20), com estreita ligação à educação. Segundo o autor, a educação é o que nos fazem e o que nós fazemos, e isso não descola da amplitude estrutural, em que a cultura é o que nos fazem, ao passo que a arte é o que nós fazemos.

americana Ruth Benedict (1887-1948), em sua obra *O crisântemo e a espada*, explicou que a cultura funciona como espécie de lente e, por ela, o homem vê o mundo (BENEDICT, 2002).

Nessa esteira de entender o termo, Arruda e Passiani (2017), ao tratarem o verbete cultura em obra dedicada ao vocabulário de Bourdieu, explicam que ela se refere a elementos simbólicos da vida social e sedimenta-se a partir das próprias ações dos indivíduos. Nisso, a cultura, para eles:

[...] passa por um processo social de objetivação, ganhando materialidade e tornando-se o domínio das práticas e bens culturais, que se comportam como suporte dos sentidos. O universo simbólico conhecido como cultura, espécie de instância metafísica e subjetiva, é objetivado em práticas que se relacionam com as posições de classe dos indivíduos, portanto, suas condições materiais de existência (ARRUDA; PASSIANI, 2017, p. 136).

A escrita da história pelo prisma da cultura, anteriormente denominada simplesmente como “História Cultural”, tinha a ver, como assinala Pesavento (2014), com o viés marxista que vislumbrava a cultura como parte do reflexo da infraestrutura, ou era apenas elitista. Tal compreensão tradicional foi deixada de lado com a fundação dos *Annales*, inaugurando uma nova maneira de pesquisar e realizar a narrativa historiográfica.

Para compreender a Nova História Cultural (NHC) enquanto movimento historiográfico, é necessário notar que seu nascimento remonta ao ano de 1929, quando alguns historiadores franceses, especialmente Marc Bloch e Lucien Febvre, fundaram, em Estrasburgo, a Revista *Les Annales*, ocasião em que se concebeu a ampliação de documento histórico como fonte. A partir de então, passou-se a ter maior valorização de outros tipos de fontes, para além daquelas oficiais, centradas em acontecimentos individuais e de valorização de supostos heróis, notadamente os fatos políticos, glórias ou derrotas militares, bem como a desconstrução do modo de pensar o tempo (e respectivos fatos) como sendo linear e não processual.

Desse modo, novas fontes, como depoimentos orais, imprensa, literatura e iconografia, passaram a ser consideradas importantes ferramentas, à disposição do historiador, para compreender acontecimentos, não esvaziando, obviamente, o sentido e o alcance do tradicional vestígio escrito e oficial, mas abrindo espaço para o cotejo entre outros elementos do passado, a fim de serem transformados em fonte pelo [e para] o ofício do historiador (CERTEAU, 2020).

Quanto a iconografia, Carlo Ginzburg (2014), ciente que o visual muito tem a oferecer às nossas referências e ao nosso silêncio, debruçou-se a compreender a face da política impregnada na obra de arte, ou seja, a iconografia política. Como são representados

ilustrativamente o medo, o terror, a reverência, planejado para comover politicamente o público como ferramenta de convencimento, visando a submissão.

Tal constatação, que se amolda a Ginzburg (2014), não escapou da reflexão de Mário de Andrade contida na segunda parte do compêndio “Obra Imatura”, que reuniu *A escrava que não é Isaura; Há uma gota de sangue em cada poema e Primeiro andar*, em que expressou: “A obra de arte é uma máquina de produzir emoções” (ANDRADE, 1980, p. 258).

Ao desenvolver quatro ensaios, Carlo Ginzburg coloca, lado a lado, a ilustração de capa da primeira edição de *Leviatã*, os cartazes de alistamento militar produzidos em ocasião da Primeira Guerra, e *Guernica*, pintada por Picasso em 1937. Seja na espada e na lança de *Leviatã*, seja no dedo indicador ferozmente apontado nos cartazes bélicos ou, ainda, na espada e na lança de *Guernica*, todas utilizam a fórmula das emoções (*pathosformeln*).

São as influências visuais a serviço da pedagogia do temor que demonstram a importância da iconografia como fonte. Isso não é diferente no que diz respeito à mulher, já que entre cosméticos, culinária e moda, a “Revista Feminina” que circulou em Paulicéia entre 1914 e 1936 reforçava o que a mulher era e devia continuar exercendo sua missão: ser mãe, do lar, dócil e submissa ao marido. Na iconografia contida na referida revista, a mulher é representada pelo colo acolhedor, macio, seios fartos, aconchegante e, por assim ser, é mais natural a alegoria da educação ser prolongamento da maternidade.

Sob esse aspecto, Campos (2009, 2012) discute a escrita da história da educação a partir da imprensa, uma vez que ela considera os jornais como espaços ideológicos, sendo assim, além de se constituírem como fonte, são, ao mesmo tempo, sujeitos da história. Ademais, as publicações no lapso temporal aqui eleito configuravam imperativo social e, sobretudo, mecanismo de renda para os letrados da época, questão inclusive reforçada por Miceli (1977). Campos (2009, 2012) sustenta que os jornais serviram, também, como instrumentos para educar⁷⁵, de modo que a imprensa tanto resulta de um *ethos* como também educa para um *ethos*. Não bastasse, em reforço a Robert Darnton (2010), a autora explica que entre os que escrevem e os que leem há um liame tácito, invisível, ou seja, avença despojada de *pacta sunt servanda*⁷⁶ por não ser negócio jurídico típico.

Nesse sentido, com a valorização das demais fontes, passa-se a ter novas abordagens, novas metodologias e, principalmente, a possibilidade de interface com outras disciplinas,

⁷⁵ Além disso, Campos (2009) alerta que o uso dessa peculiar fonte remete à necessidade de conscientizar que a imprensa, além de registrar os acontecimentos, não deixa de ser ingrediente do que aconteceu, ou ainda, conforme infere Sevcenko (2000, p. 11), o jornal não apenas fala do mundo, mas é partícipe da produção da imagem que todos nós, de algum modo, aviamos da realidade.

⁷⁶ Expressão que significa que os pactos devem ser observados, portanto, obrigatoriedade contratual.

como a geografia, a psicologia, a literatura. Assim, a renovação veio a partir da compreensão que a história não se restringe à narrativa de fatos institucionais praticados no âmbito político e oficial, mas há aspectos sociais e culturais a serem considerados; é feita também por professoras, preceptoras, crianças, pobres; e que a história, inclusive da educação, precisa atender não só para a dimensão material, mas também para elaborações mentais que, num primeiro momento, é chamada de história das mentalidades⁷⁷.

A Nova História Cultural é, portanto, o campo historiográfico atravessado pela ideia de cultura (NUNES; CARVALHO, 1993), assim como a história demográfica está intimamente ligada à noção de população ou, ainda, como a história das construções jurídicas, enquanto regulação, é atravessada pelo poder. Em constituições assim, a força que detém alguns grupos de vanguarda (ou forças políticas tradicionais), é mobilizada e organizada em função da articulação necessária a tornar suas ideias ou predileções em textos normativos. Essas novas regulações servem para moldar condutas pela obrigatoriedade de sujeição dos destinatários em razão da inerente característica de coerção, já que a lei tem a função tanto conservadora⁷⁸ quanto transformadora, a depender da finalidade para a qual foi criada.

Nessa perspectiva, esta é uma pesquisa historiográfica pela via cultural e, enquanto mudança de curso epistemológico, o primeiro conceito que reorienta a postura do historiador é o de representação utilizada a partir do *Amar* e “Ruão”. É a categoria central da história cultural, de modo que representar é, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente, um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. Aqui a ideia central é a da substituição⁷⁹, que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença (PESAVENTO, 2014). Desse modo, parte-se do pressuposto que, de algum modo, toda obra de ficção possui raízes na sociedade em que foi produzida, razão pela qual Abreu (2006, p. 41) explica que “literatura é um fenômeno cultural e histórico e, portanto, passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais”.

Peter Burke (2008) destaca que Johan Huizinga (1872-1945), em ensaio sobre a temática publicado em 1929, já declarava que o objetivo central do historiador cultural era retratar

⁷⁷ Outra questão que se mostra emblemática para tal renovação diz respeito à necessária compreensão de que fatos históricos dependem da interlocução com outras áreas, como economia, geografia, relações internacionais, tecnologia, política, sociologia, enquanto dimensões interligadas que produzem reflexos de um domínio em outro, de modo que o historiador não pode negligenciar tais interações, sob risco de se construir uma narrativa histórica esvaziada da dinâmica social que se circunscrevem os fatos.

⁷⁸ É a função primordial do Direito que expressa uma ordem social, cuja regulação, proteção e controle se destina a promover; tende à manutenção das relações de poder dentro da sociedade para promover a realização de convicções predominantes como projeto para o futuro (ROSA, [1970]/2009, p. 59).

⁷⁹ Representação é conceito ambíguo, pois, na relação que se estabelece entre ausência e presença, a correspondência não é da ordem do mimético ou da transparência. A representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele (PESAVENTO, 2014).

padrões de cultura, descrever pensamentos e sentimentos peculiares de uma época, bem como suas expressões e incorporações nas obras de literatura e arte. Assim, esta pesquisa no campo da história da educação busca compreender como a literatura foi produzida, em contraponto com outras expressões comunicativas ou registros. Desse modo, as respostas ao problema de pesquisa partem do cotejo entre a literatura supracitada, anúncios de empregos de preceptoras em jornais, cartas de preceptoras, projetos de lei afetos à matéria.

Busca-se, antes de tudo, como explica Pesavento (2014), estabelecer na presente pesquisa o pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. Nesse domínio, Peter Burke (2008), em *O que é história cultural?*, adverte sobre os variados conflitos que rodeiam a história cultural, dada a dificuldade de dizer, ao certo, o que não faz parte da cultura, tendo em vista a ambiguidade e a polissemia do termo que se dão, sobretudo, em razão do alargamento das fronteiras de estudo. Assim, como saída, por um lado, Burke assinala a necessidade de focar o olhar sobre o método de estudo em detrimento do objeto; por outro, ressalta que há consenso entre os historiadores culturais no que diz respeito à simbologia, que pode ser encontrada em todo lugar, da arte ao cotidiano.

Em apresentação de dossiê publicado no periódico *Cadernos de História da Educação*, cuja temática aborda as “Contribuições da literatura para a História da Educação”, Lima e Menezes (2022) esclarecem que a literatura tem sido tomada tanto como fonte quanto como objeto, de forma mais intensa, a partir de 1990, de modo que a abordagem acadêmica desse encontro interdisciplinar tem forjado cada vez mais fertilidade para a compreensão do passado educativo. Como exemplo de tal tarefa, recordamos do importante estudo de Maria Teresa Santos Cunha, que em 1990 publicou *Armadilhas da sedução: os romances de M. Delly*, que teve como objetivo analisar, através da literatura, as estratégias mais difundidas para educar as jovens mulheres entre as décadas de 1930 e 1960, tendo vislumbrado em tais romances o claro propósito educativo de conservar as subjetividades e papéis sociais da mulher envolvendo a docilidade, submissão e as imagens de esposa e futura boa mãe.

No que diz respeito à produção historiográfica brasileira baseada na História Cultural, Pesavento (2014, p. 7) explica que, já no ano de 2003, correspondia a cerca de oitenta por cento do montante, dado este que demonstra a importância do elemento cultura para o campo de pesquisa⁸⁰. Vale destacar que a expressão “Nova”, acrescida à História Cultural, não é simplesmente um rótulo ou serviu para identificar um assunto que já estaria sedimentado e

⁸⁰ As constatações de Pesavento (2014) e de Lima e Menezes (2022) estão em consonância com o trabalho desenvolvido por Ademar Firmino dos Santos (2015), denominado *Entre fatos e artefatos: literatura e ensino de história nos encontros acadêmicos nacionais*, contendo minucioso inventário documental sobre os diálogos havidos entre história e literatura e sua incorporação ao ensino, referente ao período de 1979 a 2007.

posteriormente aperfeiçoado no campo de estudo. A expressão inserida, cunhada a partir de 1989, pela historiadora norte-americana Lynn Hunt, veio para distinguir a *nouvelle histoire* francesa, da década de 1970, da abordagem superveniente de 1989, que deixou de lado a tradicional história cultural de viés elitista para assumir uma nova roupagem⁸¹. Pesavento (2014, p. 15) explica que:

Não se trata de fazer uma História do Pensamento ou de uma História Intelectual, ou ainda mesmo de pensar uma História da Cultura nos velhos moldes, a estudar as grandes correntes de ideias e seus nomes mais expressivos. Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo.

Nesse contexto, expoentes teóricos puderam, cada um a seu modo, trazer importantes contribuições para as pesquisas centradas na NHC [ou instância cultural], como Carlo Ginzburg, Michel Foucault, Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Pierre Bourdieu, Robert Darnton, Roger Chartier. Todos trabalham com a ideia da possibilidade de resgatar sentidos conferidos ao mundo, e que esses sentidos se manifestam em palavras, discursos, imagens, coisas e práticas.

Bakhtin, pensador russo, talvez seja um dos mais originais do século XX, sob a ótica de Burke (2008). A partir das primeiras traduções de *Cultura popular na Idade Média e no Renascimento*, em que discorreu sobre alguns conceitos importantes, como carnavalização e linguagem de mercado, sem contar a importante ideia de polifonia e dialogismo, muitos historiadores o consideram “um achado”. Em *Estética da criação verbal*, ao discutir a temática “enunciado”, vislumbra-se forte aplicabilidade na perspectiva da escrita da história quando Mikhail Bakhtin explica que a palavra é sempre expressiva, todavia, tal expressividade não pertence à própria palavra, e sintetiza ao dizer que ela:

[...] nasce no ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual. Neste caso, a palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual (de alguém dotado de autoridade, do escritor, cientista, pai, mãe, amigo, mestre, etc.) como abreviatura de enunciados (BAKHTIN, 2020, p. 294).

O lastro na realidade é, como já dizia Lucien Febvre (1989, p. 31), condição essencial para o ofício do historiador, mas não só isso, é preciso deixar claro que não apenas os documentos de arquivo detêm a supremacia de importância, sendo também extremamente úteis

⁸¹ Não se deve olvidar que nova se dá em razão de não se tratar de história das ideias, tampouco da história meramente intelectual. A ênfase passa a ser a compreensão dos sentidos que as pessoas estabelecem com os mundos que vivem e disso decorre a importância da categoria representação.

os poemas, os quadros, os dramas, e todos os documentos que, de algum modo, retratam uma história viva e dinâmica, que por vezes é impregnada de pensamento e de ação em potência.

Considerando a intratextualidade em *Amar* e “Ruão”, percebe-se interferências do autor, já que, em várias partes dos textos, o outro do discurso é o próprio autor, em outra instância do seu fazer literário, e a isso dá-se o nome de intratextualidade. No próprio “Prefácio Interessantíssimo” (1922c) de *Paulicéia desvairada*, Mário de Andrade [como narrador], explica a ficção e repete o autor que um dia escreveu: “Quando sinto a impulsão lírica escrevo sem pensar tudo o que o inconsciente me grita. Penso depois: não só para corrigir, como para justificar o que escrevi” (ANDRADE, 1922c, p. 19).

Adiante, como narrador, Mário comenta a maneira latina de amar, a formação da psicologia do brasileiro e a força da cientificidade alemã:

Minha vingança é que Freud não pode ter sensações de tantãs no fundo do mato [...]. Aliás nem Fräulein. Por isso é que falando de Carlos fui poeta, inventei. Falando agora de Freud, de Fräulein, de Friedrich, pra usar unicamente efes, endurece-me a pena um decreto de ciência alemã (ANDRADE, 1995b, p. 132).

Essa intervenção do autor dentro da própria ficção revela o contraponto estabelecido entre a influência estrangeira (o alheio) e as teorias freudianas que chegavam como abrangentes, em face da singularidade brasileira (o próprio). Assim, o autor modernista procurou mostrar ficcionalmente as contradições da família rica paulistana, mas trazendo ao debate seu bom conhecimento do expressionismo alemão, até porque, não era homem preso a um assunto especial, razão pela qual, ao longo do *Amar*, citou Goethe, Freud, Wagner, dentre outros.

Por oportuno, de um lado, convém ressaltar que os textos literários não possuem a mesma finalidade dos textos científicos ou normativos. Quando há descrição de uma fórmula matemática, sabe-se exatamente o que tal texto quer exprimir, do mesmo modo que a lei de trânsito, ao trazer rol taxativo de hipóteses de infrações gravíssimas, o leitor saberá então quais condutas podem lhe gerar sanções maiores. Por outro lado, conforme infere Sartre ([1949]/2019, p. 42), um dos principais motivos para a criação artística passa pela necessidade de sentirmos essenciais em relação ao mundo. O autor do texto literário escreve como forma de desvendar o mundo, propondo ao leitor participar dessa empreitada.

Noutra direção, ressalte-se a importante contribuição de Roger Chartier para a História Cultural, que está relacionada à ideia de práticas e representações, noções que são complementares. Desse modo, a literatura é importante não somente para o leitor geral, mas para a crítica do historiador, já que tem robusto potencial para acentuar a imaginação e a

sensibilidade, atributos tão caros ao ofício do historiador. É como já explicou Ginzburg (2016, p. 170), que as diversas tramas e contextos, analogamente, seriam “os fios de um tapete”, densos e homogêneos, como paradigma indiciário ou pistas, que vão permitir melhor faro do pesquisador.

Os indícios, pela ótica também do historiador Robert Darnton ([1986]/2020), são necessários para pensar uma análise histórica que seja, ao mesmo tempo, sensível e racional. Darnton (2020) se valeu desse expediente do “bom faro intuitivo” para tentar compreender por qual razão alguns adultos expressaram grande alegria ante à matança de felinos indefesos nos arredores de Paris, em 1730. Nesse esforço, descobriu, com ajuda da literatura, aspectos sociais e disparidades entre burgueses, aprendizes e operários. Os gatos apenas simbolizavam a estatura de privilégio no estilo da vida burguesa. Pobres gatos indefesos, tornados bruxos.

Advirta-se, todavia, que, na visão de Ferreira ([2009]/2020), embora sejam importantes o bom senso e a sensibilidade, não é papel do historiador se ocupar das questões estéticas, de gêneros literários, de aspectos filológicos, de ritmos, métricas e de sonoridades, mas do contexto e do que isso representa. De modo diverso, Auerbach ([1946]/2021) e Kayser (1967, 1970) entendem que, por mais que o historiador não deva se ocupar da crítica literária pura⁸², descartar completamente questões estéticas pode resvalar numa compreensão distorcida, já que, eventualmente, esses elementos podem indicar pistas, como também é arrazoado por Ginzburg (2016). Segundo o teórico literário alemão Wolfgang Kayser, essas noções não são supérfluas e muito têm a dizer ao historiador:

Muitas obras há que escolhem para « ideia », com o significado de um problema, de unidade de sentido de uma zona objectual, um problema actual, do momento; que, além disso, apresentam uma clara solução do problema e, mais ainda, pretendem comunicá-la ao leitor como ensinamento e exortação [...] (KAYSER, 1970, p. 16).

Rocha (2015), analisando Roger Chartier, destaca o cruzamento de disciplinas típicas da NHC e que a literatura nunca é reduzida à mera função de documento, tampouco o historiador comprometido com a utilização do método historiográfico pode ser considerado ficcionista por se valer da literatura como fonte para extrair as representações.

Sobre esse assunto, vale destacar que, vinte anos antes de João Cezar de Castro Rocha (2015), a historiadora Sandra Jatahy Pesavento já havia publicado importante artigo na revista

⁸² Importante destacar a ponderação de que, na história da literatura, há obras que pregam a emancipação das mulheres e que criticam os atropelos sociais, civis e religiosos para, com isso, obter a modificação desse estado de coisas, são gritos em formas de versos e os elementos estéticos são importantes nessa construção (KAYSER, 1970).

“Cultura Vozes”, refletindo sobre “O desfazimento da ordem fetichizada sobre Walter Benjamim e o imaginário social” e colocando em evidência a relação história *versus* literatura. Desde então, já se asseverava que o uso da literatura no paradigma da NHC não se tratava de mero modismo ou consumismo acadêmico, mas remetia a uma expansão epistemológica.

Desse modo, para a autora, não é possível reconstruir o passado em sua integralidade, pois o que se deu teve sua concretude exaurida num tempo que não se recompõe. Assim, a história nunca deixou de ser representação de algo que já foi um dia, considerando que o historiador do presente constrói sua narrativa a partir da representação de algo já representado, ou seja, reimagina o imaginado (PESAVENTO, 1995).

Ora, nessa medida, a literatura e a história se aproximam pelo fato de ambas serem modalidades de representação do real, no sentido da recriação do concreto outrora vivido. Porém, Pesavento adverte que há limite para esse ofício na seara da história, já que o componente “recriação” é dado pela natureza da fonte, *verbis*: “O historiador cria, mas dentro de um ‘delírio autorizado’, mais restrito do que aquele que rege a criação literária” (PESAVENTO, 1995, p. 35).

Nesse aspecto, infere Roger Chartier que as representações estão ligadas ao universo da ficção, por mais verossímil que se apresente. Assim, cabe ao historiador confrontar as obras literárias com outras fontes que lhe sejam contemporâneas, outros registros, de modo a ser possível contextualizar a obra e dela extrair seu alcance na tentativa de aproximação com a multiplicidade de explicações da realidade histórica.

Mas o que são representações e o que elas podem iluminar no presente trabalho? O conceito de representação é definido por Chartier (2002, p. 17), como “[...] esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado”. Esses esquemas referidos pelo autor dizem respeito ao esforço intelectual de identificar categorias que constroem a representação como uma prática existente socialmente. Entretanto, ressalva que elas aspiram à universalidade de uma análise baseada na racionalidade, já que são formadas pelos interesses dos grupos que os tecem.

Assim, por tal esforço, a realidade pode ser percebida a partir de categorias partilhadas pelo grupo social e isso pode justificar e validar um determinado lugar, ao passo da própria representação que está em evidência. Nesse sentido, pode-se dizer que as representações se relacionam ao posicionamento dos sujeitos em um tempo histórico, mas também estão sempre em choque com outras representações sociais. Por isso, o teórico explica que essa categoria possibilita:

[...] articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos, seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição, por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças às quais os ‘representantes’ (instâncias colectivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 2002, p. 23).

Quanto à significação simbólica, nessa perspectiva de Roger Chartier, é importante lembrar que o filósofo alemão Arthur Schopenhauer já defendia, de forma categórica, que a representação é tão forte que pode ser entendida como lei, aplicável naturalmente a todo presente, ao futuro e, sobretudo, a todo passado. Ora, se tem *status* de lei, estaria Schopenhauer a anelar ao racionalismo de Descartes e de seu contemporâneo Galileu Galilei, que afirmava que as leis da natureza⁸³ são matemáticas e que o mundo das idealidades matemáticas progride para o mundo natural. Para Arthur Schopenhauer, o mundo é sua representação, e isso decorre da compreensão de que:

Nenhuma verdade é portanto mais certa, mais absoluta, mais evidente do que esta: tudo que existe, existe para o pensamento, isto é, o universo inteiro apenas é objeto em relação a um sujeito, percepção apenas, em relação a um espírito que percebe. Em uma palavra, é pura representação (SCHOPENHAUER, [1819]/2014, p. 9).

Nisso, convém ressaltar que o texto literário – enquanto representação – é prática social (JOUVE, 2018), mas não decorre unicamente da apropriação simbólica e estética de objetos cotidianos do mundo da vida, e sim associa-se, “[...] fundamentalmente, às relações múltiplas, móveis, instáveis, amarradas entre o texto e suas materialidades, entre a obra e suas inscrições” (CHARTIER, 2017, p. 40).

Considerando que os estudos literários gozam de privilegiada aptidão para identificar formas, subjetividades e vozes de resistência, eles também revelam forma, tanto de conhecimento quanto de emancipação dos sujeitos. A arte (no sentido amplo), que inclui o

⁸³ Mas a generalização se aplicaria às ciências humanas e às sociais aplicadas? Nas humanas, na perspectiva das representações, Roger Chartier e Arthur Schopenhauer admitem a validade de tal premissa. Por sua vez, no campo das aplicadas, como o Direito, tal generalização se torna esvaziada. Afirmar que toda obrigação é patrimonial é falseada, já que, na realidade, nem toda obrigação é de cunho patrimonial, havendo obrigações que são meramente de fazer ou não fazer. Ora, as regulações contemporâneas a *Amar* e “Ruão”, afetas à mulher nas esferas criminais e cíveis, são ordenações sociais. Nelas, a questão basilar que se coloca é a imputação. Tem-se um “antecedente” ou “descriptor” normativo previsto, por exemplo: as mulheres eram incapazes enquanto durasse o casamento (art. 6º, II do Código Civil de 1916). Tal previsão correspondia a uma “consequência” ou “prescritor” que, do exemplo, significa que o vínculo conjugal retirava da mulher a capacidade de praticar atos da vida civil. Desse modo, diante de um comportamento regulado, imputa-se uma consequência, de não fazer.

romance *Amar* e o conto “Ruão”, precisa ser vista como processo social, sendo ela cultural, assim como as demais práticas humanas (WILLIAMS, 2001).

Acrescente-se, ainda, que Chartier, ao analisar a história da leitura, chama a atenção para um dilema crucial: Por qual razão o mesmo texto posto à leitura, “a depender do gosto do leitor”, pode provocar impressões e interpretações diversas? Se a pretensão fosse que coubesse sempre a mesma decifração, isso não configuraria negação à autonomia do ato de ler?

Antes de responder aos questionamentos, abramos aqui um parêntese para lembrar que Bourdieu (2011), em *A distinção: crítica social do julgamento*, explica que o gosto ou a preferência é uma forma de distinção manifestada por meio das práticas de consumo, sendo, portanto, produto dos condicionamentos associados a uma classe ou fração dela. Tais preferências têm o poder de unir todos aqueles que são produtos de condições objetivas parecidas, distinguindo-os, todavia, todos aqueles que estão fora do campo socialmente instituído das semelhanças propagam diferenças inevitáveis. Assim, o gosto, para Bourdieu, é a aversão e a intolerância às preferências de outrem.

Nessa perspectiva, tal ideia do autor dialoga diretamente com Norbert Elias (1994, 2011), sobre o processo civilizador, que não é fruto do acaso, mas mudança de comportamento humano e sentimentos em direção específica, numa espécie de moldagem, de interdependência. A cultura padrão confere caráter específico de comportamento dos indivíduos.

Voltando às provocações dadas anteriormente, elas são cruciais para entender que, na visão de Chartier (1992, p. 214):

[...] ler não significa apenas submissão ao mecanismo textual. Seja lá o que for ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores dos livros. Ler é uma resposta, um trabalho, ou, como diz Michel de Certeau, um ato de “caçar em propriedade alheia”.

O livro, não importa se de cunho científico ou literário, é um artefato cultural (CHARTIER, 1992), daí sua recorrente análise no paradigma da Nova História Cultural. Mas o texto não existe sozinho, diz Chartier (2001), citando Paul Ricœur. Sem leitor, o texto não passa de inscrição de tinta no papel, há a necessidade de aplicação hermenêutica, de apropriação do sentido dado a partir da leitura, de modo que o leitor, assim como o escritor, são peças imprescindíveis.

A importância das teorias de Chartier, inclusive no campo da educação, é que ele analisa profundamente o papel cultural do livro. Embora não responda de forma clara, o autor indaga o que seria mais importante estudar: o texto posto à disposição do leitor ou a prática de leitura

que se faz do texto? Diferente da memória, que é verbalizada pelo memorialista e posteriormente reduzida a termo para registro, o texto possui materialidade direta, seja o jornal, o livro, o missal, a ata, o relatório, o dispositivo legal etc. Lembrando que a materialidade influencia o leitor. Como diz Chartier, os livros são manufaturados, passam por um processo de editoração, o qual está focado comercialmente no leitor, que não existe sem um suporte, antes apenas no papel, hoje num *display*.

A resposta para a indagação acima vai variar, dependendo do objeto de estudo do pesquisador. Caso pretenda analisar as interações entre leitores e determinada coluna de jornal ou revista, por exemplo, em um espaço aberto para tal finalidade pelo periódico, as cartas de leitores se mostram mais interessantes a esse pesquisador.

Retomando a centralidade da discussão em Peter Burke, que é comum em Roger Chartier, a história cultural não se preocupa apenas em estudar a produção de objetos culturais, mas conhecer as práticas sociais. Contudo, na impossibilidade de analisar ambas as acepções, parece mais instigante pesquisar e compreender o texto que a prática, embora, no plano ideal, a investigação conjunta seja boa providência para alargar a compreensão.

Oportunamente, nos capítulos II e III dedicados à análise das representações de preceptoras em *Amar* e “Ruão”, esses pressupostos serão analisados em amálgama aos teóricos da cultura já assinalados. Contudo, adianta-se que, em *Fräulein*, há clara mistura de docência e sensualidade, parece que o autor modernista apresenta de maneira inversa a ideologia paternalista na figura de mestra e genitora, de modo a justificar ser uma atividade realizada por uma mulher. Nesse passo, se a educação é atribuição feminina, nada mais natural que uma professora também estar a serviço de ensinar o amor ao púbere Carlos.

Tal lógica não decorre de significado aleatório, já que são diferentes as definições dos verbetes “professor” e “professora”, tanto no léxico do ilustre Aurélio Buarque de Holanda Ferreira⁸⁴, quanto no dicionário *magnum opus* da língua portuguesa, de Antônio Houaiss. Em ambos os compêndios, o verbete “professora” inclui sentido análogo à prostituta, ainda que seja de conotação informal, como consta no Quadro comparativo abaixo:

⁸⁴ Esclareça-se que, embora o “dicionário Aurélio” (versão ampla com 2.221 páginas) tenha data de publicação 2010 (3. reimp., 5. ed.), não houve, até o momento, qualquer alteração ou revisão no verbete *professora*, de modo que tal obra/edição impressa continua sendo comercializada no Brasil com o mesmo conteúdo, conforme exemplar adquirido por este pesquisador em 25 de julho de 2021 (NF-e nº 028136334).

Quadro 1 – Significado dos verbetes professor e professora em língua portuguesa

Fonte	PROFESSOR	PROFESSORA
Ferreira (2010, p. 1.715)	<p>(ô) [Do lat. <i>Professore.</i>] <i>S. m.</i> 1. Aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina; mestre: <i>professor</i> universitário; <i>professor</i> de ginástica. 2. <i>Fig.</i> Homem perito ou adestrado. 3. Aquele que professa publicamente as verdades religiosas. [Flex.: <i>professora</i> (ô), <i>professores</i> (ô), <i>professoras</i> (ô). Cf. <i>professora, professoras e professores</i>, do v. <i>professorar.</i>] ♦ Professor orientador. <i>Educ.</i> professor com boa qualificação, que orienta trabalhos acadêmicos, pesquisas científicas, dissertações e teses. Professor titular. O que exerce cátedra (3); catedrático.</p>	<p>(ô) [Fem. de <i>professor.</i>] <i>S. f.</i> 1. Mulher que ensina ou exerce o professorado; mestra. 2. <i>Bras., N.E.⁸⁵ Pop.</i> <u>Prostituta com que adolescentes se iniciam na vida sexual.</u> [Pl.: professoras (ô). Cf. <i>professora</i> e <i>professoras</i>, do v. <i>professorar.</i>]. (Grifo nosso).</p>
Houaiss (2004, p. 2.306)	<p>/ô/ <i>s.m.</i> (sXV cf. FichlVPM) 1 aquele que professa uma crença, uma religião 2 aquele cuja profissão é dar aulas em escola, colégio ou universidade; docente, mestre (<i>p. de matemática</i>) 2.1 aquele que dá aulas sobre algum assunto (<i>p. de dança</i>) (<i>p. de violão</i>) 2.2 <i>p.ext.</i> aquele que transmite algum ensinamento a outra pessoa (<i>peça-lhe para ensinar seu filho a andar de bicicleta, que ele é bom p.</i>) 3 aquele que tem diploma de algum curso que forma professores (como o normal, alguns cursos universitários, o curso de licenciatura etc.) 4 <i>fig.</i> indivíduo muito versado ou perito em (alguma coisa) ■ <i>adj.</i> 5 que professa; profitente 6 que exerce a função de ensinar ou tem diploma ou título de professor ♦ p. adjunto cargo de professor universitário logo abaixo do de titular tb. se diz apenas <i>adjunto</i> • p. assistente B cargo de professor universitário abaixo do de professor adjunto tb. se diz apenas <i>assistente</i> • p. auxiliar de ensino cargo inicial da carreira de professor universitário nas universidades brasileiras, abaixo do de professor assistente tb. se diz apenas <i>auxiliar</i> • p. catedrático B até a reforma universitária de 1968, aquele que prestara concurso para uma cátedra de determinada matéria em escola superior, esp. na universidade, e que ger. dirigia essa cátedra tb. se diz apenas <i>catedrático</i> • p. primário 1 B professor que lecionava na antiga escola primária 2 B <i>impr. infrm.</i> professor do ensino fundamental, da primeira à quarta série. • p. secundário 1 B professor que lecionava na antiga escola secundária (ginásio, científico e clássico) 2 professor de curso fundamental, da quinta à oitava série, e do ensino médio • p. titular o cargo mais alto da carreira docente nas universidades brasileiras a partir de 1968 tb. se diz apenas <i>titular</i> • ETIM lat. <i>professor, oris</i> ‘o que faz profissão de, o que se dedica a, o que cultiva; professor de, mestre’, do rad. de <i>professum</i>, supn. de <i>profitēri</i> ‘declarar perante um magistrado, fazer uma declaração, manifestar-se; declarar alto e bom som, afirmar, assegurar, prometer, protestar, obrigar-se, confessar, mostrar, dar a conhecer, ensinar, ser professor’; ver <i>profess-</i>; f.hist. sXV <i>professor</i>, sXV <i>professores</i>, professores • SIN/VAR mestre, pedagogo, preceptor, professor, profitente • COL congregação, corpo, magistério, professorado • HOM professora/ô/(f.), professoras/ô/(f.pl.) / professora, professoras(fl.professorar); professores /ô/ (pl.) / professores(fl.professorar)</p>	<p><i>s.f.</i> 1 mulher que ensina ou exerce o professorado 2 <i>B N.E. infrm.</i> <u>prostituta com quem adolescentes se iniciam na vida sexual</u> • uso no Brasil o termo é us. com relação à mulher que ensina em qualquer nível, desde o jardim de infância até a universidade • ETIM fem. de <i>professor</i>, ver <i>profess-</i> • HOM professora (fl. professorar); professoras [ô] (pl.) / professoras (fl.professorar). (Grifo nosso).</p>

Fonte: Quadro elaborado por este pesquisador com citações diretas dos respectivos dicionários).

A aparente estranheza causada, inicialmente, em haver no próprio léxico atual essa associação da professora à prostituição, confirmou-se ao verificar que o tal particular significado não constava nos importantes dicionários utilizados no Brasil nos séculos XVIII e

⁸⁵ Em obra denominada *Nada na língua é por acaso*, Bagno (2007) trata das variações linguísticas e essa contida no Quadro 1 é classificada como diatópica que diz respeito às variantes regionais a partir da cultura.

XIX, como por exemplo, o *Diccionario da Língua Portuguesa*, de D. Rafael Bluteau (BLUTEAU; SILVA, 1789) e *Vocabulário Brasileiro*, de Braz da Costa Rubim (RUBIM, 1853).

Não bastasse, o *Novissimo Diccionario Latino-Portuguez*, de F. R. dos Santos Saraiva, publicado provavelmente em 1927 (QUICHERAT; SARAIVA, 1927?) – mesmo ano que Mário publicou o *Amar* e planejou “Ruão” –, não havia qualquer associação do verbete professora à figura de messalina⁸⁶.

Por outro lado, em consulta realizada na vigente base de dados de Classificação Brasileira de Ocupações⁸⁷ (CBO) (BRASIL, 2010), não há qualquer registro de professores ou professoras ligados à iniciação sexual ou à educação nesse específico domínio. Entretanto, desde 2002, a atividade laborativa de prostituta foi incluída nesse rol de identificação de ocupações no mercado de trabalho. Curioso notar que, de acordo com a CBO (BRASIL, 2010), enquanto no título professor/professora não há qualquer associação à educação sexual, no código/título “5198-05 - profissional do sexo”, sua correspondente descrição sumária indica a aptidão profissional da prostituta para participação nas ações educativas no campo da sexualidade, veja:

Quadro 2 – Detalhamento da ocupação 5198-05 pela CBO

TÍTULO E ABRANGÊNCIA	5198-05 - Profissional do sexo Garota de programa, Garoto de programa, Meretriz, Messalina, Michê, Mulher da vida, Prostituta, Trabalhador do sexo.
DESCRIÇÃO SUMÁRIA	Buscam programas sexuais; atendem e acompanham clientes; <u>participam em ações educativas no campo da sexualidade</u> . As atividades são exercidas seguindo normas e procedimentos que minimizam a vulnerabilidades da profissão. (Grifo nosso).

Fonte: Ministério do Trabalho (2022).

Ressalvando, sob risco de anacronismo, que no tempo em que foi escrito *Amar* não havia a Classificação Brasileira de Ocupações, não se põe aqui a cotejar o romance com um

⁸⁶ Conforme consulta também realizada em atuais dicionários de alemão, francês, inglês e espanhol, não foram verificadas quaisquer vinculações de significado corrente ou informal de professora com prostituta, que reforça a ideia que, ao menos no léxico, trata-se de situação particular brasileira que, tida na prática, passou a ser incorporada no dicionário pátrio conforme Quadro acima.

⁸⁷ Foi criada em 2002 e consiste em relatório que visa retratar a realidade de atividades profissionais existentes no país, mas não estabelece diferença entre profissões regulamentadas das de livre exercício. O caráter da CBO é apenas classificatório da existência das ocupações e não da sua regulamentação. No específico caso, o exercício da ocupação vinculado à prostituição encontra respaldo nos fundamentos republicanos dignidade humana e valores sociais do trabalho e da livre iniciativa.

instrumento então inexistente, mas, a partir das provocações que emergem do romance, entender como se desenvolve a relação semântica e conceitual entre professora e prostituição.

Assim, pela descrição contida no Quadro 2 acima, percebe-se que “ações educativas” são consideradas dentro do escopo voltado para a profissão do sexo – classificada e reconhecida atualmente pelo Ministério do Trabalho –, mas, apesar de tal inserção, isso não quer dizer que a iniciação sexual de forma prática de jovens faça parte da rotina formal ou tácita da profissão.

Sobre esse assunto, Galvão e Lopes (2010) tangenciam o silogismo acima apresentado no Quadro 1, a considerar que, curiosamente, professor – do gênero masculino⁸⁸ –, não é destinado à profissão de meio, qual seja: ensinar ou prover a iniciação sexual de jovens, como Fräulein, do *Amar*, foi para Carlos.

Enquanto docente, preceptora, como aquela que reside no ambiente doméstico da família dos Sousa Costa, Fräulein Elza se insere na tradicional família paulistana, com o intuito de ensinar saberes requintados, sem esquecer o objeto da contratação: seduzir o rapaz e conduzi-lo ao amor saudável e higiênico, em razão do suposto risco de contrair doença venérea e viciar-se em entorpecentes durante contatos com mulheres de vários leitos. Essa parece ser a preocupação do Senhor Felisberto Sousa Costa:

A porta do quarto se abriu e eles saíram no corredor. Calçando as luvas⁸⁹ Sousa Costa largou por despedida:

– Está frio.

Ela muito correta e simples:

– Estes fins de inverno são perigosos em São Paulo.

Lembrando mais uma coisa reteve a mão de adeus que o outro lhe estendia.

– E, senhor... sua esposa? está avisada?

– Não! A senhorita compreende... ela é mãe. Esta nossa educação brasileira... Além do mais com três meninas em casa!...

– Peço-lhe que avise sua esposa, senhor. Não posso compreender tantos mistérios. Se é para bem do rapaz.

– Mas senhorita...

– Desculpe insistir. É preciso avisá-la. Não me agradaria ser tomada por aventureira, sou séria. E tenho 35 anos, senhor. Certamente não irei se sua esposa não souber o que vou fazer lá. Tenho a profissão que uma fraqueza me permitiu exercer, nada mais nada menos. É uma profissão (ANDRADE, 1995b, p. 49).

A partir do trecho acima transcrito, percebe-se estar diante de uma Fräulein – naquele momento ainda Elza – disposta ao exercício da prostituição como ato de normalidade: “É uma profissão”. Sem adentrar às suas motivações de foro íntimo, nota-se que a governanta reunia

⁸⁸ Sobre tal questão, Slavoj Žižek (2014) explica que essas construções, como as contidas nos dicionários, se devem à violência simbólica construída. É sutil, mas permanente, reproduzida na linguagem, na gramática, na arquitetura, no urbanismo, na arte, na moda e em outras formas de representação.

⁸⁹ Gesto que, dentre outros significados, aqui simboliza ostentar superioridade perante alguém (CHEVALIER; GHEERBRANT, [1982]/2001, p. 567).

características de independência, liberdade e poder, que também eram “atributos” da modernidade. Ressalve-se, todavia, que não quer dizer que a mulher sendo independente se insira, necessariamente, no arco da prostituição. Pensar de outra forma seria ecoar discurso desrespeitoso e falseado, baseado na discriminação. Embora se tratando da época em comento, circulava aquela suspeição do meu avô, descrita na Introdução, que achava estranho uma jovem mulher “direita” sair de casa para trabalhar, como se atividades laborativas fora do lar fossem uma chaga moral⁹⁰.

No referido trecho do romance, chama a atenção a passagem em que se lançam dúvidas sobre a educação brasileira. Aqui, parece que Mário quis trazer ao debate a questão do *déficit* da educação sexual, seja na escola seja em casa, um tema considerado tabu no início do século XX, e que ainda não o deixou de ser no segundo decênio do século XXI⁹¹.

Tanto a educação sexual quanto a atividade de meretrizes eram (e continua sendo), assuntos velados, em razão do segredo que a questão envolve, de modo que a condição resolutive para aperfeiçoamento contratual era que a mãe de Carlos soubesse a motivação, o método e o objeto do negócio. Tormentosa exigência, pois Sousa Costa, além de ser conhecido frequentador de bordéis paulistanos, queria que a pedagogia do amor ao filho se desenvolvesse de forma confidencial, adaptável ao ritmo normal da casa. Ora, a casa tinha meninas. Meninas não podiam saber desses arranjos dos adultos, mais pela construção cultural sobre gênero do que pela menoridade.

Fräulein era alemã, então, de alguma forma, simbolizava o mundo das mercadorias modernas, e por isso tinha o condão de conferir *glamour* ao passageiro possuidor [e não proprietário] de seu corpo, como classifica Rago (2008). Essa discordância aqui manifestada reside no fato que possuidor melhor caracteriza essa dinâmica, já que o termo “propriedade” faz alusão a domínio⁹², o que não coaduna com a liberdade, valor tão caro à modernidade e ao pensamento liberal, festejado na *belle époque*.

Uma ponderação se faz necessária para explicar o sentido da marca temporal *belle époque* utilizada aqui e ao longo deste trabalho. Como explicou Antoine Prost (2017), a história

⁹⁰ Isso também remete às reflexões de Del Priore (2017b), Hahner (2003) e Perrot (2019).

⁹¹ O processo, na educação brasileira, de pensar a educação sexual nas escolas na perspectiva formal não faz parte do escopo da presente pesquisa, entretanto, vale lembrar que não há, no Brasil, até os dias atuais, determinação legal para que tais temas sejam obrigatoriamente tratados na escola. Apesar dos inúmeros projetos de lei anteriores e em curso, eles sempre esbarram em resistência de costumes, não bastasse a importância da temática para conscientização sobre higiene, prevenção de doenças e gravidez precoce. Destaque-se ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais de 2007 não são legislação em sentido amplo, muito menos em sentido estrito, e sua natureza sequer pode ser considerada como regulamentação da LDB (BRASIL, 1996), mas como mero norteamento, daí a não obrigatoriedade.

⁹² Pela etimologia, domínio vem do latim *dōminus*, que significa “senhor”, mas está associada à *dōmus*, que significa “casa”, logo, SENHOR DA CASA (CUNHA, 2005, p. 276).

se serve de referências temporais, que não se confundem com unidade de medida, não é retilínea, tampouco igual para todas as sociedades. A periodização é importante para a história e significa identificar rupturas para interpretação dos objetos, de modo que ela se torna elástica quando, por exemplo, é considerado que o século XIX termina em 1914. Para Eric Hobsbawm (2013), *belle époque* tem a ver com o tempo marcado pela euforia que envolveu o progresso científico e cultural ocidental que, na Europa, vai até 1914, ao passo que, nos Estados Unidos, finda somente em 1930, com a Grande Depressão econômica. Ciente dessas variações e diante de nossa delimitação de 1923 a 1944, advirta-se que tal marca, aqui, significa uma *belle époque* “tardia”, já que esta pesquisa se refere ao cenário urbano pujante da capital paulista e seu acentuado quadro de mudanças sociais indicados em *Amar* e “Ruão” pós 1914, sendo que seus personagens simbolizam uma *belle époque* já decadente.

De volta ao romance, a justificativa dos perigos aos quais o jovem rapaz estaria exposto possui guarida, em contraponto com os dados levantados, cujo conteúdo é transcrito no trecho abaixo:

- O senhor me prometeu contar a sua esposa a razão da minha presença aqui. Lamento profundamente que o não tenha feito, senhor Sousa Costa.
- Sousa Costa encafifou, desacochado por se ver colhido em falta. Riscou uma desculpa sem inteligência:
- Queira desculpar, Fräulein. Vivo tão atribulado com os meus negócios! Demais: isso é uma coisa de tão pouca importância!... Laura, Fräulein tem o meu consentimento. Você sabe: hoje esses mocinhos... é tão perigoso! Podem cair nas mãos de alguma exploradora! A cidade... é uma invasão de aventureiras agora! Como nunca teve! (ANDRADE, 1995b, p. 76-77).

Conforme infere Fonseca (1982, p. 139-143), em 1914, havia só na cidade de São Paulo, o registro de oitocentas e doze prostitutas em atividade, sendo que, destas, 63% eram estrangeiras. Já em 1922, passaram a ser três mil e quinhentas e vinte nove mulheres, atingindo a marca de dez mil e oito prostitutas em 1937, o que demonstra um expressivo e crescente arrebatamento à atividade. Corroborando, Fonseca (1982) e Rago (2008) explicam que os cabarés eram francos espaços de comercialização de cocainófilos, morfina, trivalerina, ópio, haxixe, éter etc., sem contar os costumeiros furtos.

A partir dos dados ora descritos e das aproximações preliminares com *Amar* e “Ruão”, mostra-se como as representações são marcantes não apenas no plano teórico, mas enquanto constatação. Elas circulam e podem ser percebidas na leitura de artefatos históricos, como aqui se propõe.

1.2 Algumas interfaces possíveis entre história da educação e as obras *Amar* e “Ruão”

Certos artistas brasileiros descobriram de repente em sua ignorância que a arte deve ter função social e sempre viveu como coisa social que é.

[...]

Eu também estou convencido, jamais neguei em toda a minha vida, que a arte tenha um valor social (ANDRADE, [1939]/1983, p. 74).

Considerando a necessidade de lançar novos olhares sobre processos sociais e econômicos para dar voz a sujeitos históricos silenciados, como nova maneira de se fazer história, principalmente a partir das contribuições de Le Goff e Nora (1988, 1995a, 1995b), a ampliação do leque de fontes é medida que se impôs ao historiador. Todavia, não se trata de mero acréscimo ao tradicional documento, mas de estar diante de materiais diversos e novos, e de que indagações o historiador poderá fazer para essas fontes, de modo que delas se possam extrair respostas exclusivas, diferenciadas e mais provocativas. Da mesma maneira que cresce o repertório de fontes, deve aumentar a preocupação do pesquisador sobre a verdade que elas dizem, até porque, a narrativa histórica que descreve [e reflete] sobre fatos deve ser, ao mesmo tempo, elementos de prova consistentes e capazes de resistir a impugnações.

É o que Prost (2017) sinalizou enquanto preocupação central e norte do pesquisador: fornecer *status* científico ao texto. Para tanto, perguntas simples devem ser feitas, como: de onde vem o documento, qual a autoria, como foi construído e preservado. São indagações que Antoine Prost chama de crítica da sinceridade e crítica da exatidão. No entanto, a partir de novo repertório, ajustes precisam ser feitos, mas não esvaziando a ideia de Jacques Le Goff, para quem todo documento é, simultaneamente, verdadeiro e falso:

Enfim, tendo em conta o fato de que todo o documento é ao mesmo tempo verdadeiro e falso (*cf. verdadeiro/falso*), trata-se de pôr à luz as condições de produção (*cf. modo de produção, produção/distribuição*) e de mostrar em que medida o documento é instrumento de um poder (*cf. poder/autoridade*) (LE GOFF, [1988]/2019, p. 485).

Sem dúvida, a história não se faz sem documentos, mas estes precisam ser entendidos de forma ampla, já que não se referem apenas ao papel. É o que Febvre (1989) e Le Goff (2019) disseram claramente: que a habilidade do historiador pode valer-se das paisagens, do pedaço de telha, da ilustração, do som, da imagem etc⁹³. Tendo em mente que sejam quais forem as fontes utilizadas, o pesquisador precisa problematizá-las no sentido de aferir sua carga de falsidade e verdade, inerente a todo documento, conforme lição de Jacques Le Goff acima transcrita.

⁹³ Entendimento também manifestado por Bontempi Junior (2009), no texto “De jornais velhos a cidades de pedra”.

A essa altura, não convém avançar sem antes compreender o sentido e o alcance da expressão “fonte”, pois dela pode-se compreender sua pluralidade e potência enquanto ferramenta que irá sustentar a narrativa histórica. A partir da etimologia, fonte vem do latim *fons -tis*; mais tarde, *fontānus* (VALLE, 2004) ou *fonticūlus* (CUNHA, 2005, p. 364), substantivo feminino que, numa acepção semântica aplicada ao objeto deste estudo, significa, segundo Houaiss (2004, p. 1.369) verter, de onde vem ou onde se produz algo, proveniência, sustentação.

Ferreira (2020) trouxe contribuição sobre a importância das fontes literárias para a história, na perspectiva da ampliação dos tipos e das especificidades, ao lembrar que, de um lado, fonte pode ser compreendida a partir da Teologia e do Direito, ambas permeadas pela noção de fato, verdade e autoridade. Ocorre que, apesar da indelével noção de “sustentação” de Antonio Houaiss para fonte, que parece apropriada para o campo da história por configurar as colunas que sustentam a narrativa, vem de Antonio Celso Ferreira a comparação da definição de fonte nas dimensões teológicas e jurídicas. O estudioso sustenta que a primeira se vale da indeterminação, do fato, da autoridade do discursante [e não do discurso] e da verdade transcendental, da fluidez.

Por outro lado, infere Ferreira (2020) que, no campo jurídico, o que escapa como elemento comum é o fato⁹⁴, apenas esse, por entender que aqui vale a determinação e a fixidez. Nesse aspecto, em que pese sua importante contribuição teórica, ousa-se, respeitosamente, discordar da conotação atribuída aos elementos: determinação e fixidez. Quanto à determinação, não se pode pressupor que, para o Direito, apenas esse elemento é considerado fechado e invariável, já que numa concepção teórica o Direito reconhece a existência de conceitos jurídicos indeterminados, como por exemplo, as cláusulas gerais. Elas são abertas, não apresentam *a priori* um pressuposto, tampouco as consequências jurídicas da norma; são adaptáveis ao compasso da contingência histórica que se apresenta no ato da aplicação; e sua construção se baseia numa pauta de valores, adaptável na subsunção, sendo, portanto, flexível.

Quanto à segunda ressalva, diversamente do sustentado por Ferreira, o elemento fixidez pode até ser característica geral do Direito, por primar pela segurança, pela garantia de previsibilidade. Contudo, a fixidez é no sentido de sua utilização, enquanto a norma esteja em vigor, o que não quer dizer que não possa ser alterada. Por isso, segundo Bobbio (2004, p. 25), para os direitos, por mais fundamentais que eles configurem, “[...] são direitos históricos, ou

⁹⁴ Nesse aspecto, parece acertada a compreensão de Antonio Celso Ferreira, pois “fato” consiste em um componente do tripé tão claro para a ciência jurídica: fato, valor e norma, que se baseia na chamada Teoria Tridimensional do Direito, elaborada pelo jurista brasileiro Miguel Reale (1994), a que remete o leitor para maiores conhecimentos.

seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas”.

Por essas suficientes razões, demonstra-se que, seja na Teologia, seja no Direito, há em ambas certas medidas de indeterminação e fluidez. Nesse passo, quando buscou-se dar maior rigor científico à história no século XIX, fonte passou a ser usada como sinônimo de documento dotado de verdade e autoridade, como já explanado anteriormente. Nesse cenário, nem os textos literários nem as outras formas de expressão artísticas eram considerados legítimos para atestar a verdade histórica, entretanto, tal concepção torna embaraçosa e contraditória ante os novos objetos, problemas e abordagens, principalmente para o estudo das mentalidades, em que Lucien Febvre (1989) vislumbrou espaço para o manejo da literatura enquanto fonte promissora.

Os textos literários são capazes de fornecer multiplicidade de leituras ao pesquisador, uma vez que conseguem auxiliar a compreensão de questões da experiência humana do passado que, dificilmente, apenas os documentos oficiais seriam capazes de entregar. Talvez seja por essa razão que Febvre (1989, p. 31) explicou que os documentos são importantíssimos para o historiador, mas esclareceu que são todos os textos “e não só os documentos de arquivo em cujo favor se cria um privilégio [...]. Mas também, um poema, um quadro, um drama: documentos para nós, testemunhos de uma história viva e humana, saturados de pensamento e de ação em potência”.

Nesse passo, Antonio Candido, em análise detida do assunto, explicou que a experiência humana e a dimensão social são fatores da arte⁹⁵, advertindo – assim como fez Robert Darnton (2010) em *O beijo de Lamourette* – serem literatura e história vizinhos harmoniosos, na perspectiva de melhor considerá-los como vasos comunicantes do que figuras estanques, em que pesem suas especificidades tanto teóricas quanto metodológicas.

A essa altura, alinhada à possibilidade exposta por Febvre, resta saber que papéis *Amar* e “Ruão” desempenharam, quando de sua produção, na Pauliceia de 1923 a 1944, e em que realidade social, cultural, política e econômica viviam as famílias e as mulheres representadas na ficção pelas preceptoras Fräulein e Mademoiselle. Ademais, quais vontades, utopias e dilemas as obras literárias podem expressar e o que isso tem a ver com a vida coletiva da época? Como decantar a ficção da realidade? São indagações que permeiam a atividade do pesquisador

⁹⁵ Nesse nível de análise, em que a estrutura constitui o ponto de referência, as divisões pouco importam, pois tudo se transforma, para o crítico, em fermento orgânico de que resultou a diversidade coesa do todo (CANDIDO, 2019, p. 17).

que pretende se valer da fonte literária para sua escrita da história, enquanto versão. São questões que podem ser formuladas para as obras aqui selecionadas, mas outras também cabem nessa moldura.

Em “Garoa do Meu São Paulo”, poema contido na obra póstuma de Mário de Andrade denominada *Lira Paulistana*, publicada em 1945, descreve-se um contexto de discriminação racial do negro na capital paulista, na primeira metade do século XX (ANDRADE, 1945b, p. 12):

Garoa do meu São Paulo,
 – Timbre triste de martírios –
 Um negro vem vindo, é branco!
 Só bem perto fica negro,
 Passa e torna a ficar branco.

Meu São Paulo da garoa,
 – Londres das neblinas finas –
 Um pobre vem vindo, é rico!
 Só bem perto fica pobre,
 Passa e torna a ficar rico.

Garoa do meu São Paulo,
 – Costureira de malditos –
 Vem um rico, vem um branco,
 São sempre brancos e ricos...

Garoa, sai dos meus olhos.

Em primeiro lugar, observa-se, a partir do formato da escrita, que o autor utiliza-se das características do Cubismo, de matriz francesa de 1907, uma das vanguardas europeias que inspirou os primeiros passos do Modernismo no Brasil. O Cubismo foi um movimento cuja proposta era romper com o passado clássico na arte, logo, desaparecem as rimas e passa-se a evidenciar a presença de recortes, com tamanhos e trechos desiguais, sem rimas, com versos livres, sem pontuação, o que permite maior velocidade à leitura.

No poema transcrito acima, Mário utiliza as palavras garoa, negro e branco para representar pessoas comuns, em movimentos característicos de uma São Paulo já com traços modernos. Observa-se que os típicos nevoeiros ou neblinas nas manhãs paulistanas são retratados no poema como elemento da natureza que tende a ofuscar quem vê aquele que passa. Mas o jogo de palavras propositalmente colocadas se vale da neblina para uma crítica social, ao se referir ao pobre, ao rico, ao negro recém alforriado. Aqui, há denúncia do racismo brasileiro numa época em que falar dessa situação ainda era tabu. A melancolia se apresenta no final, quando o autor compreende se tratar de um triste posicionamento percebido.

O poema, embora seja obra de ficção, é carregado de sentidos extraídos do contexto vivenciado pelo autor, de modo que o cotejo do texto acima com outros elementos históricos do Brasil do final do século XIX e início do século XX apontam para uma simetria que não infirma ou esvazia o sentido da obra literária. Pelo contrário, ao invés de searas incomunicáveis, a literatura funciona como canal entre outras fontes que se compatibilizam.

O texto de Mário de Andrade remete à situação da discriminação dos negros que viviam em São Paulo no início do Século XX, mesmo após a efetiva vigência da Lei áurea⁹⁶, de 1888, que formalizou libertação física dos escravos, mas a liberdade de ir e vir não extirpou do imaginário e do comportamento social a arraigada ideia de menosprezo às pessoas em razão da cor da pele.

Voltemos a Prost (2017) para compreender algumas questões basilares. O historiador se depara em seu ofício com vestígios, mas, caso não os questione, eles sequer se transformam em fonte. Nessa direção, os traços marcantes da história são os homens, que são coletivos, que empreenderam algo concreto. A ordem de sentido que esses sujeitos viveram num tempo e espaço é dada pelo historiador a partir de sua investigação. Vai além do explicar. A narrativa histórica precisa conter a compreensão de que sentidos os homens deram à sua existência.

Se a literatura e demais expressões artísticas são produzidas por homens de seu tempo, e o homem coletivo é representado no bojo da sociedade que o escritor está inserido, compreende-se que a literatura se apresenta como fonte primorosa para entender esses sentidos da existência pela busca das causas. Embora possa parecer tormentoso, o historiador se baseia em fatos cristalizados nas fontes, como elementos de provas que darão credibilidade à narrativa, mas, como explica Antoine Prost, o historiador:

situa-se em um momento que o futuro era antecipado para o presente pelos homens do passado à luz de seu próprio passado; pela imaginação, ele reconstrói um momento passado como um presente fictício em relação ao qual ele redefine um passado e um futuro. Seu passado é um tempo com três dimensões (PROST, 2017, p. 163).

Agora, resgatando a ideia de Ferreira (2020), lembrando que literatura é arte, isso é o que a particulariza em relação a outros tipos de textos. Não se trata, portanto, daquela concepção de que a literatura é empregada para definir todas as expressões escritas, como literatura médica, jurídica, contábil, nada disso. A ideia aqui descrita é aquela vinda de Aristóteles, com o conceito de *mimese*, que significa imitação do mundo. A literatura enquanto arte traz isso: a representação.

⁹⁶ Lei n.º 3.353 de 13 de maio de 1888.

O que é preciso ter em mente enquanto sutileza para compreender essa literatura como fonte historiográfica é enfatizar o modo como ela foi concebida e tentar compreender os limites entre a ficção e a ciência, pois a forte ideia que se tem é que a literatura retrata o fingimento, o imaginário ou é uma forma de entretenimento para o leitor, puro deleite dissociado da realidade, a qual não tem compromisso com a verdade (TODOROV, 2020).

Mas a literatura pode sim narrar esteticamente situações que povoaram a mente do autor, extraídas do mundo a seu entorno, o que não quer dizer que seja tudo invenção nem que tudo seja verdade. O dilema não é esse, pois a literatura pode narrar sem compromisso com a exatidão, no entanto, dela pode-se extrair o que é verossímil, já que “não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características” (TODOROV, 2020, p. 22).

Nessa direção, também Aristóteles ([335? a.C.]/2007, p. 43) já dizia em sua célebre *Arte Poética* ser “[...] evidente que não compete ao poeta narrar exatamente o que aconteceu; mas sim o que poderia ter acontecido, o possível, segundo a verossimilhança⁹⁷ ou a necessidade”, ou seja, não compete ao poeta a exatidão, mas ele também não está impedido de narrar com perfeição. Por essa razão, conforme inferem Candido (1981) e Hatoum (2017), a plausibilidade e a coerência interior da narrativa se tornam mais importantes que a precisão referencial. E essa empreitada requererá grande esforço ficcional, e não um mero registro informativo.

De algum modo, toda obra de ficção possui raízes na sociedade em que foi produzida. É nesse sentido que Abreu (2006, p. 41) explica que “literatura é um fenômeno cultural e histórico e, portanto, passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais”. Assim, quanto à pesquisa no campo da história, busca-se compreender os modos como a literatura foi produzida e o que a torna especializada em contraponto com outras expressões comunicativas ou registros contextuais de quando foi escrita.

Nicolau Sevcenko ([1983]/2014a) publicou importante obra intitulada *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na primeira república*. Trata-se de estudo sobre o cenário brasileiro do final do século XIX, de grandes transformações políticas e econômicas, em que se destacam a abolição escrava e a Proclamação da República, que colocou o Brasil noutro lugar social. Foi nesse contexto que Euclides da Cunha e Lima Barreto elaboraram suas

⁹⁷ Convém lembrar que a verossimilhança não está associada apenas à teoria das representações colhidas da literatura e/ou mitologia, mas é também fortemente utilizada no campo jurídico. Igualmente conhecida como plausibilidade, a verossimilhança aponta para uma aparente credibilidade do fato e do direito quando os elementos de prova apresentados dão segurança ao julgador para proferir decisões interlocutórias emergenciais, para evitar perecimento do bem ou evitar prejuízo irreparável ou de difícil reparação.

respectivas obras literárias, que Nicolau Sevcenko considera permeadas pelo espírito de missão de invento de linguagem que traçam um panorama entre ciência, cultura e história.

Desse modo, a literatura é importante não apenas para o leitor geral, mas sobretudo para o exame cuidadoso do historiador, por ter suficiente potencial para acentuar a imaginação e a sensibilidade, atributos tão caros ao ofício do historiador. O que se tem é que as manifestações artísticas que comportam a literatura, como inferem Ferreira (2020) e Lopes (1995), são fontes fecundas para compreender o que elas têm a dizer sobre representação social, considerando que as representações do mundo social são continuamente determinadas pelos interesses de grupo que as tecem.

Parece-me que a teoria das representações sociais apresenta-se com as credenciais necessárias ao estabelecimento de uma teoria da metáfora, não o inverso, já que as representações sociais, enquanto produtos e processos, expressam significações que circulam em um dado grupo social, no qual se estabelecem as metáforas, as quais são reconhecidas pelos membros do grupo (MAZZOTTI, 1998, p. 5-6).

Essas metáforas referidas por Mazzotti (1998), lançadas em variadas formas artísticas, têm servido para a historiografia da educação. Para compreender o mestre-escola e a professora no século XIX, Villela ([2000]/2020) utilizou variadas fontes a fim de assimilar como surgiram as escolas normais, os saberes e a feminização do magistério no Brasil. Dentre as fontes apresentadas, o romance *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, no trecho abaixo transcrito, serviu para ilustrar o cotidiano escolar de gente comum:

Com efeito foi cuidar nisso e falar ao mestre para receber o pequeno; morava este numa casa da rua da Vala, pequena e escura. Foi o barbeiro recebido na sala que era mobiliada por quatro ou cinco longos bancos de pinho sujos pelo uso, uma mesa pequena que pertencia ao mestre, e outra maior onde escreviam os discípulos, toda cheia de pequenos buracos para os tinteiros; nas paredes e no teto havia penduradas uma porção de enormes gaiolas de todos os tamanhos e feitios, dentro das quais pulavam e cantavam passarinhos de diversas qualidades: era a paixão predileta do pedagogo (ALMEIDA, 1998, 44-45).

Ao cotejar o texto do romancista com jornais oitocentistas em circulação em São Paulo, bem como relatórios de viajantes, Villela (2020) percebeu que preceptoras brasileiras e estrangeiras se ofereciam para lecionar nas casas, já que existia tal demanda por parte de algumas famílias de boas posses. Entretanto, quando se trata de famílias comuns, o desafio de compreender como se realizava o acesso à educação torna-se árdua tarefa, mas os registros de iniciativas do Estado no sentido de organização da educação primária fazem com que o texto

ficcional de Manuel Antônio de Almeida não seja mero delírio, mas lâmpada a iluminar essas frestas e lacunas no conhecimento.

Nessa linha, Cury (2021), ao analisar a conjuntura do *homeschooling* como desafio legal a partir do advento da pandemia do novo coronavírus, havida a partir de 2019, apresenta um estudo sobre a educação doméstica no Brasil, vigente inclusive na Primeira República, e cita o romance *O Ateneu* (1888), de Raul Pompeia, como fonte literária que aborda a educação em casa como prática antes do ingresso no ensino secundário.

Louro (2017), na escrita do artigo denominado “Mulheres na sala de aula”, vale-se do provocativo *Opúsculo humanitário*, de Nísia Floresta (1810-1885), uma professora autodidata possuidora de voz de vanguarda, para denunciar a difícil realidade das mulheres. Estes e vários outros ensaios utilizaram de algum modo a literatura como fonte para a construção de uma narrativa histórica da educação, que demonstra haver rastros e fios condutores ao conhecimento de variadas questões que envolvem o ato educativo, seja ele formal ou não escolar, como se vislumbra em *Amar* e “Ruão”.

É o território plural que se referiam Galvão e Lopes (2010). Para estas, na trilha de Le Goff (1995b), os novos objetos de estudo na seara da educação impõem necessidade de cautelosa seleção de fontes e, mesmo assim, lembrar que elas foram produzidas por alguém que eventualmente as tenha previamente selecionado, conservando ou escondendo algum dado propositalmente. Essa advertência não é nova. O próprio Le Goff ([1988]/2019, p. 485-499), no ensaio “Documento/monumento”, contido na obra *História e memória*, esclareceu quanto ao conhecimento do passado que os documentos já são exauridos *a priori*, portanto, possuem limites.

Nesse particular é que reside o paradoxo incongruente por alguns em considerar frágeis as fontes literárias e fortes as oficiais, como as veiculadas em veículos formais. Ora, se são limitadas e possuem conteúdos pré-selecionados, o falseamento por rasa reflexão tem o mesmo efeito. Logo, o ceticismo parece ser a chave da investigação.

1.3 A inspiração filosófica da preceptoria

Antes de tratar das representações de professoras a partir dos rastros de preceptoria contidos nas obras *Amar* e “Ruão”, é importante e necessário tecer algumas considerações acerca da educação doméstica havida no Brasil, bem como dos estudos que já foram realizados sobre o assunto. Assim, é possível perceber que há confluência entre a narrativa histórica e a literária. Fartos são os apontamentos, desde a Grécia antiga, quanto à prática do ensino

doméstico direto, levado a efeito, inicialmente, por preceptores e tutores. Aristóteles, expoente da filosofia, foi preceptor de Alexandre III da Macedônia, no distante 323 a.C.

Galvão e Lopes (2010) explicam que, na história, as mulheres são menos citadas que os homens, de modo que, por exemplo, aludem como mestres Sócrates, Platão, Aristóteles, Quintiliano e Santo Agostinho. Todavia, as autoras ressalvam que as mulheres sempre estiveram presentes no ofício de ensinar, porém silenciadas. Antes que se falasse na feminização do ensino, as mulheres já ensinavam as crianças a comer, a vestir e a falar, não sendo por acaso a referência que se faz à língua ser materna, o vernáculo nativo. Contudo, sustentam que, de fato, tanto na Grécia quanto em Roma, o ensino das primeiras letras era atribuição dos homens, o que só muda no século XVI, com o advento do Concílio de Trento.

Os preceptores dos gregos e dos latinos antigos, geralmente, eram escravos já alforriados, desde que tivessem conhecimentos que permitissem levar as crianças e os jovens às primeiras letras e à erudição. Já na Idade Média, o papel de preceptores era conferido aos capelães, sobretudo por ser um período marcado por extensa religiosidade (FERNANDES, 2017).

Percebe-se, portanto, que a preceptoria é uma prática de ensino em casa que atravessa a história, passando por Aristóteles (384-322 a.C.), Santo Agostinho (353-430), Al-Ghazzali (1058-1111), John Locke (1632-1704), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), dentre tantos outros, embora houvesse alguma divergência entre eles, como por exemplo o pensador da educação Immanuel Kant (1724-1804) – figura central na história intelectual –, cuja filosofia crítica preconizava que razão assiste aos que atribuem autonomia aos sujeitos.

Todavia, em contraponto principalmente a Rousseau, Kant sustentou que a educação pública nas escolas seria melhor que o ensino particular exercido em casa, pelo fato de que no ambiente escolar as crianças teriam oportunidade de interação, de conhecer e respeitar a autonomia do outro, coisas melhor aprendidas desde tenra idade, como esclarece Hagan (2008).

Fernandes (1994) explica que a idade de ouro dos preceptores foi o Renascimento, considerando que, devido às artes e à ciência, havia aspiração coletiva de ascensão à perfectibilidade e, para adquirir conhecimento, os mestres das casas ricas tinham esse dileto papel. O empirista e liberal inglês John Locke (1632-1704) também se apresentou como preceptor e, nessa condição, partilhou da ideia indutiva de que a criança precisava ser estimulada a querer aprender, de modo a se tornar um adulto guarnecido de bons hábitos e moralidade, enquanto condição essencial de ser virtuoso (SMITH, 2008).

A educação lockeana tinha finalidade tanto para a classe burguesa como para a trabalhadora, antecipando a concepção de educação liberal. A preceptoria era o método

utilizado por ele para ensinar os filhos da classe burguesa e visava a formação do sujeito para gerir os negócios privados e os bens públicos. Noutra direção, o liberal inglês concebia para a classe trabalhadora uma educação diferente da preceptoria, centrada no utilitarismo, na técnica para atender às necessidades dos industriais com relação à mão de obra qualificada até então inexistente. Por isso, ainda que baseado em fins utilitaristas, vislumbrava a educação como suporte para a revolução industrial e o que ela significaria no futuro.

No campo educacional, o principal livro escrito por Locke foi *Some Thoughts Concerning Education*, de 1693, traduzido no Brasil como “Alguns pensamentos sobre a educação”. A obra⁹⁸ foi organizada no formato de cartas, em que o autor tratou de sua experiência como preceptor de vários jovens nobres e burgueses da Inglaterra (GARCIA, 2012). Trata-se de importante contribuição para o pensamento pedagógico da época, tendo gerado forte influência em Rousseau quanto ao seu livro *Emílio ou Da educação*, de 1762 (HAGAN, 2008; MACHADO, 2008).

A concepção que Locke tinha de preceptor e, conseqüentemente, de educador, estava mais alinhada a uma educação moral e cívica do que intelectual⁹⁹. Sua preocupação se concentrava nos comportamentos dos alunos, em suas paixões, nos exemplos que imitariam e nas pessoas com quem se relacionavam. Era uma educação voltada para a prática, daí sua ênfase na filosofia empirista para situações corriqueiras e que resultassem em algo útil. Para Locke, a educação configurava o principal caminho para o homem se formar, sem a qual não era possível construir uma sociedade ideal.

Ao tratar do ensino, Locke afirmava que pelo fato de a criança nascer com a capacidade de conhecer, mas sem o efetivo conhecimento, podia ser comparada à “tábula rasa” (SMITH, 2008). Comparável também com um papel em branco, pronto a ser preenchido a partir de ensinamentos recebidos dos adultos e das experiências da própria criança:

⁹⁸ Destacam-se ainda outras obras, como o “Guia para inteligência”, capítulo póstumo escrito para *Ensaio do entendimento humano*; “Instruções para a conduta de um jovem fidalgo”, “Pensamentos referentes às leituras e aos estudos de um fidalgo”, além de algumas páginas de diário publicadas após sua morte com o título *Sobre o estudo* (CAMBI, 1999).

⁹⁹ Do mesmo modo que, pelo exemplo, o pai deve ensinar o filho a respeitar seu preceptor, deve estimular o menino às ações cujo hábito pretende inculcar-lhe. Sua conduta não deve desmentir jamais seus preceitos, a menos que queira pervertê-lo. Não servirá de nada que o preceptor lhe fale da necessidade de reprimir as paixões, se ele mesmo se abandona a alguma delas; e em vão procurará reformar um vício ou uma inconveniência de seu discípulo, se ele o permite a si mesmo. Os maus exemplos se seguem mais seguramente que as boas máximas. O preceptor deve, pois, proteger com cuidado seu aluno contra a influência dos maus exemplos [...]. A educação é aquilo que dá brilho às outras qualidades e faz com que elas lhe sejam úteis, proporcionando-lhe a estima e a benevolência daqueles que o rodeiam. Sem a boa educação, todas as demais qualidades não conseguem senão fazê-lo passar por um homem orgulhoso, pedante, vão e tolo (LOCKE, 1910, p. 34, tradução nossa).

Suponhamos, pois que a mente é, como dissemos, um papel branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer ideias; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento (LOCKE, 1999, p. 57).

Com essa afirmação, ele mostrava que não há neutralidade na educação, ou seja, toda educação é visada para um fim. O “papel branco” dos alunos seria preenchido com uma educação voltada para que eles pudessem assumir os negócios privados e gerir os bens públicos¹⁰⁰, e essa educação seria construída a partir das experiências transmitidas pelo preceptor ou vivenciadas pela própria criança.

Outro conceito que ajuda a entender a perspectiva educacional lockeana é o de *gentleman*: “homem rico, bem nascido que além de cuidar dos negócios individuais, iria participar do Estado, ocupando cargos políticos” (MACHADO, 2008, p. 8). Era para essas pessoas que Locke dirigia seu trabalho. Vale aqui destacar a fala de Cambi (1999):

O processo educativo do futuro *gentleman*, segundo Locke, deve seguir alguns princípios fundamentais [...]. Tais princípios são: 1. a *mens sana in corpore sano*, afirmada como um “estado feliz neste mundo” e como critério-guia de todo educador; 2. a importância do “raciocinar com as crianças” como meio de ensino; 3. a prioridade da formação prático-moral em relação à intelectual e do critério da “utilidade” das disciplinas a ensinar aos jovens; 4. a centralidade da experiência, que desenvolve a natural curiosidade das crianças, amadurece seus interesses e se afirma também através do jogo e do trabalho (CAMBI, 1999, p. 318).

A educação para formar o *gentleman* deveria ser uma instrução útil, voltada para as necessidades e as demandas práticas da vida, o que vincula o sistema de educação de Locke e os ideais burgueses, já que ele rejeitava um longo tempo de aprendizado de gramática, língua latina, memorização, retórica, dialética, lógica, filosofia, entre outros campos de conhecimento, dando prioridade à prática. Para o pensador, esses saberes eram inúteis na formação do homem que ele tinha em mente. Não por menos, ele era um profundo crítico da escolástica e do *Trivium*, sistemas de ensino preconizados pela Igreja Católica (MACHADO, 2008; MERQUIOR, 2014).

Outra característica de Locke era sua rejeição pelas escolas. Em vez delas, defendia o ensino realizado pelo preceptor, para evitar que os alunos entrassem em contato com amigos e aprendessem vícios da sociedade que prejudicariam sua formação. Nesse sistema, o preceptor

¹⁰⁰ Importante notar, conforme explica Perrot (2009, 2019), que esse domínio dos espaços públicos era privativo dos homens, assim como nos espaços privados as decisões fundamentais eram a eles reservadas.

formaria a criança de acordo com sua maneira, não lhe expondo aos hábitos da sociedade, nem utilizando castigos físicos, algo que Locke repudiava de forma veemente (MACHADO, 2008).

Apesar da figura do preceptor, a educação de tal criança não caberia apenas a ele. Nas obras do filósofo fica implícito o papel que ele atribuía à família pela educação de seus filhos. A educação formal seria um braço externo, mas continuaria a tarefa da família de moldar o aluno aos costumes e princípios morais da sociedade (GARCIA, 2012; SMITH, 2008). Richard Smith (2008), ao analisar a figura da família no pensamento lockeano, é enfático ao dizer que, para o pensador, é na família que se inicia a educação do indivíduo, é dela a missão primordial de criar, proteger e educar o ser humano.

Com relação a *Emílio ou Da educação*, de Rousseau, publicado ao mesmo tempo que o *Contrato Social*, em 1762, na visão de Hagan (2008), constituiu uma das grandes obras em psicologia do desenvolvimento já escrita, embora se refira à experiência educacional imaginária (BOTO, 2010). A obra tem recebido robustas críticas em razão da suposta incoerência entre a vida privada do autor (por ter abandonado seus cinco filhos) e o contraponto com a narrativa teórica dos desafios educacionais de uma criança, de quem o próprio Rousseau seria o mestre e o pedagogo.

Emílio serve de contraponto com a obra contratualista, já que, nesta, a ideia é fazer do indivíduo um cidadão, enquanto naquela, é transformar o indivíduo em ser humano, o que passa por boas práticas educacionais. Rousseau, preceptor em *Emílio*, mostra-se contrário à educação tradicional da época por considerá-la muito racionalizada, técnica e impositiva. Por isso defende uma pedagogia centrada na criança, sem reconhecê-la como adulto, mas focando em sua essência, felicidade e liberdade enquanto ser. A ideia é baseada no modo de educar a criança, o qual deve ser enfatizado desde o nascimento, quando ela ainda é dotada de pureza, antes de a sociedade corrompê-la, como seria a tendência. Nesse embate, a educação teria papel crucial.

A seu turno, o intelectual público inglês John Stuart Mill (1806-1873), embora não tenha escrito tanto sobre o tema, trouxe nas obras *On Liberty* e *Autobiography* profundas discussões a respeito de métodos e objetos da educação. Nelas, além de trabalhar questões gerais de cunho filosófico, discorreu sobre reformas educacionais particulares em casa. Para ele, constitui “crime moral” o Estado exigir instrução padronizada, *erga omnes*, desconsiderando as especificidades individuais do educando, razão pela qual a preceptoria se tornaria interessante alternativa. Cooper (2008) esclarece que, em Stuart Mill, o Estado pode tornar a educação compulsória, mas não deve dirigi-la nem estabelecer métodos, sob pena de corroer os sentimentos. Tormentosa também em Stuart Mill foi a ideia emancipatória das mulheres por meio da educação. Negar acesso a elas só seria possível caso fossem demonstrados os motivos

determinantes da mitigação, mas isso seria impossível, por ausência de fundamento que validasse a ideia de as mulheres não poderem desempenhar funções intelectuais elevadas.

Já o filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903) preconizava que o indivíduo tinha a primazia perante o Estado e, por isso, a escola deveria se preocupar especialmente com a construção do caráter. Dessa forma, a educação doméstica tinha grande valor, em função da autonomia que Spencer defendia. Para ele, configurava violação grave ao pátrio poder dos pais¹⁰¹ se fossem compelidos a confiar seus amados rebentos nas mãos de estranhos, a contragosto.

Não de chofre, mas assentada nas diversas práticas de preceptoría que atravessam a história, as artes também retrataram com grande altivez a figura da preceptoría havida em épocas e lugares varridos. Jean-Baptiste-Siméon Chardin, com seu quadro *A governanta* (1739), óleo sobre tela, retratou um cenário que ilustra uma criança em idade escolar sendo cuidada por uma preceptoría, numa espécie de relação brincar-estudar, cena da vida doméstica da burguesia francesa.

Figura 6 – *A governanta* de Chardin (1739)



Fonte: Imbroisi e Martins (2021).

Na pintura, os elementos em azul (cor mais profunda e imaterial do casaco do jovem) (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2001) remetem ao vazio, às incertezas próprias da idade. Há um ambiente com a porta um pouco aberta, que dá acesso a um local por ele ainda desconhecido,

¹⁰¹ O pátrio poder diz respeito aos naturais deveres, e também direitos dos pais, visando a proteção dos interesses dos filhos.

o que diz respeito ao mundo imprevisível, deixando para trás os brinquedos ainda ao chão. A Figura 6, da governanta ilustrada por Chardin (1739) mostra o cuidado com a roupa do garoto, numa inclinação corporal que parece ser postura materna de aconselhamento ao rapaz, sobre o que lhe espera no mundo escolar, já que dela recebeu em casa a alfabetização. A governanta pintada Jean-Baptiste-Siméon Chardin era também preceptora.

Há na pintura variedade de detalhes, como a gaveta mal fechada, demonstrando descuido, ao passo que as cartas rei de copas ao chão denotam o amor, e o ás de espadas representa o perecimento (IMBROISI; MARTINS, 2021). Ambas remetem às experiências da vida adulta, que conjuga alegrias e adversidades, percalços da formação.

1.3.1 Preceptoría e amor como transposição para o Amar, de Mário

Tratando-se de inspirações filosóficas para a temática da preceptoría anteriormente arguida, é importante pensá-la como atividade, como ação humana “de meio” em direção a uma finalidade: ensinar. No caso do *Amar*, de Mário de Andrade, como adiante será examinado, um ensino secretamente estabelecido, descrito em um romance modernista, como gênero característico da crise do sujeito moderno (ROSENFELD, 1973).

Amar frutificou-se a partir de uma mente inquieta e isso tem a ver com influxos de um escritor ávido em conhecer o mundo por meio da pesquisa e por ela produzir uma estética provocativa e audaciosa. Tal preocupação se liga também às experiências vividas ou testemunhadas, resultando em sua criação artística como um todo. Em sua obra *O banquete*, desenvolvem-se diálogos em ocasião de um luxuoso jantar, tematizando a música, sua maior afinidade. Foi publicada postumamente, em 1977, e nela há passagem em que Mário explica as articulações relacionadas à inspiração da sua escrita:

– Eu afirmo que a “criação livre” é uma quimera, porque ninguém não é feito de nada, nem de si mesmo apenas; e a criação não é nem uma invenção do nada, mas um tecido de elementos memorizados, que o criador agencia de maneira diferente, e quando muito leva mais adiante. Estou insistindo numa lapaliçada. A criação, com toda a sua liberdade de invenção que eu não nego, não passa de uma reformulação de pedaços de memória (ANDRADE, 1977b, p. 150, grifo nosso).

Esse enciamento que o modernista brasileiro ressalta faz lembrar da obra homônima de Platão, que diz respeito a uma espécie de debate sobre o tema “amor”. Enquanto *O banquete* de Platão tematiza o amor, *O banquete* de Mário tematiza a música, que não parece ser escolha fortuita, já que essa era sua paixão, portanto, associada ao amor e predileção. O que é o amor?

Ainda que clássicas, alegar, por um lado, que *Amar, verbo intransitivo* e “Atrás da Catedral de Ruão” são atemporais pode até firmar dissídio, por outro, parece seguro sustentar que o amor é tema que atravessa a história. É [e foi] motivo de poesias, inspirador de canções, causa da redenção Cristã, de modo que alguns podem indagar: Sobre o amor, tudo já não foi escrito, declamado em todos os idiomas e em todos os tempos? Haveria ainda espaço para originalidade ante um tema tão explorado, e talvez banalizado?

Tais indagações levam a pensar que compreender nosso objeto passa também pela reflexão acerca da importante variável amor, porquanto as representações cujas análises estão em curso encontram-se interligadas ao ato pedagógico desse elemento. Nesse passo, convém considerar que Sant’Anna (1992, p. 85) explicou que o tema amor consiste em assunto privilegiado na literatura, pois os escritores, de certa forma, funcionam como “sonhadores de utilidade pública”, já que eles sonham publicamente com um mecanismo que convida o leitor a também fazê-lo. E, nesse esforço, pensando na contribuição de Mário de Andrade dos anos 1923 a 1944, acrescenta que “A história do amor – não só na literatura brasileira, mas na literatura universal e, de modo geral, em todas as culturas – não é apenas a história do amor, mas a história do medo de amar” (SANT’ANNA, 1992, p. 86, grifo nosso).

Pois bem. A indagação ainda lateja e bifurca a outras questões: O amor é algo apenas imaginado? É natural ou socialmente construído? “É coisa que se ensine o amor?” (ANDRADE, 1995b, p. 63) – ecoa a dúvida do narrador do *Amar*. Importa dizer que, para alguns, não tem corpo tangível:

Amor tem lugar para doer. E não é no coração. Se o amor resolvesse penetrar no órgão que abastece o corpo de sangue, corações apaixonados não durariam meia hora. Amor é loucura, os gregos sabiam disso. Em mim, o amor dói na barriga, um pouco abaixo das costelas. Dor que duras dias; às vezes semanas (SCHÜLER, 2013, p. 234).

Se provoca ou não dor física, como relatado ironicamente por Donaldo Schüler, em Machado de Assis o amor não é idílico, mas um jogo perigoso e inebriante, é forte ao mesmo tempo que também é tirano, que suscita a posse, o ciúme e, às vezes, esvazia o bolso, conforme experiência de Brás Cubas com sua amada Marcela: “Marcela amou-me durante quinze meses e onze contos de reis; nada menos” (ASSIS, [1881]/2008, p. 74). Ou seja, quando cessado o proveito econômico que alimentava a vaidade de Marcela, esta deixa de amar e, sem corar, logo após, muda-se para a Europa na companhia de outro homem. Por esse prisma, o amor em Machado pode até ser puro e solene, mas ao mesmo tempo pode se sujar com a questão de interesses, sobretudo patrimoniais, de modo que se trata de uma mistura que se complementa,

e os dois se constituem dentro de um ser. Um verbo manco, que também significa permutar ou comprar, e isso se tornaria uma constatação tormentosa para um leitor brasileiro do século XIX.

Assim, se considerar que, independentemente se o amor é mais do que braço, olho, pele ou objeto disponível em prateleiras do mercado, o romance *Amar* discute o amor, as relações sociais, os malfeitos e os desencantos na capital paulista no início do século XX. As representações de professoras partem da dinâmica que envolve a pedagogia do amor. E por falar em tal temática, não faltou no romance modernista remissão a Platão, àquele *banquete* grego:

A tanta ciência e tão pouca anatomia, eu prefiro aquela idéia contada pelo padre Pernetty: ‘Les femmes ont plus de pituite et les hommes plus de bile... Certains philosophes ne craindraient pas d’affirmer que les femmes ne sont femmes que par un défaut de chaleur’¹⁰². E se quiserem coisa ainda mais grata, é lembrar a fábula discreta contada por Platão no Banquete... Porém o que importa são as afirmativas daqueles alemães sapientíssimos, aqui evocados para validar a minha asserção e lhe dar carranca científico-experimental: NÃO EXISTE MAIS UMA ÚNICA PESSOA INTEIRA NESTE MUNDO E NADA MAIS SOMOS QUE DISCÓRDIA E COMPLICAÇÃO (ANDRADE, 1995b, p. 80, grifo do autor).

Mário era leitor de filosofia, conforme dispõem várias cartas enviadas a seus pares (AMARAL, 2001; IONTA, 2007; MORAES, 2001, 2007). Assim, a partir de *O banquete*, de Platão, Mário tinha consciência sobre as várias perspectivas do amor ali contidas, originadas de diálogo estabelecido numa festa (daí o nome banquete) entre Aristófanes, Sócrates, Alcebiades e Agatão, este último anfitrião, vencedor do concurso de intérprete de poesia, sendo o amor o tema dessa conversa. Destaca-se nesse diálogo a ideia de Aristófanes, para quem o amor significava sentir falta, saudade, ausência, preenchimento de um vazio que já existe em nós (PLATÃO, [380 a.C.]/1996), que se assemelha ao amor romântico do mundo burguês.

Nessa toada, vale lembrar que em William Shakespeare, na obra *Romeo and Juliet* (1597), também lido por Mário, o amor é muito intenso, mas de curta duração, assim, quatro dias não foi tempo hábil para que o sentimento se “sujeitasse” com os pactos e as regras sociais. Já em *Hamlet* (1602?), obra do mesmo autor e que trata também do assunto, a abordagem segue outro viés, já que, dessa vez, o amor passa pelo filtro da reflexão e, quando isso ocorre (racionalizar), as coisas já não andam muito bem, o amor já não é espontâneo. Ora, o amor é afeto, mas justo por essa perspectiva, desgasta-se com o tempo. É um afeto de potência que pode ser benéfico à humanidade do sujeito, contudo, quando recebe a nódoa das regras jurídicas, principalmente com a noção de casamentos, afasta-se do significado dado por Aristófanes: ternura e preenchimento do vazio.

¹⁰² ‘As mulheres têm mais emoções e os homens mais bÍlis... Alguns filósofos não teriam medo de afirmar que as mulheres são mulheres apenas por falta de calor’ (Tradução nossa).

No romance *Amar*, de Mário de Andrade, encontra-se essa complexidade relacionada ao amor das regras e, sobretudo ao da aparência, que deve ser ensinado por uma professora especialista, sem as loucuras de Romeu e Julieta em Shakespeare ([1597]/2011); sem a conexão profunda e imprescindível de Gasset ([1914]/2019); sem o ardor oculto e contraditório de Camões (1843), mas peneirado pela reflexão motivada por utilidade ou contingência. A família Sousa Costa assimilou que o amor, como aquele definido a seguir por Carlos Drummond de Andrade, não é o que o filho deva experimentar, e nada melhor que uma experiente professora para dar tal lição alinhada aos pactos sociais que acredita.

AMAR

Que pode uma criatura senão,
entre criaturas, amar?
amar e esquecer,
amar e malamar,
amar, desamar, amar?
sempre, e até de olhos vidrados, amar?

Que pode, pergunto, o ser amoroso,
sozinho, em rotação universal, senão
rodar também, e amar?
amar o que o mar traz à praia.
o que ele sepulta, e o que, na brisa marinha,
é sal, ou precisão de amor, ou simples ânsia?

Amar solenemente as palmas do deserto,
o que é entrega ou adoração expectante,
e amar o inóspito, o áspero,
um vaso sem flor, um chão de ferro,
e o peito inerte, e a rua vista em sonho, e uma ave de rapina.

Este o nosso destino: amar sem conta,
distribuído pelas coisas pérfidas ou nulas,
doação ilimitada a uma completa ingratidão,
e na concha vazia do amor à procura medrosa,
paciente, de mais e mais amor.

Amar a nossa falta mesma de amor, e na segura nossa
amar a água implícita, e o beijo tácito, e a sede infinita.
(ANDRADE, [1951]/2006, p. 263).

Pois bem, se todas as letras não deram conta da temática amor, põe-se aqui apenas o convite à reflexão sobre o assunto que está a todo tempo nas beiradas do romance *Amar*. No que diz respeito à preceptoria, como inspiração filosófica, resta acrescentar que em *O banquete* de Platão há direta alusão ao amor ensinado por uma estrangeira (assim como Fräulein). Em uma passagem, Sócrates declara que recebeu lições de amor de uma preceptora:

E a ti eu te deixarei agora; mas o discurso que sobre o Amor eu ouvi um dia, de uma mulher de Mantinéia, Diotima, que nesse assunto era entendida e em muitos outros

foi ela que uma vez, porque os atenienses ofereceram sacrifícios para conjurar a peste, fez por dez anos recuar a doença, e era ela que me instruíra nas questões de amor [...] (PLATÃO, [380 a.C.?]/1996, p. 29).

Diotima, a preceptora lembrada com admiração por Sócrates, fez sua iniciação amorosa (sexual e sentimental) não motivada pelo desgosto social, pela fuga das consequências da guerra tampouco ou por pagamento, revelando-se uma exitosa sacerdotisa da pedagogia do amor. Não fosse isso, “O educar que não resiste à sedução provoca duplo fracasso, o do educador e do seduzido. Seduzir é levar ao caminho da aprendizagem, da vida consciente, do contínuo cuidado consigo mesmo” (SCHÜLER, 2013, p. 238). Mas é importante notar, como infere Ramos (1979), que em *Amar*, a centralidade se dá no contexto capitalista e o dinheiro aparece como elemento relevante, já que a governanta alemã ensinava por vantagem pecuniária, tanto para subsistência quanto para seu futuro retorno à terra natal.

De forma mais pragmática, quanto ao amor, no ensaio denominado *O amor na literatura: um exercício de compreensão histórica*, Schpun (1997) esclarece que a preceptora Fräulein recebera missão muito clara por parte do senhor Sousa Costa: a de ensinar o filho a manter-se superior em relação às mulheres, e não só isso, mas ser distante e insensível, numa espécie de imunização contra dependência afetiva e emocional em relação a elas. Ora, insensibilidade parece não combinar com afeição, com amor, tal como o supracitado poema de Drummond (2006). Todavia, o pai do jovem Carlos atuou com liberdade, tanto em casa quanto na cidade, para repetir nos filhos a manutenção do desequilíbrio entre os gêneros a partir do ensino da desigualdade nos papéis sociais e, não bastasse, também no amor.

Que amor é esse? Análogo a Prost ([1989]/2020) e Costa (2002), a autora Mônica Schpun demonstra no ensaio que os casamentos, àquele tempo, podiam decorrer de duas motivações: interesse financeiro ou aspirações íntimas e afetivas, domínio esse que corresponde à vida conjugal no território do amor. No entanto, acrescenta que os recém adultos dos anos 1920, na capital paulista, assistiram bruscas mudanças sociais no *fin de siècle*, ocasião que se vislumbrava a forte noção individualista, em que os enlaces matrimoniais impostos minguavam e as supostas vantagens do espólio financeiro do pai se dissolviam com a ausência da ideia de dote, isso “[...] retirou das mulheres o trunfo importante e essencial às negociações estabelecidas no momento do casamento. Para os homens ao contrário, isso aumentou ainda mais sua autonomia” (SCHPUN, 1997, p. 186).

Importante destacar que a assimetria colocava, de um lado, mulheres desejosas de maridos com aptidão ao amor (BESSE, 1999, p. 42), ainda que não fosse idílico, mas com presença de afeto, fidelidade e interlocução sentimental, ao passo que eles viam que esse amor,

tal como reivindicado pelas mulheres, consistia em aprisionamento tormentoso por terem que abdicar da cativante alternativa de se relacionarem paralelamente com outras tantas mulheres, em proveito de apenas uma.

1.3.2 Provoações da Mitologia sobre a pedagogia do amor

Além das inspirações filosóficas e da transposição que faz “os banquetes” de Mário e de Platão dialogarem, considerando que neste último aparece a figura da preceptora de amor, que é estrangeira e sacerdotisa, também lembramos da lição de Ginzburg (2016), contida na obra *Mitos, Emblemas, Sinais*, na qual os mitos podem também ser lidos pelos historiadores do presente, para ajudar compreender o mundo. Isso porque, segundo Brunel (2005), o mito possui três funções: contar (é uma narrativa), explicar e revelar.

Usando um tom provocativo, porque não ir a Fernando Pessoa, no poema *Ulisses*:

O mito é o nada que é tudo.
O mesmo sol que abre os céus
É um mito brilhante e mudo –
O corpo morto de Deus,
Vivo e desnudo.

Este, que aqui aportou,
Foi por não ser existindo.
Sem existir nos bastou.
Por não ter vindo foi vindo
E nos criou.

Assim a lenda se escorre
A entrar na realidade,
E a fecundá-la decorre.
Em baixo, a vida, metade
De nada, morre.
(PESSOA, [1934]/2006, p. 19).

Nas pegadas do poema *Ulisses*, convém salientar que os mitos não dispõem sobre discurso qualquer. Gadamer ([1981]/2020), em sua *Hermenêutica da obra de arte*, explica que *mýtho*, no uso linguístico homérico, significava simplesmente proclamação, discurso, anúncio ou notícia, de modo que, na perspectiva platônica, os mitos “são narrativas que não requisitam com efeito verdade plena, mas que representam uma espécie de atmosfera de verdade e que levam o pensamento em busca da verdade até o além mundo” (GADAMER, 2020, p. 68).

Nessa perspectiva, para pensar as representações de mulheres e preceptoras contidas em *Amar* e “Ruão”, parece oportuno lembrar que o historiador Nicolau Sevcenko (2005), ao prefaciar o *Dicionário de mitos literários*, organizado por Pierre Brunel, esclareceu que todos

nós vivemos no seio de um grande mito, já que “de certa forma são essas vibrações mágicas e anseios utópicos, profundamente latentes na nossa cultura, que dão origem aos grandes rituais coletivos da sociedade brasileira [...]” (SEVCENKO, 2005, p. 11).

Pois bem. Se considerarmos que o mito é o nada que é tudo, de acordo com Fernando Pessoa (2006), o que se coloca em evidência como provocação em contraponto ao que se estuda na presente tese é o mito de Cibele, também chamada de *Magna Mater* (grande mãe, em latim). Assim como Isis e Ceres, essas figuras, enquanto deusas, teriam aptidão de fornecer às pessoas benesses ligadas à boa colheita agrícola. Cibele era a deusa da terra, cônjuge de Saturno e, simbolicamente, apresentava-se como a energia da terra. Ela tinha Átis, ora filho ora amante, mas, ao ser rejeitada, a deusa mutila Átis por vingança (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2001).

Quanto ao ritual de adoração à Cibele percebe-se haver alguma incongruência ao misturar prostituição com coisas sagradas, o que não se pode entender caso não se busque conhecer esse passado da Grécia antiga, quando a sexualidade e espiritualidade, de algum modo, confluíam. Quando os homens se dirigiam ao templo de Cibele e mantinham íntimo contato com as sacerdotisas, buscavam com tal prática homenageá-la e, com isso, ter sua bondade: a unção da fertilidade.

Na busca de pôr termo a tal paradoxo, Nancy Qualls-Corbett ([1988]/2019) discute tal relação em *A prostituta sagrada: a face eterna do feminino*. No entanto, o próprio título parece também já sugerir incongruência, isto é, como água e óleo não se misturam, não parece razoável uma prostituta ser sagrada, ou alguma coisa sagrada ser prostituída. Ora, o termo “sagrado” diz respeito à dedicação transcendental, ao passo que a expressão “prostituta” sugere profanação do corpo, de maneira que parecem ser expressões contraditórias, na medida em que a matéria seria separada da mente e a espiritualidade da sexualidade.

Mas Eliade ([1957]/1992) e Qualls-Corbett (2019) advertem que nossa atual apreensão da deusa e do feminino divino se distanciou do significado que a prostituição sagrada de fato representava, já que é confundida com a prostituição profana, realizada nas casas de tolerância ou nos espaços particulares, em troca de proveito econômico ou até pela modalidade escrava. Não é desse tipo que está a dizer, e sim daquela, pois fora do espaço do templo a prostituição era considerada profana, um ato de crueldade e brutalidade a quem se submetia. A própria autora indaga, “Por que será a sexualidade da mulher tão explorada, tão degradada, se outrora fora reverenciada? E por que será a sexualidade desvinculada da espiritualidade, como se fossem extremos opostos?” (QUALLS-CORBETT, 2019, p. 15).

Silva (2021), ao analisar as representações literárias femininas a partir de Cibele, compreende que o culto à deusa mãe era realizado de maneira orgiástica. Nisso, convém notar

que o ato de cultuar Cibele era permeado pela experiência do amor divino na carne, por meio das sacerdotisas, que eram estrangeiras e prostitutas sagradas cujo objetivo era instruir os homens nas artes do amor.

Não obstante as motivações e os respectivos cronotopos, percebam-se aí pontos que fazem lembrar o romance *Amar*. Fräulein era também estrangeira, recém-chegada ao Brasil, era professora e, no romance marioandradiano, dava lições de iniciação sexual e sentimental. No *Amar* ou no mito de Cibele, ensinar não seria missão sagrada? Vale lembrar que, em estudo no campo da história da educação, Eliane Marta Teixeira Lopes (2017) publicou *Da sagrada missão pedagógica*, em que buscou não discutir Cibele, mas interpretar e compreender o que é ser professora, reconstruindo o fazer missionário a revelar que, ao longo do tempo, o ofício é carregado de significação religiosa que se entranhou na ação educativa.

Ressalte-se, contudo, que no culto à Cibele a deusa representava uma mulher amada e desejada, a qual permeava o inconsciente coletivo, assentando-se sobre a *Magna Mater* os atributos de mulher virtuosa, generosa, admirada e bela, ao passo que as sacerdotisas sagradas atuavam como prostitutas sagradas em sinal de honra à divindade e, em troca, recebiam prosperidade. Ao se relacionarem no *atrium* do templo, as sacerdotisas eram abençoadas com fertilidade e a oferta sexual mostrava-se apenas como um ato de veneração.

Nesse sentido, a iniciação sexual dos homens no templo não era considerada devassidão, pelo fato que se tratava de gesto de honra, algo respeitoso, à medida que agradava a divindade, mas também o humano. Assim, a questão fundamental trazida por Qualls-Corbett (2019) é que a prostituição sagrada não separava a sexualidade da espiritualidade, eram elementos harmônicos e entrelaçados para a finalidade de adorar.

[...] sabem que a consumação do ato do amor é consagrada pela deusa através da qual eles se renovam. O ritual em si, devido à presença do divino, é transformador. A prostituta sagrada agora não é mais virgem, foi iniciada na plenitude da feminilidade, da beleza de seu corpo e de sua sexualidade. Sua verdadeira natureza feminina foi despertada para a vida. O elemento divino do amor reside nela. O estranho também se transformou. As qualidades da receptiva natureza feminina, tão opostas às suas próprias, ficaram profundamente cravadas em sua alma; a imagem da prostituta sagrada tornou-se viável dentro dele. Ele tornou-se completamente consciente das profundas emoções ocorridas dentro do santuário do seu coração (QUALLS-CORBETT, 2019, p. 29-30).

Parece que a dificuldade de compreender essa parte do culto de adoração à *Magna Mater* se dê pela arraigada compreensão atual, que passa pela lógica de associar prostituição à utilização do corpo como artigo de uso alheio mediante vantagem, seja por remuneração pecuniária, seja por vantagem *in natura*. Diferentemente, na liturgia do culto à Cibele, Ribeiro

(2012) explica que, ainda que houvesse alguma contraprestação à sacerdotisa que se entrega no culto, as quantias arrecadadas seriam mantidas no tesouro do templo, evidenciando não se tratar da mesma natureza da prostituição profana. Isso se alinha também a Agamben (2007), Brandão (1986) e Eliade (1972), ao afirmarem que os mitos revelam como determinadas realidades vieram a existência, as vezes ligados a rituais.

Como chave de interpretação, mais uma vez a literatura desempenhou importante papel, de modo que a deusa Cibele figurou como importante artefato cultural nas mãos do escritor brasileiro Olavo Bilac¹⁰³, quando escreveu o poema “Oração à Cibele”, inserido na obra *Tarde*, de 1919. Vamos a ele:

Deitado sobre a terra, em cruz, levanto o rosto
Ao céu e às tuas mãos ferozes e esmoleres.
Mata-me! Abençoei teu coração, composto,
Ó mãe, dos corações de todas as mulheres!

Tu, que me dás amor e dor, gosto e desgosto,
Glória e vergonha, tu, que me afagas e feres,
Aniquila-me! E doura e embala o meu sol posto,
Fonte! berço! mistério! Ísis! Pandora! Ceres!

Que eu morra assim feliz, tudo de ti querendo:
Mal e bem, desespero e ideal, veneno e pomo,
Pecados e perdões, beijos puros e impuros!

E os astros sobre mim caiam de ti, chovendo,
Como os teus crimes, como as tuas bênçãos, como
A doçura e o travor de teus cachos maduros!
(BILAC, [1919]/2002, p. 34).

O poema inicia com marcas de prostração: “Deitado sobre a terra, em cruz, levanto o rosto”, uma posição que demonstra intensa reverência pela *Magna Mater*, ao passo que a terra remete ao lugar humano oposto ao céu, a superfície que o homem foi colocado a viver com suas incompletudes. Mas observe-se que a prostração não é de qualquer forma, mas deitado, posição de imobilidade e indefeso, até chegar ao ápice: “Mata-me!”. Uma entrega que se dá à *femme fatale*. E, ao final, mistura o amor com a dor, o gosto com o desgosto, a grandeza da glória com algo que envergonha e constrange, de alguém que ao mesmo tempo oferece cuidado e produz feridas.

¹⁰³ Importante escritor brasileiro do final do século XIX. Brito (1978) considerou Olavo Bilac como mestre do seu tempo, ressaltando que foi ousado em escrever sobre temas diversificados, pois na escola parnasiana os escritores tinham que ser formalistas e impassíveis para analisar os objetos de forma neutra. Até mesmo Mário de Andrade, combativo aos velhos ares do parnasianismo, declarou que Bilac era daqueles que escrevia com perfeição, mesmo habitando num mundo tão imperfeito, que encantou, agradou e possuía habilidade de adentrar à alma para expressar o amor sincero, que é natural e inocente.

Aqui reside importante representação. Olavo Bilac se valeu da mitologia para mostrar Cibele como sedutora, como figura da destruição do homem na forma passiva e diminuído perante a mulher cuja imagem é construída e representada, como o caso da figura de Eva do livro de Gênesis (BÍBLIA, 2020, p. 37), considerada percussora da queda do homem, da torpeza, do engodo e da burla da confiança. Um gênero perigoso. Essa ideia de considerar a mulher como ser vacilante e associá-la à loucura não é algo novo, vem desde a mitologia grega. Para Eliade (1972, p. 9), o mito é “uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares”, ou seja, fornece pistas para variadas interpretações.

Nesse cenário, vale lembrar que, ante à *femme fatale*, não restou escolha senão clamar “Aniquila-me!”. E a morte pretendida nas mãos da mulher implacável, de algum modo, conforta o eu lírico de Olavo Bilac: “Que eu morra assim feliz, tudo de ti querendo”.

Ora, nesse desejo sepulcral cabe tudo, um desespero que é ideal, toques puros combinados com impuros, não bastasse o crime com dolo bastante demonstrado, sem qualquer pretensão de penalizar a deusa, dominadora e senhora do destino dos servos. Pôr fim à vida, por essa ótica de Olavo Bilac, indica ato de grandeza. E ele se põe, inclusive, a sentir devedor da conduta tão nobre da amada deusa: tirar-lhe a vida.

Além de Eliade (1972), considerando que em José Ortega y Gasset (2019) a realidade funciona como fermento para o mito e este como levedura para a história, o que essa dinâmica revela e ilumina na presente tese? Conforme explica Qualls-Corbett (2019), o mito de Cibele reunia veneração com apropriação social e, com o passar do tempo, esses templos do amor modificaram inteiramente, tornando-se do Senhor, e a mulher passa a ter outro papel litúrgico, de modo que, na perspectiva Cristã, a Trindade (Deus Pai, o Cristo e o Espírito Santo) se tornaria a representação do patriarcado¹⁰⁴ (FLANDRIN, 1988; SANT’ANNA, 1992).

Nesse sentido, extrai-se que, historicamente, as mulheres foram depósitos de representações variadas, de referências negativas e de sentimentos aprisionados, mas que diferem da solidez representada pela deusa da fertilidade e do amor. A figura da Prostituta

¹⁰⁴ Utiliza-se o seguinte conceito para a expressão patriarcado: “Significa a manifestação e institucionalização da dominância masculina sobre as mulheres e crianças na família e a extensão da dominância masculina sobre as mulheres na sociedade geral. A definição sugere que homens têm o poder em todas as instituições importantes da sociedade e que as mulheres são privadas de acesso a esse poder. Mas *não* significa que as mulheres sejam totalmente impotentes ou privadas de direitos, influência e recursos. Uma das mais árduas tarefas da História das Mulheres é traçar com precisão as várias formas e maneiras como o patriarcado aparece historicamente, as variações e mudanças em sua estrutura e função, e as adaptações que ele faz diante da pressão e das demandas das mulheres” (LERNER, [1986]/2019, p. 290).

Sagrada ficou num lugar do passado, mas a figura de *Magna Mater* revela o desafio ainda em curso sobre a isonomia entre homens e mulheres.

1.4 Da configuração do ensino doméstico e suas tipologias: por que em *Amar* e “Ruão” trata-se de preceptoria?

Como visto, a educação no ambiente doméstico, ou “em casa”, outrora tida como privilégio dos nobres, vai, a partir do século XVIII, tornando-se prática de certa forma disseminada entre as classes abastadas, mesmo aquelas que não faziam parte da nobreza, como os altos servidores do governo, os diplomatas ou aqueles que exerciam a mercancia dotados de maior riqueza que tinham a pretensão de garantir aprimorada educação a seus filhos. À época, a instrução era distinta, envolvendo saber ler, escrever, conhecer a teologia, a filosofia, a retórica e línguas diferenciadas (CURY, 2006; VASCONCELOS, 2004, 2021).

Perrot (2009) explica que tal escolha não se dava somente em função do pretendido esmero cultural, mas se tratava de sonho das famílias que a educação se desse em casa, sob o atento olhar da mãe, e principalmente do pai, com utilização de preceptoras preferencialmente estrangeiras, inspiradas pela aristocracia ou pelo pensamento rousseauiano, a evitar supostos encontros vulgares e pervertidos fora de casa.

Na perspectiva dos estudos de Vasconcelos (2004), as práticas educacionais empregadas pela Igreja Católica no século XVIII já não guardavam consonância com as exigências econômicas, políticas e sociais da população e do Estado, produzindo o início da estatização e institucionalização do ensino. Dessa forma, o sistema escolar incentivado pelo Estado não era universalista, e parte da população permaneceu utilizando as práticas já aplicadas de educação no recinto doméstico (RIZZINI, 2004).

No caso do Brasil do século XIX, dentre os vários motivos para que os pais decidissem que a educação de seus filhos fosse efetuada sob seus olhares e teto, podem-se destacar suas preocupações com saúde, instrução direcionada no ritmo do aprendizado e formação afetiva e comportamental, para o qual era realçado o “valor da educação doméstica” (CURY, 2006; FERNANDES, 1994).

Além das apreensões com a escolha do ensino na própria residência, tal preferência também levava em conta os perigos a que estariam sujeitos os alunos nas escolas públicas, quais sejam: assédio de caráter moral, clausura excessiva, divisão dos alunos em classes com uniformidades devastadoras sob o ponto de vista intelectual, com o conseqüente nivelamento do conhecimento “por baixo” (FERNANDES, 1994).

Há ainda que se destacar que as escolas públicas configuraram inovação do século XIX no Brasil. Conforme explicam Saviani (2013) e Souza (1998, 2009), a escola primária paulista foi instituída no século XIX, mas consolidada no XX, simbolizando o pensamento liberal republicano enquanto estratégia de ação política. Havia confiança na educação como elemento formatador dos indivíduos¹⁰⁵.

Advirta-se que, da noção de ensino em casa, irradiam as expressões ensino doméstico, ensino domiciliar, preceptoria e *homeschooling*, todas fazendo alusão à educação provida diretamente pelos pais ou alguém contratado para esse fim, mas não são expressões sinônimas, pois cada qual possui historicidade própria. A educação na casa enquanto “prática de ensino” pode ser classificada a partir dos sujeitos que atuavam nesse ofício. Os “preceptores” eram os professores contratados para morar na casa dos seus alunos. Esses tipos eram mais comuns em regiões mais distantes das áreas urbanas, como as fazendas, em razão da dificuldade de locomoção diária. Mas havia preceptores que atuavam em casas mais centrais, como *Fräulein* e *Mademoiselle*. O ponto marcante da preceptoria é “o lugar de moradia dos professores”, sendo estes remunerados normalmente por salário anual.

Nota-se que esse diferencial específico para a docência vem do próprio significado da palavra. A partir da sua etimologia, o verbete “preceptor” vem do latim *præceptore* (VALLE, 2004, p. 580) que, segundo Ferreira (2010, p. 1.694), trata-se de substantivo significando aquele ou aquela que “ministra preceitos ou instruções, aio, mestre, mentor; Professor encarregado da educação de criança no lar” (grifo nosso).

Outra modalidade bastante utilizada era a de “professores particulares”, contratados pelas famílias para irem às casas com dia marcado previamente, para dar lições que variavam entre primeiras letras, língua, música, sendo estes remunerados em função das aulas ministradas.

Além desses dois tipos de agentes da educação doméstica, outra modalidade igualmente bastante utilizada era o tipo que Monteiro (2000) e Vasconcelos (2004) chamam de “aulas domésticas”, cuja característica marcante é no sentido de as aulas serem dadas pelos próprios parentes dos alunos, como as tias, as primas, a mãe ou até mesmo o capelão da cidade.

Pelo exposto, considerando que a ciência não se vale de palavras soltas e que elas exprimem mais que significados e dizem respeito a conceitos¹⁰⁶ (SANTOS, 2010), há marcante

¹⁰⁵ Nessa direção, Boto (2017) explica que o Iluminismo inspirou a modernidade, e a instrução pública serviu como elemento importante do projeto liberal civilizador.

¹⁰⁶ Antoine Prost alerta que os conceitos no campo da história configuram importantes ferramentas, mas são, ao mesmo tempo, polissêmicos e plásticos. Convém dizer, são abstratos e fazem referência a uma teoria. Sobre o conceito histórico, “[...] ele atinge certa forma de generalidade por ser o resumo de várias observações que

diferença entre preceptoras, professoras particulares e professoras de aulas domésticas. Tanto Fräulein quanto Mademoiselle estão inseridas no gênero “agentes da educação doméstica” [ou professoras], mas fazem parte da espécie preceptoras, pois elas, no romance e no conto, trabalhavam e residiam sob o mesmo teto dos contratantes, as famílias.

1.5 Apontamentos sobre a regulação jurídica da educação doméstica no Brasil

As modalidades de ensino no Brasil para as crianças, conforme Rizzini (2004), dividiam-se em três categorias: o ensino público, o particular e o doméstico, o que evidencia o reconhecimento da educação em espaço domiciliar como local válido para ensinar e aprender. O segundo e terceiro se diferenciavam no quesito local onde eram ensinados os conhecimentos definidos, neles, eram os pais quem contratavam os mestres, à sua livre escolha, como também decidiam quais eram os conteúdos e as habilidades a serem ensinados a seus filhos, dentro da própria casa, seguindo o ritmo da família.

No campo da regulação da educação nas casas, vários Projetos de Lei foram apresentados para tornar tal prática oficialmente reconhecida como opção educacional. As tentativas de permissão oficial dessa forma de ensino se deram a partir da segunda metade do século XIX, principalmente com o advento da primeira Constituição brasileira: a Imperial, outorgada em 1824, de inspiração inglesa (BRASIL, 1824; DAVIES, 2010).

A Reforma Couto Ferraz, de 1854, bem como a de Leôncio de Carvalho, de 1879, tornavam possível a educação em casa no plano normativo. Já em 1874, o “Projecto reorganizando o ensino primário e secundário”, apresentado na Câmara de Deputados na data de 30 de julho do mesmo ano, pelo Conselheiro João Alfredo Corrêa de Oliveira, então ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império, estabelecia a obrigatoriedade do ensino na Corte, conforme 2º parágrafo do artigo 1º:

§2º O ensino primário elementar no município da côrte será obrigatório para todos os indivíduos de 7 a 14 annos; sel-o-há também para os de 14 a 18, que ainda o não tenham recebido, nos logares do mesmo município em que houver escolas de adultos [...]. II. Os Paes e mais pessoas acima referidas têm o direito de ensinar ou mandar ensinar os meninos em casa, ou em estabelecimentos particulares; mas no fim de cada anno deverão submettel-los a exame perante o inspector litterario respectivo (*sic*) (OLIVEIRA, 1874, p. 1, grifo nosso).

registraram similitudes e identificaram fenômenos recorrentes” (PROST, 2017, p. 120). Partilhando dessa compreensão, Barros (2016, p. 26) explica que “o conceito pode ser entendido, de modo mais geral, como a bem delineada ideia que é evocada a partir de uma palavra ou expressão verbal que passa, desde então, a ser operacionalizada sistematicamente no interior de certo campo de saber ou de práticas específicas”. Ressalte-se, todavia, que os conceitos precisam ser historicizados, a fim de circunscrever a relação entre ele e a realidade, de modo a evitar distorções e anacronismos.

Em outro Projeto de Lei, de 1886, com intuito de reforma do ensino, de autoria do Dr. Cunha Leitão, ratificou-se a educação nas casas como uma modalidade possível:

§5º A instrucção primária é obrigatória para os menores de um e de outro sexo de 7 a 14 annos de idade e para os de 14 a 18 annos nos logares onde houver escolas de adultos ou profissonaes; devendo-se proceder ao resenceamento da população escolar, e providenciando o governo sobre os meios de fornecer aos filhos de pais reconhecidamente indigentes o vestuário e mais objectos indispensáveis á frequência na escola. Exceptuão-se desta obrigação: 1º, os que provarem que recebem em escolas particulares, ou nas próprias casas, instrucção primária com o desenvolvimento do programma official de ensino público (*sic*) (LEITÃO, 1886, p. 1, grifo nosso).

Outra importante regulação em matéria de educação no Brasil que tratou do ensino em casa foi a Reforma Benjamim Constant, por meio do Decreto nº 981/1890, que dispôs em seu § 4º do art. 1º: “É inteiramente livre e fica isento de qualquer inspecção official o ensino que, sob a vigilancia dos paes ou dos que fizerem suas vezes, for dado às crianças no seio de suas familias” (*sic*) (BRASIL, 1890b, p. 1).

Dentro do período delimitado do presente estudo, destaca-se ainda a disposição contida no Plano Nacional de Educação de 1936/37 que, não obstante ter sido dificultado pelo golpe do Estado Novo de 1937, previa no § único do art. 4º que competia o compartilhamento entre a família e os poderes públicos ministrar a educação, sendo que esse mesmo instrumento estabelecia em seu art. 39 que: “a obrigatoriedade da educação primária pode ser satisfeita nas escolas públicas, particulares ou ainda no lar” (BRASIL, 1936, p. 5). Isso demonstra não só a consideração pelo Estado da prática de estudar em casa, como também a positivação de tal permissão.

Ainda no plano constitucional de 1937, a Lei Maior estabelecia no art. 125 que: “a educação integral da prole é o primeiro dever e direito natural dos pais” (BRASIL, 1937). Por sua vez, a Constituição de 1946, promulgada um ano antes da publicação póstuma de “Ruão”, dispunha, no art. 166, que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1946), o que reforça, mais uma vez, o reconhecimento da educação em casa.

Não bastasse a legislação nacional da matéria, ocorreu em São Paulo, em 1892, a Reforma da Escola Normalista¹⁰⁷, liderada por Caetano de Campos, que, segundo Teixeira (2012, p. 98), “possibilitou a utilização de novos métodos de ensino e a formação de professores normalistas para a expansão da rede pública estadual”.

¹⁰⁷ De acordo com Saviani (2012, 2013), a criação dessas escolas esteve ligada ao processo de secularização e à extensão da instrução primária a todas as camadas da população.

A conhecida Reforma Caetano Campos foi formalizada pela Lei nº 88/1892, que também abordou a questão da educação doméstica, *verbis*:

Artigo 54. - A obrigatoriedade não compreende os alumnos que receberem instrução em escolas particulares ou em suas proprias casas, e os que residirem a distancia maior de dous kilometros da escola publica, para meninos, e um kilometro, para meninas.

§ unico. - As creanças que receberem instrução em suas casas são obrigadas a fazer exames nas escolas publicas na epoca para isso marcada (*sic*).
(SÃO PAULO, 1892, p. 7).

Como derradeiro exemplo, a abordagem normativa não foi diferente em Minas Gerais, tendo em vista o advento da Reforma Afonso Penna, em alusão ao então presidente do Estado. A Lei nº 41/1892 veio estabelecer nova organização à instrução pública mineira, deixando claro no art. 55 a dispensa de frequência obrigatória à escola àqueles que tinham “o aprendizado efetivo em família”.

Como se verifica, diversas foram as regulações do ensino nas casas, em simetria ao plano federal, na esteira do fato de que os direitos são históricos e servem para regular situações a que correspondem, as quais se mostram relevantes na dinâmica social, num determinado tempo. Nessa perspectiva, temos que os documentos oficiais arrolados, se cotejados com o conteúdo das nossas fontes literárias *Amar* e “Ruão”, possuem aptidão de conferir forte verossimilhança de que a prática do ensino doméstico está inserida no contexto educacional da escritura dos referidos textos literários.

CAPÍTULO II

DAS VARIADAS REPRESENTAÇÕES DE PRECEPTORAS CONTIDAS EM *AMAR*

Literatura é novidade que PERMANECE novidade. [...] A literatura não existe num vácuo. Os escritores, como tais, têm uma função social definida, exatamente proporcional à sua competência COMO ESCRITORES. Essa é a sua principal utilidade (POUND, [1970]/2012, p. 33/36, grifos do autor).

Nas pegadas de Ezra Pound (2012) em alusão à física, parece oportuna sua constatação que literatura não combina com o vácuo, sugestivo de lugar com ausência ou quase ausência de materialidade, ou seja, infirma eventuais discursos que a literatura estaria desvinculada das experiências do escritor e que também não captaria qualquer signo, manifestações e modos da dinâmica social. A peremptória correlação sustenta a ideia de que as representações sociais podem ser extraídas também do discurso literário, ainda que nesse domínio artístico não haja, *a priori*, qualquer preocupação com a verdade. Ora, mesmo que o historiador não veja as ardentes chamas sobre a vegetação nem o espaço consumido pelo fogo, é inegável que o cheiro, a fumaça, as cinzas e as fuligens estejam associados a um processo de queimada. Assim, ainda que por verossimilhança, os vestígios da devastação do ambiente podem ser transformados em fonte e, a depender das perguntas feitas pelo historiador, são capazes de revelar as circunstâncias, a autoria e, quiçá, as motivações a partir do procedimento indiciário que tratou Carlo Ginzburg (2016) e Olivier Dumoulin (2017).

No presente Capítulo, a caminhada avança no sentido de compreender as variadas representações de professoras existentes no romance *Amar*, tornando necessário entender o engenho de Mário de Andrade na construção de obra relacionada ao idílio abasileirado, à tormentosa conjugação de um verbo que possui ação, mas que não liga os sujeitos envolvidos, e à ideia intrigante de romance de formação.

São questões que permitirão identificar, inicialmente, as representações da mulher, da preceptora e das famílias, todas importantes para compreender como os pais pensavam a educação dos filhos e as eventuais burlas das regras jurídicas então vigentes na dimensão cível e penal.

2.1 A sinuosa retomada romanesca para uma pedagogia *sui generis*

Quanto à retomada idílica anunciada, é importante lembrar que a presente investigação não tem como objetivo debater toda renovação cultural do Brasil fundada na estética que o movimento modernista representou [e ainda representa], como bem fizeram Bosi (2017), Brito (1978), Boaventura (2008), Camargos (2003), Coelho (2012), Gonçalves (2012), dentre outros. No entanto, *Amar* e “Ruão” são frutos daquele momento histórico. São obras atravessadas pelos pressupostos do movimento que Mário de Andrade foi líder, donde se busca ler as representações de professoras contidas nas selecionadas obras literárias, de modo que, ocasionalmente, alguns recortes do Modernismo são postos em evidência, quando estes puderem contribuir com as análises.

Por serem obras com bastante denotação cinematográfica, sobretudo no romance *Amar* (CUNHA, 2011), Mário parece se posicionar a todo momento num *plongée* que lhe confere presença e distância. Vale-se do olhar panorâmico, cujas asas mostram de forma privilegiada o labirinto da trama, enraizada no mundo que lhe cerca. Com essa visualização “por cima” – do texto literário que parece convertido em filme¹⁰⁸ –, além do personagem ser dado a ver, possibilita que cada leitor nele se lê, de modo que os dramas e as cenas obscuros da preceptora e de seu aluno sejam revelados pelas sutilezas das imagens a evidenciar os interiores da educadora Fräulein e do educando, numa pedagogia *sui generis*.

O romance *Amar*, *verbo intransitivo* (inicialmente grafado com z, conforme explicação contida na nota de rodapé nº 26) foi escrito por Mário de Andrade entre 1923 e 1924, mas concluído em 1926, quatro anos após a Semana de Arte Moderna, sob a égide do Modernismo, do qual Mário foi o principal articulador, contando com a participação de Oswald de Andrade, Graça Aranha, Menotti Del Picchia, Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Villa-Lobos, dentre outros.

As ideias vertidas nessa fase tinham a ver com os princípios de rompimento com estruturas do passado, atualização intelectual, experimentalismo, pesquisa estética, nacionalidade, liberdade formal, utilização de paródia/humor e entrelaçamento com o espaço urbano (BOSI, 2017; MICELI, 2012).

Amar foi escrito tendo como base o Expressionismo, vanguarda consolidada na Alemanha por volta de 1905, cuja proposta era utilizar nas artes cores intensas, simbologias a

¹⁰⁸ Além da visão estratégica do autor, de fato, o romance possui traços cinematográficos (CUNHA, 2011), devido à sucessão de fragmentos de cenas cortadas, como estilo de escrita. Registre-se também que *Amar* inspirou Eduardo Escorel e Eduardo Coutinho a produzirem o filme denominado LIÇÃO de Amor (1976).

serem interpretadas, deformação da realidade, exposição de aspectos hediondos e dolorosos¹⁰⁹, valorização dos contenciosos subjetivos da expressão, estado psicológico, valores humanos e denúncias sociais, estando esses quatro últimos elementos presentes no romance.

Na perspectiva do expressionismo permeado em *Amar*, Cruz (2013) explica que o modernismo de Mário serviu para reposicionar a tradição, e o romance não veio para indicar uma ordem cultural nova, mas demonstrar que, além da tradicional, existe outra paralela. Assim, o expressionismo assimilado pelo autor do romance serviu para mostrar que expressões regionais podem migrar para fora de sua área de atuação, a fim de integrar um país de enormes dimensões, sem que se perca o significado original tão característico do português brasileiro. Além disso, Benilton Cruz (2013) esclarece que, enquanto o personagem Carlos representa nossa cultura, desenvolvimento econômico e comportamento, Fräulein, embora culta, representa a simplicidade sobre a riqueza, o caráter sobre a artimanha, de uma personagem que não precisa ser bela para ter beleza e sua força reside na contradição.

Fato é que, na perspectiva da “forma”, Mário de Andrade cuidou de esclarecer que *Amar* é obra similar a outra francesa publicada no século XVIII, pois o modernista brasileiro era leitor de Bernardin de Saint-Pierre (1737-1814), que havia escrito obra de equivalente conteúdo, com forte marca expressionista. Inclusive, Mário não escondeu tal bastidor, confirmando no próprio romance a origem da inspiração, mas, dessa vez, edificado com linguagem por ele abasileirada: “Ahn... ia me esquecendo de avisar que este idílio¹¹⁰ é imitado do francês de Bernardin de Saint-Pierre [...]” (ANDRADE, 1995b, p. 91). Contudo, isso não quer dizer que o romance do modernista brasileiro não tenha sido produção inédita, de modo que não lhe faltou honestidade intelectual, até porque não se trata de plágio, mas alusão a um mecanismo transformador, adiante explicado.

Aqui se faz necessária observação. Considerando que a literatura é instrumento de construção de um espaço de silêncio, às vezes proposital, perante ruídos existentes, ela serve tanto de deleite aos ouvidos como provocação aos leitores. Nessa dinâmica, serve ainda como fermento ao próprio autor que aperfeiçoa sua visão de mundo. Se a estética marioandradiana constitui farol a iluminar a preceptoria contida em *Amar* e “Ruão”, nenhum fio desse tecido iluminado pode ser considerado imprestável, sejam linhas finas ou calibrosas, alegres ou nubladas, bem-acabadas ou desalinhasadas.

¹⁰⁹ Por exemplo, as pinturas *O Grito* (MUNCH, 1893), do norueguês Edvard Munch; e *O homem velho com a cabeça em suas mãos* (GOGH, 1890), do holandês Vincent van Gogh.

¹¹⁰ Na antiguidade, designava todo poema curto lírico, amoroso, descritivo, dramático ou épico, para temáticas campestres ou pastoris. Posteriormente, passou a caracterizar história sentimental (MOISÉS, 2008). Em *Amar*, trata-se, de fato, de uma lição sobre o amor, carregada de dores e decepções.

Por isso, o subtítulo do romance denominado idílio merece análise mais detida, ainda que pareça ser singelo adereço estético, pois auxilia identificar eventuais vacâncias, propositalmente deixadas pelo autor, mas que ajudarão compreender para além da trama, os sentidos. O conceito de idílio se relacionava a uma poesia campestre, pastoral, ingênua, ligada à natureza, ao amor puro, que significava na Grécia Antiga uma módica poesia, sendo tal rótulo no século XVIII estendido à prosa, que abrange o romance. No entanto, tal linha explicativa extraída de Massaud Moisés (2008) parece superficial quando comparada com a abordagem feita por Mikhail Bakhtin (2014), ao advertir que a acepção de poesia pastoral é apenas uma pequena marca.

O teórico russo explica que idílio guarda limitação de temáticas que normalmente giram em torno de poucas realidades da vida, como o amor, o nascimento, a morte, o trabalho, o casamento, a bebida, a idade, a comida, possível também em lugar urbano (BAKHTIN, 2014). *Amar* se assenta sobre algumas características paradigmáticas que Mikhail Bakhtin colocou em evidência, tais como: o lado ideológico, as línguas, as crenças, a moral e os costumes, que normalmente possuem como personagens camponeses, artesãos e professores. E, por falar em professora, o trecho seguinte parece descrever a personagem de Mário aqui colocada em questão: “Frequentemente, no início, o personagem principal é uma pessoa sem lar, sem família; ele é um deserdado, perambula por um mundo estranho entre pessoas estranhas, com ele ocorrem somente desgraças e êxitos fortuitos [...]” (BAKHTIN, 2014, p. 339, grifo nosso).

Ainda sobre características gerais de idílio, o teórico acrescenta que nesse tipo de romance sempre ocorrem contrastes entre a estrangeirice desumana nas relações com as pessoas e as relações humanitárias sobre uma base ou um cenário ora patriarcal ora abstratamente humanista (BAKHTIN, 2014). Fräulein é essa pessoa estrangeira – que significa estranha (CUNHA, 2005) –, cuja chegada ao Brasil é causada por busca de refúgio para sobrevivência, em razão das gravosas consequências econômicas e sociais pós Primeira Guerra, sofridas pela Alemanha, de onde veio e começou a passar por casas de famílias ricas, a fim de desenvolver processos educativos.

Em rápida leitura temos a impressão que, espantosamente, Mário estaria a confessar que *Amar* seria imitação. Ora, como é possível admitir ser a obra em comento um clássico no sentido assinalado por Italo Calvino (2020) e Robert Darnton (2010), se não passasse de imitação? Ou ainda, de forma mais profunda, como acolher o predicado atribuído a *Amar* por Sagawa (2010), como sendo romance múltiplo; sem contar a contundente afirmação de ela ser a obra prima de Mário que não dependente de *Macunaíma*? Além disso, como essa aparente confissão pode iluminar o objeto da presente pesquisa, se o significado de idílio não passa de atributo estético?

Para refutar a hipótese de eventual cópia, é necessário compreender a relação entre o resultado da suposta imitação (*Amar*) e a presumida origem ou paradigma: a obra *Paul et Virginie* (*Paulo e Virgínia* em português) (SAINT-PIERRE, [1787]/1986). Nesse sentido, conforme detalhamento que virá a seguir, não se trata de plágio. Entendemos que Mário usou tal expressão propositalmente, como ironia, para dizer, na verdade, que se trata de uma desconstrução, ao lado da ressignificação da própria ideia de idílio.

Enquanto em *Paul et Virginie* há um vislumbre da natureza e um deleite de amor puro entre dois jovens, em *Amar* há o espaço urbano da capital paulista, que se contrapõe ao campo, numa denúncia ao arrastado tradicionalismo cultural brasileiro burguês oitocentista: “Carlos não passa de um burguês chatíssimo do século passado. [...] Carlos é apenas uma apresentação, uma constatação da constância cultural brasileira” (ANDRADE, 1927c, p. 9).

Na “versão” marioandradiana, o amor já não é mais tenro, deixa de ser puro e se torna prático, sem loucura, pode ser ensinado e aprendido a partir de uma pedagogia racional, que enfrenta a real necessidade do senhor Sousa Costa, diferentemente da fuga da realidade do apaixonado casal em *Paul et Virginie*. O trecho a seguir demonstra essa ruptura:

– ... E o amor não é só o que o senhor Sousa Costa pensa. Vim ensinar o amor como deve ser. Isso é que eu pretendo, pretendia ensinar pra Carlos. O amor sincero, elevado, cheio de senso prático, sem loucuras. Hoje, minha senhora, isso está se tornando uma necessidade desde que a filosofia invadiu o terreno do amor! (ANDRADE, 1995b, p. 78).

Ao mesmo tempo, tal parte do diálogo transcrito também diz respeito à forma prática de ensinar o amor, ou seja, de desenvolver um modo de existência peculiar a partir de uma forma de educação amorosa, revelando o *ethos* de “pensar a existência” pela preceptora e, sobretudo, pela família contratante, a qual está inserida em uma sociedade que partilha dessa mentalidade e práticas.

Em prosseguimento, na visão de Manfio (2010), a “imitação” declarada por Mário se revelaria mera ironia, já que, enquanto no “original” o título dado por Bernardin de Saint-Pierre é comum – os próprios nomes dos personagens centrais *Paul et Virginie* –, no *Amar*, da mesma forma que a docência de Fräulein é subvertida, o enredo contém estilo e abordagem bem ao estilo modernista.

Todavia, é preciso questionar essa visão da autora, primeiramente, por ela talvez não ter percebido a obscuridade e a sutileza proposital do emprego da expressão “imitação” posta por Mário de Andrade no romance. Em segundo lugar, por entender que considerar a declaração de

Mário como mera ironia revela equívoco interpretativo cujo deslize talvez advenha de leitura do *Amar* pelas bordas, desconsiderando teorias estéticas envolvidas.

Pois bem, voltando ao mecanismo transformador partindo de *Paul et Virginie* para chegar em *Amar*, não se pode olvidar da importante lição de James Wood (2017), contida na obra *Como funciona a ficção*. Nela, o crítico inglês esclarece que as imitações são produtoras de prazer ou dor, mas isso não se dá em função do erro em que as realidades foram tomadas, e sim porque elas trazem realidades à mente. Se de um lado, para Wood (2017), a arte é a coisa mais próxima à vida, em outra direção, é também uma forma de ampliação das experiências com os semelhantes.

James Wood está a dizer que imitar é um impulso para reflexão, lembrando que imitar não tem a ver com copiar, principalmente no contexto do Modernismo, cuja ideia marcante indica que não se pode criar algo original do nada. Assim, contrariamente ao sustentado por Manfio (2010), entende-se nesta tese que *Amar* não é imitação, tampouco ironia, por força da noção de antropofagia tão marcante no pensamento estético dos anos vinte e seguintes do século XX, já que, como ponderou Oswald de Andrade: “Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Philosophicamente” (ANDRADE, [1928]/1975, p. 19), para mostrar ter havido uma espécie de lema norteador.

Antropofagia (canibalismo) é uma expressão metafórica lançada por Oswald de Andrade em 1928, que tinha como proposta misturar culturas. Não para devorar o corpo do outro, mas a qualidade da cultura estrangeira e, a partir dela, se fortalecer¹¹¹. Tal ideia também se manifestou na pintura, como o *Abaporu* (AMARAL, 1928)¹¹², da também modernista Tarsila do Amaral.

A discordância de Manfio (2010) se dá por entender que o movimento antropofágico quer dizer “valer-se de” ou “comer” daquilo que é estética de fora, mas, ao mesmo tempo, alimentar-se do que é de dentro, com vistas a falar do que é seu, do que é próprio. Isso tem a ver com *imitatātīō*¹¹³ e *aemulātīō*¹¹⁴, que são noções presentes na tradição literária tanto para os modernos quanto para os modernistas, em que o escritor se apropria de estruturas textuais e as transfigura (emula), de modo que a própria etimologia indica que a soma de “tomar como modelo” com “rivalizar” não resulta necessariamente em cópia, e sim numa estética revigorada

¹¹¹ É o que sustenta o professor grego Nikos Pratsinis (2020, p. 1): “Η πολιτιστική ανθρωποφαγία είναι η ουσία της «βραζιλιανικότητας»” (O canibalismo cultural é a essência da “brasilidade” - tradução nossa).

¹¹² Ilustra a figura de um nativo e elementos da paisagem brasileira, porém com traços de matriz expressionista.

¹¹³ Expressão em latim que na acepção da antropofagia oswaldiana significa “tomar como modelo” (CUNHA, 2005, p. 426).

¹¹⁴ Cujo significado diz respeito a “rivalizar, disputar” (CUNHA, 2005, p. 294).

e reposicionada, aperfeiçoada naquilo que é próprio. Isso muito faz lembrar que a palavra é um esqueleto que só ganha carne viva no processo da percepção criativa, na interação, no processo da comunicação social (VOLÓCHINOV, [1926]/2019).

Ora, se a pretensão é tomar alguma coisa como paradigma para rivalizar, não faria qualquer sentido protagonizar uma disputa para fazer igual, basta lembrar que Northrop Frye (2017) esclareceu que Literatura é como estrelas no firmamento, um universo em que sempre surgem novos astros e galáxias. Sendo assim, considera-se aqui que *Paul et Virginie* tem outra proposta, de falar do amor que é ternura, ao passo que, em *Amar*, de Mário, a ternura não tem lugar, apenas o amor conveniente, que pode ser aprendido em um processo educativo instalado. Portanto, *imitatãitō* e *aemulãitō* são elementos simultâneos e interligados em função da inspiração, a partir do que é melhor do alheio para transformá-lo em algo diferente.

Convém salientar que o movimento cultural alemão do século XVII foi também pautado nessa ideia de antropofagia, em que se buscou traduzir obras latinas e gregas. Os tradutores valeram-se dessa técnica e acabaram produzindo outros tipos de poéticas a partir dessas noções. Assim, convém dizer que imitar/emular não é considerado plágio para os modernos, mas visto como ato de inteligência e elegância, no que resulta.

Percebe-se, portanto que não se trata de confissão de imitação no sentido de cópia. Mário tão somente estava se referindo ao invólucro, ao formato e ao tipo romanesco em que se insere o *Amar*, não ao conteúdo. O romance tem características distintas do idílio francês, não na forma, mas no sentido, no alcance pretendido por Mário, na apropriação feita de um tipo de estética padrão para conteúdo novo, sobreposto naquele molde. É, portanto, inusitado no conteúdo e ordinário na forma.

2.2 Idílio pedagógico abrazeirado como pureza da fatalidade

Quanto ao idílio, até aqui se pôs destaque no conteúdo do romance *Amar*, mas parece oportuno estender a análise a partir de elementos extrínsecos constituidores do próprio autor. Mário viveu intensamente a efervescência da *belle époque* no Brasil afrancesado. Todavia, jamais saiu do Brasil e, dos grandes expoentes da fundação do Modernismo brasileiro, foi o único que não passou pelo largo de São Francisco para cursar Direito, tampouco outro curso superior (BOTELHO, 2012; MICELI, 2012, 2015, 2016). E o autodidatismo do autor de *Macunaíma* não lhe retirou o entusiasmo para melhor compreender o Brasil, ao passo que estava antenado ao que acontecia na Europa. Por exemplo, Mário foi cuidadoso assinante e leitor da

revista *L'Esprit Nouveau*¹¹⁵ (FERES, 1969; GREMBECKI, 1969; LAFETÁ, 2000), o que lhe deixava atento às vanguardas europeias e trouxe até o modernista brasileiro novas matrizes das ideias estéticas em circulação no Velho Continente.

Carvalho (2008) dedicou minucioso estudo para mostrar que Mário acessou todos os números da revista, as quais não só fez questão de adquirir, mas dedicou aprofundada análise, conforme os vários apontamentos às margens do periódico, sendo que muitas ideias lá veiculadas foram aqui incorporadas, inclusive no *Prefácio Interessantíssimo*, de 1922c; em *Amar*, de 1927b e [1944]/1995b; *Macunaíma*, de [1928]/1977a; e na coletânea de contos em que se encontra “Ruão”, de 1947.

Inspirações como aquela assinalada pelo autor, de que *Amar* seria imitação de *Paul et Virginie*, foram também devidamente esclarecidas em publicação no Diário Nacional, de 9 de abril de 1929, *verbis*:

Não é possível a gente conceber a formação dum espírito sem influências, fruto unicamente da experiência pessoal porque isso contraria as próprias leis da psicologia. Quanto à originalidade, se historicamente ela é duma importância capital na evolução das artes, ela não tem nenhum valor conceitual na verificação da obra-prima. E pensando no dilúvio de espíritos que bem surgiram, desapareceram já, sem dar o que prometiam ao movimento moderno brasileiro, tenho certeza que pra muitos foi a vaidade pífia de originalidade que os desarmou. Se calaram por uma deficiência que era falsa (ANDRADE, 2005, p. 63).

Por essas linhas extrai-se que o idílio de Mário não é o mesmo de Bernardin de Saint-Pierre, mas forjado no espírito estético do modernista, a partir da intensa influência daquele autor francês. Contudo, não deixa de ser idílio. Na verdade, Mário resgatou a noção do idílio clássico, como aquele que diz respeito a um romance campestre, cuja trama envolve o amor em forma de ternura, cumplicidade, harmonia com a natureza e de afeto correspondido, para caracterizar, à luz do seu projeto modernista, um amor que é objeto, que está a serviço de finalidade específica, qual seja: demonstrar sua crítica aos novos ricos brasileiros em ascensão durante a Primeira República.

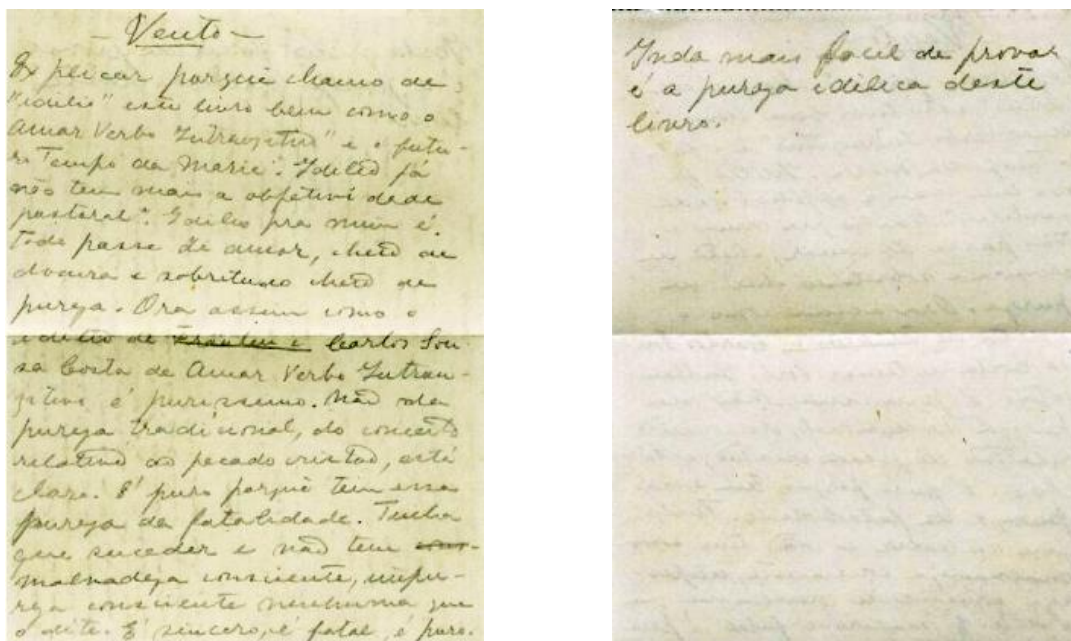
Tal elite preferiu o brilho civilizatório da professora alemã para ensinar os filhos “homens” a amar sem se envolverem. É ação intransitiva, já que, diferente do sentido clássico de idílio, o amor não passa de deleite casual, descompromissado e apático ao outro da relação. Reforce-se, em complemento, no que diz respeito ao idílio abasileirado *Amar*, que o próprio autor justificou o que ele quis dizer com tal rótulo em sua anotação¹¹⁶ manual à lápis, em folha

¹¹⁵ Um periódico francês de filosofia do belo publicado em Paris de 1920 a 1925.

¹¹⁶ Provavelmente escrito em 1925, quando ainda estava redigindo seu idílio, o que se infere a partir de carta escrita por Mário a Manuel Bandeira em 11 de maio de 1925, contendo o seguinte trecho, referindo-se à

solta, localizada no interior da caderneta por ele denominada “Vento” [ANDRADE, 1925?a], pertencente ao acervo de Mário, custodiado pelo Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), ligado à Universidade de São Paulo:

Figura 7 – Justificativa da expressão “idílio” do *Amar de Mário*¹¹⁷ (1925?a)



Fonte: Acervo do Instituto de Estudos Brasileiros - IEB (2022).

Voltando à inspiração da escrita, Mário não precisou ir à Europa para se aproximar das novas fontes estéticas, pois, segundo ele: “*Je suis un ilumine économique. Je n’ai pas besoin de voyager*”¹¹⁸ (ANDRADE, 1921, p. 1.218)¹¹⁹. A viagem intelectual se dava em sua biblioteca pessoal, na rua Lopes Chaves, na capital paulista, conforme ensaio “A biblioteca de Mário de

caderneta “Vento”: “Meu livro de contos entra logo no prelo, não sei se te contei. *Losango Caqui* sai este ano. Agora, dia 3 ou 4 próximo vou para fazenda. Gastarei lá mês e meio. Mês de férias e meio de licença. Creio que basta pra eu voltar homem às direitas outra vez. Talvez escreva lá uma “Louvação do meu Estado natal”, que estou imaginando, poema de pura construção intelectual, não se assuste. Ou escreverei *Vento*... Ou *João bobo*... Não sei. Creio que não escreverei nada. Projetos é tão bom da gente fazer!...” (ANDRADE, [1925b]/2001, p. 211).

¹¹⁷ Transcrição: “- Vento - Explicar porquê chamo de ‘idílio’ este livro bem como o ‘Amar Verbo intransitivo’ e o futuro Tempo da Maria. Idílio já não tem mais a objetividade pastoral. Idílio pra mim é todo passe de amor, cheio de doçura e sobretudo cheio de pureza. Ora assim como o idílio de Fräulein e Carlos Sousa Costa de Amar Verbo Intransitivo é purissimo. Não da pureza tradicional, do conceito relativo ao pecado cristão, está claro. É puro porquê tem essa pureza da fatalidade. Tinha que suceder e não tem ~~cons~~ (sic) malvadeza consciente, impureza consciente nenhuma que o dite. É sincero, é fatal, é puro. Inda mais facil de provar é a pureza idilica deste livro” (ANDRADE, 1925?a, n.p., rasura do autor).

¹¹⁸ Eu sou um iluminado econômico. Não preciso viajar (tradução nossa).

¹¹⁹ Apontamento manual feito por Mário de Andrade à margem da revista EPSTEIN, Jean. Le phénomène littéraire. *L’Esprit Nouveau*, n. 11-12, nov. 1921, Paris, p. 1218-1219. (Exemplar do assinante, no acervo do IEB).

Andrade: seara e celeiro de criação”, de Lopez (2002), que discute o processo de criação do autor. Nisso, convém acrescentar que *Amar*, enquanto forma nominal do título, remete à ação provocativa e estranha classificação verbal, não de forma ingênua ou por desconhecimento das regras gramaticais do vernáculo. *In casu*, o amor é prática intransitiva.

O tecido alhures mencionado no ingresso deste capítulo fez alusão ao imitado e à imitação, logo, parece haver uma linha que se destaca relacionada à própria ideia do que vem a ser o amor, pois em *Paul et Virginie* o amor é afeto, sensibilidade, caridade e alegria do encontro a despeito das adversidades da vida. No romance francês, o amor de fato se mostra transitivo, solidário. Já em *Amar* não se trata de amor sublime apenas, mas de amor sexual, que precisa ser ensinado, ou seja, são dois tipos de amor, aquele que o senhor Sousa Costa entende ser (finalidade), e aquele que Fräulein (agente pedagógico) ensina: senso prático e ausência de loucura.

Essas questões mencionadas indicam que a apressada leitura do trecho em que Mário de Andrade declarara ter quase esquecido de avisar sobre a condição de “imitado” do francês de Bernardin de Saint-Pierre, pode levar o desatento leitor ao engano, seja pela burla gramatical contida no título ou pela expressão idílio, que em *Amar* evoca narrativa sentimental diversa da definição tradicional, ressignificada conforme o viés modernista.

Assim, tal como foi escolhido o subtítulo “idílio”, o título atribuído ao romance por Mário de Andrade não está a serviço de desafiar a gramática. Contrariamente, ele remete ao comportamento que, em tese, deveria aludir à reciprocidade, mas que não é recíproco, daí o próprio comportamento é que infirma o verbo e as respectivas classificações de predicação. O elo que une a preceptora e o aluno não denota ingenuidade, tampouco ação ordinária.

Ora, independentemente de ser classificada como verbo, amar é uma palavra e ela em si não é gramática, mas reveladora de um sentido que é reflexo do que somos, do que a sociedade expressa, do que Mário testemunhou em seu cronotopo. Isso remete ao filósofo da linguagem Valentin Volóchinov, ao sustentar que palavra não existe como um objeto da natureza ou da tecnologia para posterior transformação em um signo, ou seja, “na palavra não há nada que seja indiferente a essa finalidade e que não tenha sido gerado por ela” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 312). Assim, por subsunção à ideia do autor russo, a palavra amar, que faz parte do título do romance, assume papel de despertamento à reflexão do leitor, a partir do procedimento que Volóchinov (2019, p. 317) não considera como “erro de gramática grosseiro, mas de valor estilístico da palavra”¹²⁰.

¹²⁰ Conforme Lucas (1971), o título escolhido pelo autor teve como função reunir comunicação rápida e alto poder de impacto sobre questões que parecem de nossos dias.

Mas a estranheza do verbo posto como intransitivo não se dá apenas pela relação pedagógica da professora com o aluno. A vanguarda futurista veio permitir nas linhas do *Amar* esse tipo de alongamento do verbo, tudo isso para abranger novas propostas, inclusive a questão social do drama vivido pelos estrangeiros que chegaram ao Brasil. O copeiro e jardineiro Tanaka e a tímida governanta Elza passaram a viver num estranho círculo familiar. São anônimos que se encaixam também na pesquisa social de Mário de Andrade, e aqui foram acionados para jogar luz naqueles que não puderam falar por si de seus dramas.

Importante notar que as ações são intransitivas em outros domínios, basta ver que no romance, quando a preceptora finalmente consegue levar o aluno à aula prática de amor, o leitor fica de fora do quarto, ocasião que o autor, ao invés de relatar detalhes do leito, coloca-o em segundo plano, de modo que a cena ápice é suspensa e dá lugar à temática dos imigrantes, não para tratar dos avanços da modernidade industrial que eles contribuíram, mas para destacar os problemas em torno da língua, da arte e, sobretudo, da humanidade de elzas, tanakas, governantas, professoras, prostitutas, jardineiros e copeiros que são tolerados e não incluídos.

2.3 O *Amar* de Mário que remete a uma conjugação¹²¹ emblemática

Para dar seguimento à leitura analítica da obra em pauta, é válido um lembrete sobre a situação pessoal do autor no contexto de produção do romance. Dito isso, cumpre ressaltar que o autor de *Macunaíma* atravessou sério problema financeiro na época de escrita do *Amar*, o que explica a razão pela qual o texto ficou um ano engavetado, quando finalmente, em 1927, às suas expensas, o romance foi publicado pela Casa Editora Antonio Tisi.

Estou escrevendo artigos semanais pra *Manhã*, isso inda veio aumentar a minha trabalhadeira. Está o diabo, não faço nada para mim verdadeiramente, arte completamente abandonada, não leio nada de nada, enfim vaca-de-leite de jornais. Mas estava carecendo muito de dinheiro, Manu. Estou sem roupas carecendo de tudo desde meias até chapéu. Depois de me enroupar bem, mandar fazer uma biblioteca nova que ficará talvez nuns dois contos, comprar umas coisas que o meu estúdio está pedindo, e ajuntar dinheiro pra publicar o *Amar*, verbo intransitivo e guardar uns dois contecos pra viagem ao Norte no ano que vem (junho e julho) dou o fora no que puder e terei tempo pra voltar pra arte e meus escritos de verdade¹²² (ANDRADE, [1926a]/2001, p. 278).

O contexto da escrita do *Amar* foi a época que o Brasil era presidido por Washington Luís (1926 a 1930), momento do surgimento da burguesia industrial em São Paulo, quando

¹²¹ Expressão aqui utilizada metaforicamente, para exprimir a intencionalidade contida no *Amar* enquanto obra e não como verbo, ciente que amar na forma nominal não se conjuga.

¹²² Carta de Mário de Andrade endereçada a Manuel Bandeira, de 19 de março de 1926.

estavam descontentes com a política voltada para a produção e a exportação do café. Fato é, como assinala Ribeiro (2002), que a realidade já não era a mesma após a Primeira Guerra Mundial. Arias Neto (2018) apresentou dados que demonstram, na década de 1920, o crescimento da concentração industrial em espaços onde a economia cafeeira era acentuada. Apenas São Paulo e Rio de Janeiro (então Distrito Federal) somavam quarenta e dois por cento dos estabelecimentos industriais brasileiros, todavia, se olhados isoladamente, São Paulo detinha setenta e oito por cento desse montante.

Paralelamente, além da fundação de novos núcleos urbanos, aqueles já existentes tiveram expressivo crescimento demográfico quando, em 1920, o número de cidades brasileiras com mais de trinta mil habitantes partiu de sessenta e sete para duzentos e sessenta e cinco, e a capital paulista alcançava quinhentos e oitenta mil habitantes (CANO, 1983; SILVA, 1985).

Diante desse crescente cenário populacional, após a publicação do *Amar*, muitas críticas vieram¹²³, ocasião em que Mário contava com detida leitura de seus textos por seu tio Pio Lourenço de Araraquara, interior de São Paulo (GUARANHA; FIGUEIREDO, 2009), o qual fez vários apontamentos gramaticais e de estilo. Adiante, já no Estado Novo, em 1944, foi publicada nova edição do romance, mas, dessa vez, o texto passou por grandes mudanças, a começar pelo título, em que intransitivo perdeu o z, foram extirpadas quarenta páginas, trechos foram reposicionados, e a parte da viagem da família, de trem, do Rio de Janeiro a São Paulo, foi acrescentada nessa nova versão.

Em retomada breve ao enredo da trama, também chamada de idílio pelo autor, ela dispõe sobre Felisberto Sousa Costa, um rico industrial e fazendeiro paulistano que morava no bairro de Higienópolis, considerada uma das regiões mais nobres da capital paulista. Era casado com dona Laura, esposa submissa e alheia aos negócios da família, numa construção bem característica sobre as mulheres do início do século XX. O casal tinha o filho primogênito Carlos, já adolescente, e três filhas menores: Maria Luísa, com doze anos; Laurita, com sete; e a caçula Aldinha, de cinco anos. Além deles, residia na casa Marina, a pretinha, e Tanaka, o empregado japonês.

¹²³ A crítica mais contundente ao *Amar* partiu do escritor e líder católico Alceu Amoroso Lima (1893-1983), o Tristão de Ataíde, com relação ao imenso conteúdo freudiano contido na obra. Em 4 de dezembro de 1927, em resposta publicada no “Diário Nacional”, Mário explicou que o personagem Carlos se mostrou honesto em decorrência das reações fisiológicas, que a arte é sempre moral quando lida com costumes, e que *Amar* foi pensado a despertar sentimento de cólera nos leitores. Acrescentou que “Carlos é apenas uma apresentação, uma constatação da constância cultural brasileira. E se não dei solução é porque meus livros não sabem ser these (*sic*). Não se consegue tirar de *Amar*, Verbo Intransitivo, mais que a constatação de uma infelicidade que independe dos homens” (ANDRADE, 1927c, p. 9).

Sousa Costa contrata Elza, uma professora alemã de 35 anos de idade, para ministrar aulas de alemão a seus filhos, mas o faz sem o conhecimento de sua esposa. Entretanto, ele traz a preceptora para sua casa com outra intencionalidade, um trabalho especial: a iniciação sexual do seu jovem filho Carlos¹²⁴, sob pretexto de evitar que se envolvesse com prostitutas, fosse aliciado e explorado por elas e despertado a utilizar drogas.

Interessante notar que as moças não precisavam desse cuidado, dessa lição de amor, dessa advertência dos perigos preocupantes ao jovem Carlos, pois elas, pelo contrário, precisavam se casar castas. Assim, os papéis para cada gênero eram diferentes. Essa dinâmica parece se amoldar ao que foi demonstrado no Quadro 1, apresentado anteriormente. A significação do verbete professor nos dicionários não faz qualquer menção ao homem como instrutor de iniciação sexual das jovens, por absoluta ausência de necessidade de tal prática, advinda da tácita e lenta impregnação cultural que destaca a importância da virgindade feminina até o casamento, como já analisaram Del Priore (2005, [1997]/2017a, 2017b) e Perrot (2009, 2019).

Pelo contraditório que se estabelece em relação aos papéis do homem, a mulher se torna a rainha do lar. Nesse lugar, seu papel é ser mãe e esposa¹²⁵ fiel, assim como é dona Laura no romance *Amar*, todavia, sua importância está ligada à função privada, sem qualquer participação ou protagonismo público. A consagração histórica dos espaços urbanos corresponde à projeção da vida pública, ali tem-se a rua, o ar aberto, a praça, mas a mulher não o representa nem parece pertencer a ela, pelo contrário, remete apenas ao nível institucional familiar, um espaço que se liga à ordem dos comportamentos sociais, cabendo destacar que “A vida privada não é uma realidade natural, dada desde a origem dos tempos: é uma realidade histórica, construída de diversas maneiras por sociedades determinadas (PROST, 2020, p. 14).

A praça é o espaço público do homem, dos negócios, das decisões, enquanto o jardim, como ambiente da casa, é interno e parece, nessa lógica, que seria o melhor lugar para ela reinar com seus serviços (CAMPOS, 2004; CUNHA, 1999; HAHNER, 2003; SALDANHA, 2005). Um reinado em que não cabe reflexão, tampouco dali partem decisões, numa lógica que o sujeito é, na verdade, objeto (SCHÜLER, 1992). Fora disso, a mulher que estivesse pela rua e sendo vista frequentemente em espaços públicos, não teria boa reputação.

¹²⁴ É uma espécie de pedagogia preventiva: “a profissão dela se resume a ensinar primeiros passos, a abrir olhos, de modo a prevenir os inexperientes da cilada das mãos rapaces. E evitar as doenças, que tanto infelicitam o casal futuro” (ANDRADE, 1995b, p. 63).

¹²⁵ Isso se amolda à reflexão de Mônica Raisa Schpun (1997, p. 189) que, ao estudar os comportamentos em São Paulo nos anos 1920, considera que o casamento para a mulher correspondia, por excelência, à própria carreira.

Em 1922, ano oficial do lançamento do Modernismo no Brasil, a cidade de São Paulo já contava com 3.529 mulheres prostitutas em atividade, número este que atingiu a marca de 10.008 mulheres em 1937, a maior parte era estrangeira, de várias nacionalidades (FONSECA, 1982). Essa situação da prostituição que constrangia parte da sociedade paulistana se tornou uma preocupação policial e de saúde pública, ao passo que também era tida como “mal necessário”, por conseguir satisfazer a lascívia de estudantes, intelectuais, doutores e homens comuns. Nessa direção, Rago (1996, 2004) sustenta que os diversos “estabelecimentos alegres” espalhados pela cidade funcionavam também como espaço de sociabilidade masculina.

A vida boêmia passava a exercer enorme fascínio como lugar da evasão, do diletantismo, dos prazeres, da possibilidade de escapar à normatividade da vida cotidiana que progressivamente se instaurava. Vida boêmia, espaço da imaginação e da criatividade, pensavam os intelectuais; espaço da promiscuidade e do desregramento, denunciavam os médicos. O público masculino era o maior beneficiado com as transformações na geografia do prazer, nessa época em que os médicos ensinavam que o prazer sexual da mulher estava concentrado na realização de sua missão natural, a da maternidade (RAGO, 2004, p. 397).

Assim, as explicações de Fonseca (1982) e Rago (2004) guardam consonância com o romance, já que Sousa Costa também se servia de prostitutas, conforme trecho seguinte, mas, ao mesmo tempo, mostra ser um marido cauteloso na relação conjugal com a esposa Laura:

Nas noites espaçadas em que Sousa Costa se aproximava da mulher, ele tomava sempre o cuidado de não mostrar jeitos e sabenças adquiridos lá embaixo no vale. No vale do Anhangabaú? É. Dona Laura comprazia com prazer o marido. Com prazer? Cansada. Entre ambos se firmara tacitamente e bem cedo uma convenção honesta: nunca jamais ele trouxera do vale um fio louro no paletó nem aromas que já não fossem pessoais (ANDRADE, 1995b, p. 55).

De volta ao enredo, *Amar*, ao estilo cinematográfico, começa com uma cena de reticências para trás: “A porta do quarto se abriu e eles saíram no corredor. Calçando as luvas Sousa Costa largou por despedida” (ANDRADE, 1995b, p. 49). O simples trecho vestibular do romance revela não só a despedida de Felisberto da contratada Elza, mas que as negociações finalizaram no interior do quarto da pensão.

A cena anterior, que seria a vida privada da alemã, passou *in albis* propositalmente por Mário de Andrade, indicando a despreocupação com as mulheres estrangeiras recém-chegadas ao Brasil. Assim, a doravante governanta só recebeu secundário protagonismo no idílio ao chegar à casa da família, quando se tornou Fräulein, classificada como “pequenino ser humano” (ANDRADE, 1995b, p. 84).

Parece, contudo, que a cena interrompida inicialmente no quarto de pensão se conecta com a postura de Sousa Costa a indicar que também se servia dos serviços sexuais de Elza, antes de se tornar Fräulein, veja: “Está certo: irritava Sousa Costa. O filho era dele, lhe pertencia. Que se entregasse a uma outra e ele sabendo, teve ciúmes, confesso. Se sente como que corneado! Tal era a sensação inexplicável de Sousa Costa pai” (ANDRADE, 1995b, p. 132). De todo modo, Sousa Costa não queria que seu filho fosse iniciado nesses ambientes sem cuidados apropriados aos ricos. É o que justifica à esposa para contratar uma preceptora:

Laura... Depois isso de principiar... é tão perigoso! Você compreende: uma pessoa especial evita muitas coisas. E viciadas! Não é só bebida não! Hoje não tem mulher-da-vida que não seja eterômana, usam morfina... E os moços imitam! Depois as doenças!... Você vive na sua casa, não sabe... é um horror! Em pouco tempo Carlos estava sífilítico e outras coisas horríveis, um perdido! É o que eu te digo, Laura, um perdido! Você compreende... meu dever é salvar o nosso filho... Por isso! Fräulein prepara o rapaz. E evitamos quem sabe? até um desastre!... UM DESASTRE! (ANDRADE, 1995b, p. 77, grifo do autor).

Considerando a passagem ficcional acima transcrita em cotejo com os estudos desenvolvidos por Margareth Rago, nas respectivas obras *Os prazeres da noite* (2008) e *Do cabaré ao lar* (2014), percebe-se que, se de um lado havia a representação que infantilizava a mulher ilibada e a colocava confinada na esfera privada da vida doméstica, de outro, em se tratando da prostituição, a comercialização sexual do corpo configurava o arquétipo de limite para o comportamento feminino em espaço urbano. Por isso, ao analisar a prostituição feminina em São Paulo de 1890 a 1930, a autora explica que a prática exercia um papel civilizador, de modo que “aí se realizava a iniciação sexual dos rapazes, rito de passagem¹²⁶ para sua abertura à alteridade” (RAGO, 2008, p. 197).

Isso se dava como justificativa e opção para se preservar a virgindade das moças solteiras, bem como fidelidade às esposas. Por isso:

a prostituição era parcial e ambigualmente aceita, como lugar onde os jovens poderiam saciar os impulsos ardentes de uma fase de sua vida, para depois se assentarem e permanecerem casados. A sexualidade masculina deveria ser despendida nesse momento da vida jovem, para que depois o homem se dedicasse exclusivamente ao lar e à vida racional dos negócios (RAGO, 2008, p. 197).

Mas essas questões serão oportunamente retomadas. Por ora, cabe constatar que *Amar* revela o chamado momento crítico da vida, que se coaduna com a adolescência de Carlos, fase

¹²⁶ Apesar dos esforços para fins de comparação, não foram encontrados elementos seguros que permitam afirmar que na Europa teria, de fato, havido costumeira prática dos pais se valerem de professoras ou preceptoras para realizar a iniciação sexual dos filhos (ainda que velada).

essa alinhavada por Rousseau no livro IV de *Emílio*, que corresponde à identidade sexual do sujeito: “Nascemos, por assim dizer duas vezes: uma para existirmos, outra para vivermos; uma para a espécie, outra para o sexo” (ROUSSEAU, [1762]/1995, p. 233).

A ideia rousseauniana é analisada por Perrot (2009), que diz ser a idade núbil considerada perigosa tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, devido à “inquietação” advinda da transformação sexual e respectiva tomada de consciência desse fato, razão pela qual a historiadora explica que o conhecimento e a transformação do sexo dos púberes se encontra no centro da ação educacional e indaga: essa tarefa demanda pedagogias específicas? A família é suficiente a dar conta desse desafio?

O sonho da educação em casa, sob o olhar do pai e da mãe, com preceptores e professoras, de preferência inglesas – as misses – continua a ser alimentado por muitas famílias apaixonadas pela aristocracia ou pelo rousseaunismo e que temem os contatos vulgares e perversos (PERROT, 2009, p. 150).

Evitar “más” companhias como modo de proteção de adolescentes foi objeto de preocupação em pensionatos, internatos, aquartelamento em colégios e liceus da Europa, conforme explica Michelle Perrot. Nesse sentido, a iniciação sexual dos rapazes por meio do ensino do amor despontou como alternativa no Brasil, como aparece no romance marioandradiano, considerando que a adolescência configurava momento de turbulência e tal sinuosidade precisava ser contida, principalmente nas famílias ricas, como maneira de pôr em ordem as “pulsões instintivas consideradas ameaçadoras” (RAGO, 2008, p. 197).

Elza, que ao longo da história é chamada de Fräulein, já havia feito semelhantes serviços. Uma mulher experiente, que chegou ao Brasil na expectativa de ter melhor condição de vida¹²⁷ e sonhava em retornar um dia à sua terra natal e constituir família. Tratava-se de mulher de aparência firme, decidida quanto ao seu trabalho: “[...] nada mais nada menos. É uma profissão” (ANDRADE, 1995b, p. 49). Fräulein justificava para si mesma o exercício de seu trabalho, entendendo que os jovens deveriam ser educados em tudo na vida, às vezes com prática, e por que não no amor? Os rapazes precisam aprender ter domínio próprio para evitar que houvesse envolvimento maior, uma espécie de educação sentimental para conter as paixões, lidar com as dores do ciúme, ter expertise na sedução e não ter apego fácil às mulheres.

Ora, no romance, o amor assume forma de educação a serviço de uma ideia burguesa emergente, representada em Carlos e sua família, em que reside forte ideia de as coisas

¹²⁷ Considerando a hostil condição de vida na Alemanha em virtude dos efeitos socioeconômicos verificados com a Primeira Grande Guerra. Há em *Amar* referência em forma de lamento sobre essa situação difícil: “Grande Alemanha sem recursos, desmantelada” (ANDRADE, 1995b, p. 132).

acontecerem em função de algo estrategicamente planejado e não resultante de um relacionamento que se dá de forma casual, desenvolvido à mercê do destino. Isso é revelado por Mário em artigo publicado no Diário Nacional, em 4 de dezembro de 1927:

Carlos não passa de um burguês chatíssimo do século passado. Ele é tradicional dentro da única cousa a que se resume até agora a cultura brasileira: educação e modos. Em parte enorme: má educação e maus modos. Carlos está entre nós pelo incomparavelmente mais numeroso que inda tem no Brasil de tradicionalismo “cultural” brasileiro burguês octocentista. Ele não chega a manifestar o estado biopsíquico do indivíduo que se pode chamar de moderno. Carlos é apenas uma apresentação, uma constatação da constância cultural brasileira (ANDRADE, 1927c, p. 9).

Nessa conjuntura burguesa, Sousa Costa possuía uma fábrica de tecidos na região do Brás em São Paulo e criava valioso gado caracu. Ante tais características da então nova burguesia brasileira em expansão, Fräulein representa a possibilidade de também ser mentora do jovem rapaz não só para ensinar o amor *eros*, mas mostrar valores e intelectualidade na perspectiva humanística, por ser estrangeira civilizada. Com esses predicados, quem saberia despertar em Carlos um ser humano melhor? Todavia, nessa contratação, o real mentor de Carlos era o pai, sem nenhuma pretensão de alterar o curso da relação ensino/aprendizagem. A professora era apenas instrumento.

A preceptora, por ser aquela que lecionava nas casas, iniciou seu trabalho de ensino de alemão e piano a Carlos e suas irmãs, aparentando normalidade, até que sobreveio a oportunidade de seduzi-lo. No entanto, em que pese o esforço e experiência, parece não ter sido tão trivial a tarefa de sedução do pupilo, conforme trecho a seguir:

Porém Fräulein se fecha duma vez. Quinze dias já e nem mostras do mais leve interesse, arre! Será que não consegue nada!... Isso lhe parece impossível, estava trabalhando bem... Que nem das outras vezes. Até melhor, porque o menino lhe interessava, era muito... muito... simpatia? a inocência verdadeiramente esportiva? talvez a ingenuidade... A serena força... Und so einfach¹²⁸, nem vaidades nem complicações... atraente. Fräulein principiara com mais entusiasmo que das outras vezes. E nada. Veremos, ganhava pra isso e paciência não falta a alemão. Agora porém está fechada por despeito, dentro dela não penetra mais ninguém” (ANDRADE, 1995b, p. 58).

O rapaz se apaixona e, finalmente, a professora executa o real objeto da contratação, sendo necessário doravante ensinar-lhe a ruptura, o desprendimento. Curioso notar que, embora a intenção do Sr. Sousa Costa fosse permitir a iniciação sexual do pupilo de maneira segura, o

¹²⁸ É tão fácil (tradução nossa).

rapaz já havia sido iniciado anteriormente por outrem, mas naquela vez sua experiência lhe rendeu a paixão:

- Ninguém? Você não me engana, Carlos. Então hei de acreditar que fui a primeira?
 - Você foi a primeira! a Única!
 - Não minta, Carlos. Então você nunca esteve com ninguém?... Está vendo?...
- Responda!
 Ele ergue a cara, ardendo em verdades magníficas. Quanta franqueza linda! E responde. Responde certo:
 – Estar não é gostar, Fräulein!
 (ANDRADE, 1995b, p. 102-103, grifo nosso).

Fräulein deixa a casa dos Sousa Costa com sua missão cumprida, levando na bagagem a quantia de Rs 8:000\$000 (oito contos de réis), recebida em contraprestação. Contudo, embora não seja fácil mensurar quanto de fato vale sua honra e sua moral, por serem elementos abstratos, na esfera objetiva da pactuação o montante revela não ser um preço aviltado.

Nesse sentido, conforme explica Faria Filho (2014), não é tarefa fácil analisar dados concretos relacionados ao poder de compra da moeda réis para conhecer sua equivalência atualmente, pois os salários e os preços dos produtos de consumo oscilam de acordo com as condições gerais da economia ao longo do tempo. Todavia, em que pese tal dificuldade apontada, é possível buscar elementos da época e suas valorações para se ter ao menos noção da grandeza que representa o ordenado de Fräulein.

A título de mera referência, levantamento feito por Faria Filho (2014) aponta que, em 1906, o salário de professoras primárias em Belo Horizonte¹²⁹ era de Rs 1.800\$000/ano. Já para um engenheiro na mesma cidade, no ano de 1909, o salário era de Rs 3.600\$000/ano; ao passo que, na mesma época e localidade, o salário de um médico era de Rs 6.000\$000/ano, todos esses bem inferiores ao valor da empreitada da preceptora do *Amar*.

Em pesquisa realizada no Jornal Diário Nacional, de 27 de julho de 1927, (p. 7), consta que a arroba do boi para abate era cotada a Rs17\$500 (dezessete mil e quinhentos réis). Assim, os Rs 8.000\$000 (oito contos de réis) de Fräulein permitia a compra de 457,14 arrobas de tal *commodity*. Considerando a cotação¹³⁰ do mesmo produto em 6 de agosto de 2021, a R\$ 316,09/arroba, tem-se como referência que, nos dias atuais, 457,14@ correspondem a R\$

¹²⁹ Embora Belo Horizonte e São Paulo sejam localidades diferentes, trata-se de mero levantamento para se ter noção das grandezas dos valores envolvidos, ciente da possibilidade de variação das remunerações de acordo com a praça de execução de serviços.

¹³⁰ Divulgada pelo Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada (CEPEA, 2021), do Departamento de Economia, Administração e Sociologia da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, vinculado à Universidade de São Paulo.

144.497,38 (cento e quarenta e quatro mil, quatrocentos e noventa e sete reais e trinta e oito centavos).

Aparentemente bem remunerada ao termo da prestação dos serviços, a preceptora vê Carlos ficando para trás em sofrimento, mas segue seu rumo, ciente que sua função na casa dos Sousa Costa era simplesmente despertar o amor, mas não amar, não ter especificamente um objeto de amor, razão pela qual há intransitividade do verbo em apreço.

A conjugação emblemática contida no idílio remete a um amor tematizado de maneira negativa, profanado da natureza humana, algo ocasional e episódico, nisso está o paradoxo na voz do narrador: “A felicidade é tão oposta à vida que, estando nela, a gente esquece que vive” (ANDRADE, 1995b, p. 91). Essa constatação parece apontar à conclusão de que amar não é sempre precário, torna-se bom de verdade nos momentos passageiros, descompromissados. O que se tem em *Amar* é uma radiografia de parcela da sociedade paulistana que repele o amor em função de outros valores considerados essenciais para manter os interesses do modo de vida existente.

A essa altura, é importante pensar como se deu o surgimento dessa ideia de amor intransitivo. Que ação emblemática é essa que remete ao nada e ao sinuoso? Isso tem provocado leitores do *Amar*, e muitos se contentam com a superficial resposta de que seria em razão de algo ou algum sentimento não correspondido. Para tal deslinde, apoiamo-nos em Donald Schüler, que explica que, na poesia provençal¹³¹, a subjetividade do sujeito apaixonado se desamarra do cenário concreto que a mulher amada está inserida, em que, “nas regras do amor cortês, não entram estado civil, distância social, sensatez, viabilidade. Importa amar. A dama figura como mera circunstância externa de sentimentos em busca de expressão” (SCHÜLER, 1992, p. 154). Ora, a professora Fräulein deu forma a uma circunstância, uma necessidade burguesa.

Quanto ao surgimento, parece importante ressaltar que, em *Dom Quixote*, enquanto obra também percussora de *bildungsroman*¹³², uma mulher pública é transformada na personagem Dulcineia (GASSET, 2019; MAZZARI, 2020), “com o mesmo poder idealizador de Carlos, que fez Fräulein a fada de seus sonhos juvenis. Fräulein se debate nas malhas da mesma rede. Onde estavam as ideias platônicas dançam agora doces visões de ilusória concretização. A

¹³¹ Poesia medieval francesa, também conhecida por trovadorismo, caracterizada por linguagem refinada e rebuscada de feição ingênua e sentimental. É saturada de lamentos amorosos e confidências em forma de sátira (crítica com ironia). No romance cortês, o amor frequentemente é a motivação dos feitos heroicos. A poesia provençal, quando chegou a Portugal, fundiu-se com a poesia popular e a folclórica (AUERBACH, 2021; CARPEAUX, 1998).

¹³² Conceito que será abordado a partir da página 117.

disparada dos anos vence a esperança” (SCHÜLER, 1992, p. 154). Tem-se no romance marioandradiano a inviabilidade do amor que é meramente plano circunstancial, que não tem a ver com o estado civil ou com a pureza idílica tradicional, tampouco com a malvadeza consciente da família Sousa Costa, mas é puro e fatal, conforme o próprio Mário de Andrade explicou na Figura 7 (página 101).

Amar é um romance que muito tem a dizer sobre a sociedade do tempo de sua produção, sobre as representações da mulher, da preceptora, das estruturas familiares e do imaginário social. Embora não tenha tratado especificamente do romance *Amar*, oportuno se fazer remissão à Pesavento (1998, p. 21) quanto ao liame que se pode estabelecer entre a narrativa ficcional e a histórica e respectivas representações: “a história só se realiza no campo da representação, tanto de quem participou dos eventos do passado e deles deixou um registro, quanto de quem, no presente, busca recuperar aquelas fontes e delas fazer uma releitura”.

Com essa sistemática, parece aceitável colocar a verossimilhança¹³³ em lugar da veracidade, de modo que a ficção não constitui a negação do real, mas o capta de maneira diferente justamente porque, na literatura, o modo de criação é mais elástico devido às multiplicidades estéticas, amplitude essa que o historiador não dispõe. Prova disso é a revelação surpreendente de Mário sobre a existência de Carlos, o personagem central do *Amar*, em resposta à entrevista realizada em 1944:

– E o caso de Carlos?...

[...] É que meu Carlos o que eu romanceei, havia fatalmente de ter um destino honesto, modesto e burguês da vida. Eu o deixei ainda rapazola, mas esse tinha de ser fatalmente o destino dele, ou fazendeiro, ou urbano de empregos rendosos em perigo. Às vezes, de raro em raro me encontrava com o meu Carlos na vida, e até achava graça da simpatia com que ele não se esquecia de mim, com quem apenas convivera uns dez dias numa estação de águas. Só vendo o prazer com que me cumprimentava nesses encontros raros. Parecia até que ele sabia ser o herói do meu romance, onde no entanto só a psicologia e o corpo dele eu pusera, o enredo não dizia nada dele. Pois uma vez eu partia pro Rio quando vi chegar um aviador fardado, e falei comigo “eu conheço esse aviador, mas quem será”... Ele acabou se dando a conhecer e tomei como um soco na boca do estômago. Era Carlos, o meu Carlos, que em vez de seguir chatamente sua vida de burguezinho rele, dera pra aquela profissão lírica e perigosa de aviador (ANDRADE, [1944b]/1983, p. 113).

¹³³ Isso remete às constatações de Leenhardt (1998), Northrop Frye (2017), Pesavento (1995) e Stephen Bann (1994), de que o imaginário social não é contraponto do real, mas outro lado deste, que nele se apoia, mas comporta a dimensão do sonho, do consciente coletivo e da ilusão do espírito, das deliberadas intenções, das seduções ideológicas, de uma imaginação educada. Por isso, Sandra J. Pesavento sustentou que o “imaginário é, por vezes, um real ‘mais real’ do que as condições concretas da existência, mobilizando as ações dos indivíduos, motivando práticas sociais e legitimando situações” (PESAVENTO, 1995, p. 36).

Pelo exposto, que se amolda aos dizeres de Pesavento (1998), o discurso do *Amar* é uma “quase história” que não precisa ser testada devido sua característica, mas tanto história quanto literatura trazem a voz do passado.

Assim, por tudo que até aqui foi refletido, *Amar* fala de um idílio construído sob a perspectiva da peculiaridade tropical; “verbo intransitivo” revela bem mais uma visão de mundo do que mera ruptura gramatical. Além das já alinhavadas questões, a intransitividade denuncia o falso pudor da nova burguesia que se instalou no meio urbano e precisava ostentar requintes de sofisticação conforme paradigma de alguns, no tocante ao sexo na Primeira República.

Não bastasse, na mansão de Higienópolis não faltavam livros, alguns inclusive eram raros:

Das lombadas de couro, os grandes amorosos espiavam, Dante, Camões, Dirceu. Não digo que, pro momento filmico do caso, estes sejam livros exemplares, porém asseguro que eram exemplares virgens. Nem cortados alguns.

Não adiantavam nada, pois.

O caso é que Sousa Costa, escutando um amigo bibliófilo gabar exemplares caros, falara pra ele:

– Olha, Magalhães, veja se me arranja uns desses pra minha biblioteca.

Por isso é que possuía aquele Camões tão grande, aquela Vita Nuova em pergaminho, um Barlaeus e um Rugendas bom pra distrair as crianças, dia de chuva (ANDRADE, 1995b, p. 91).

Como se vê em *Amar*, a prestação dos serviços educativos por Fräulein segue roteiro que inclui o ato pedagógico formal (aula de alemão e piano), num itinerário bem planejado, que envolve a cogitação, a preparação, a consumação e o exaurimento da empreitada de natureza dúplice: ensinar o amor *eros* como manancial do prazer e, paralelamente, instruir o jovem a ser capaz de não se apaixonar e ser hábil no desapego, já que tanto o amor idílico quanto o *philos* só trariam aborrecimentos desnecessários.

Interessante notar que todas essas fases do serviço não se deram em um espaço qualquer, mas em uma requintada biblioteca de livros caros, raros e imponentes, porém virgens, que representam o valor que a família Sousa Costa e a respectiva elite de Paulicéia do início do século XX davam à educação e à cultura. Os livros não precisavam ser lidos, mas possuídos, por serem objetos de contingência, são elementos ornamentais e utilitários, assim como foi a preceptora alemã: instrumento de uma necessidade prática, momentânea e pontual.

Mas tal desinteresse pela educação e pela cultura não era restrito ao pai, que ostentava ser importante apenas a dedicação à rentável criação de gado, associada à gestão de suas

fábricas de tecidos no Brás. A esposa Laura tinha acesso à biblioteca, mas, de igual modo, passava longe dos livros, vendo-os como penduricalhos cansativos e desinteressantes¹³⁴.

[...] Os olhos dela, descendo pela coluna termométrica dos falecimentos e natalícios, vinham descansar no clima temperado do folhetim. Às vezes ela acordava um romance da biblioteca morta, mas os livros têm tantas páginas... Folhetim a gente acaba sem sentir, nem cansa a vista¹³⁵. Como Fräulein lê!... (ANDRADE, 1995b, p. 59).

Tal passagem parece se amoldar a um tipo de saber ornamental ou aparente, como já dizia Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil* (1997). Se os pais acham melhor deixar os livros dormirem um “sono egípcio”¹³⁶ na estante, tal costume parece impregnar nos filhos não só como um conhecimento ornamental, mas sobretudo utilitário. “Levara as meninas à missa. Ao voltar, por desfastio dominical, perturbara o sono egípcio da biblioteca de Sousa Costa, e viera pro jardim sob a pérgola, entender aplicadamente uma elegia de Camões” (ANDRADE, 1995b, p. 68).

Ora, não havendo serventia, por qual razão adquirir conhecimento? Ao ser indagado sobre seu futuro profissional, Carlos diz que o pai gostaria que ele estudasse Direito, mas, dando de ombros, afirma não gostar nem desgostar da ideia e que isso seria desnecessário, já que, na maioria, receberia uma fazenda em forma de presente. Estudar então para que, se as lições de amor da preceptora civilizada são bem mais úteis ao futuro esquema que se apresenta?

Esse tom *blasé*, não só de Carlos, mas de toda família Sousa Costa, representa a indiferença de setores da elite paulistana contemporânea à publicação do *Amar* e “Ruão” com o real sentido da educação formativa. Ademais, tal apatia revela a desvalorização do trabalho docente, seja ele executado por mulheres brasileiras ou estrangeiras.

¹³⁴ Guardadas as especificidades dos momentos históricos, motivações e abordagens, apoia-se em Ginzburg (2001) sobre a pertinência de captar e estabelecer relações entre o ontem e o hoje, registre-se quanto ao cenário de leitura que, em 2020, a pesquisa denominada “Retratos da Leitura no Brasil” revelou que apenas 52% da população brasileira tem algum hábito de ler, numa queda de 4,6 milhões em apenas quatro anos. Segundo a pesquisa, os livros mais lidos são: a Bíblia, seguida de Livros Religiosos e, em terceiro lugar, Literatura Geral (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020).

¹³⁵ Aqui vale lembrar da constatação feita por Hahner (2003, p. 126), em relação aos hábitos de leitura no final do século XIX, quando explica que os homens de classe alta poderiam ler as obras que tratavam de filosofia ou de política, ao passo que as mulheres da mesma classe deveriam arriscar exercitar seu intelecto tido como “mais fraco” com textos que exigiam menor raciocínio, tais como devocionais ou de conteúdo moralizador. Enquanto para eles era uma faculdade, para elas, um dever.

¹³⁶ Expressão utilizada por Mário a fim de ilustrar a algazarra das crianças ao retornarem à casa com a preceptora, passando pela biblioteca muda da família. O termo remete à religião egípcia antiga que, assim como a tradição abraâmica, acredita na ressurreição. Mas, no caso dos egípcios, era necessário preservar o corpo, e a morte era um sono profundo, até que pudesse dele ser despertado, na forma do mito de Osíris, um governante piedoso e preocupado com a educação de seu povo. Osíris foi assassinado por seu irmão Set, por ciúme, mas volta à vida após as partes de seu corpo serem reunidas. No entanto, ao invés de retornar à Terra, Osíris se tornou o governante eterno do reino da vida após a morte (BUDGE, [1895]/2019).

Azevedo (1971), em volumosa obra dedicada à análise da cultura brasileira, trouxe também importante contribuição acerca desse caráter de adereço da educação, do qual falam Andrade (1927b, 1995b) e Holanda (1997), destacando que a educação demarcava traços de distinção social sem, contudo, pormenorizar a tipologia de agente da educação doméstica a que se referia, neste caso aqui, preceptora, como aquela que ensina e mora na casa da família dos alunos.

Se por um lado o bom cheiro dos livros desesperados por alguém que os lessem era interrompido pela anosmia da família construída por Mário, de outro, a simbologia da biblioteca “posta sem voz” também esteve presente na escrita de Machado de Assis para criticar a sociedade que valorizava a aparência em detrimento da essência. No conto “Teoria do Medalhão” de 1881, o personagem Janjão, no mesmo dia que atinge a maioridade civil tem longo diálogo com o pai, que o ensina quais seriam as condutas necessárias para se tornar um medalhão, alguém consagrado.

Trata-se de um rapaz que a fortuna já lhe aguardava por razões hereditárias, mas na vida adulta era necessário se firmar socialmente com notoriedade. Deveria então se ocupar com coisas superficiais e fúteis, como identificar o barulho provocado por calçados: “[...] refiro-me ao gesto correto e perfilado com que usas expender francamente as tuas simpatias ou antipatias acerca do corte de um colete, das dimensões de um chapéu, do ranger ou calar das botas novas” (ASSIS, [1881]/1994, p. 327).

Pelas lições, o pai sustentava que o filho precisava fazer coisas que não despertassem pensamento, tampouco era bom que andasse sozinho, para evitar o desenvolvimento de ideias próprias ou críticas. Curiosamente, Janjão é aconselhado pelo pai a frequentar livrarias, não para se habituar a ler, mas para contato social, já que seria esse um ambiente aonde as pessoas iam para conversar sobre coisas repetidas e pensar o já pensado, portanto, ideal para reduzir a capacidade intelectual e não assumir compromisso com a verdade. No entanto, os manuais sobre retórica deveriam ser lidos, a filosofia citada, mas não praticada.

Medalhão precisava ser notado. Assim, deveria dar festas e promover alguma ação filantrópica aos pobres para lhe gerar boa fama, por meio da imprensa. Em suma, o medalhão é o adjetivo, o acessório e não o substantivo. Janjão deveria se voltar para a atuação política, campo em que não interessam ideias sofisticadas e sim assuntos miúdos, periféricos e metafísicos para inflamar e atrair a paixão do povo¹³⁷. Isso remete à lógica que Elias Thomé

¹³⁷ A alegoria criada por Machado de Assis no conto de 1881 se mostra atual ao compará-la com figuras políticas emergentes que se amoldam a típicos medalhões que preferem envidar esforços em pautas não prioritárias à população que governa. São gestores públicos supostamente messiânicos ou mitos, de ideias extremadas contrárias a valores democráticos e, – por usarem discursos distorcidos que envolvem um *Deus*, mas que não

Saliba, de forma aguçada, assinalou ao analisar a figura do Medalhão: “Símbolo ou caricatura, sisuda ou cômica, de qualquer forma a representação do País passava pelos caminhos da inversão e recriação de sentidos, pelo jogo dialógico e tenso entre o real parodiado e a representação paródica” (SALIBA, 1998, p. 310).

Como pode ser notado, tal Medalhão não representa figura cuja consagração seja resultante do trabalho intelectual e austera dedicação aos estudos. Não se trata de alguém que tenha reunido, por esforços, as qualificações necessárias para se tornar “atleta da inteligência”, como diriam Guitton (2018) e Sertillanges ([1920]/2016). Machado de Assis descreveu na peculiar teoria o predomínio da retórica e do engodo, de alguém que precisa se firmar socialmente num arrivismo baseado nas manhas e espertezas afiançadas pela propriedade de bens, inclusive incorpóreos como o dileto sobrenome. Mas o que isso tem a ver com o *Amar* de Mário de Andrade?

Ao invés de ser lugar do discurso organizado (SCHÜLER, 1992), a sofisticada e variada biblioteca em casa, porém tornada imprestável por seus donos, evoca a reflexão trazida por Damatta (1997a, 1997b), no sentido de que a distinção que se queria ostentar, decorrente da riqueza financeira, é inversamente proporcional a outro tipo de riqueza. Ora, a robusta biblioteca da família Sousa Costa, bem reconhecida pela preceptora Fräulein, consistia nessa “outra” riqueza, que é incorpórea, imaterial, intangível, de natureza cultural. Esse outro bem desprezado consiste no que se pode extrair dos livros, tornados naquela casa letras de esvaziada importância em função do “ai que preguiça” de conhecimento (ANDRADE, 1977a).

São os ares de *Macunaíma* introjetados na elite paulistana. Ao considerar o conhecimento que os livros simbolizavam e o que se podia extrair deles como meros adereços da casa, tem-se a alteração dos sentidos. A fantasia vestida pela família Sousa Costa, e pela preceptora, distingue e revela: Felisberto, o pai, mãos cruzadas nas costas para esconder a grossura dos dedos, e brilhantina nos bigodes para disfarçar a miscigenação. A mãe: “Em tempos de calorão surgiam nos cabelos negros de dona Laura umas ondulações suspeitas. Usava penteadores [...]” (ANDRADE, 1995b, p. 55). Ora, na dileta família rica revela-se o desapareço fático à cultura, mas estima às aparências europeias.

Já em Fräulein é revelada uma mulher culta, mas em quem adormece o valor que ela própria sempre conferiu à educação: formação intelectual do sujeito. Essa consciência da preceptora fica diferida para um almejado momento: o sonhado retorno à Alemanha, porque tinha, naquele momento, a profissão exercida por força da fraqueza. Mas por qual razão associar

é amor, uma *Pátria* que não é solidária e uma *Família*, que não acolhe –, acabam seduzindo muitos não pelo que o Medalhão efetivamente tem a oferecer, mas pelo ardiloso canto da sereia que põe a racionalidade cativa.

professora à prostituta? Por que associar mulher à deformidade? Por que associar o trabalho da professora à fraqueza?

Tais questões se mostram desafiadoras e são enfrentadas ao longo da presente pesquisa, considerando que Fräulein é a imagem de um conflito e essa desordem é carregada de enunciados subentendidos, nos moldes de Valentin Volóchinov (2019), em função da estreita ligação entre a palavra na vida e a palavra na poesia, aqui romance: um idílio que, conforme demonstrado, não é imitação, mas um processo *sui generis* à brasileira do amor pelo desamor.

2.4 O *Amar* de Mário e o arquétipo do romance de formação

Mário de Andrade é considerado como intelectual plural em razão da multifacetada atuação a serviço do seu projeto de intervenção nacional (BOTELHO, 2012; FONSECA, 2013; MICELI, 2016; SANTOS, 2005; TÉRCIO, 2019). Nesse passo, é importante e necessário compreender se *Amar* pode ou não ser classificado como “romance de formação”, o que efetiva a atuação da figura do autor enquanto escritor e abre portas para a compreensão do objeto: as representações de docentes contidas no idílio. Não obstante o presente estudo não passar pela centralidade da mera análise estética da obra em comento, importa lembrar que esses elementos de crítica literária pura podem contribuir a iluminar o objeto.

Como visto, Mário teve bastante proximidade com o vernáculo francês¹³⁸, tão comum nas comunicações escritas durante a República Velha (1889-1930). Conforme explicam Andrade (1984b) e Lopez (1995), o autor entendeu ser necessário conhecer melhor também a cultura alemã quando, provavelmente desde 1918¹³⁹, passou a ter aula do idioma alemão, inicialmente com a professora Fräulein Else Schöler Eggbert, que lhe apresentou a obra *Hermann und Dorothea*, dentre outras de Goethe, as quais primeiramente serviram para a aprendizagem da língua germânica. A continuidade de tal imersão se deu por intermédio da segunda professora de alemão, Käthe Meiche-Blosen. Segundo Andrade (1984b) e Lopez

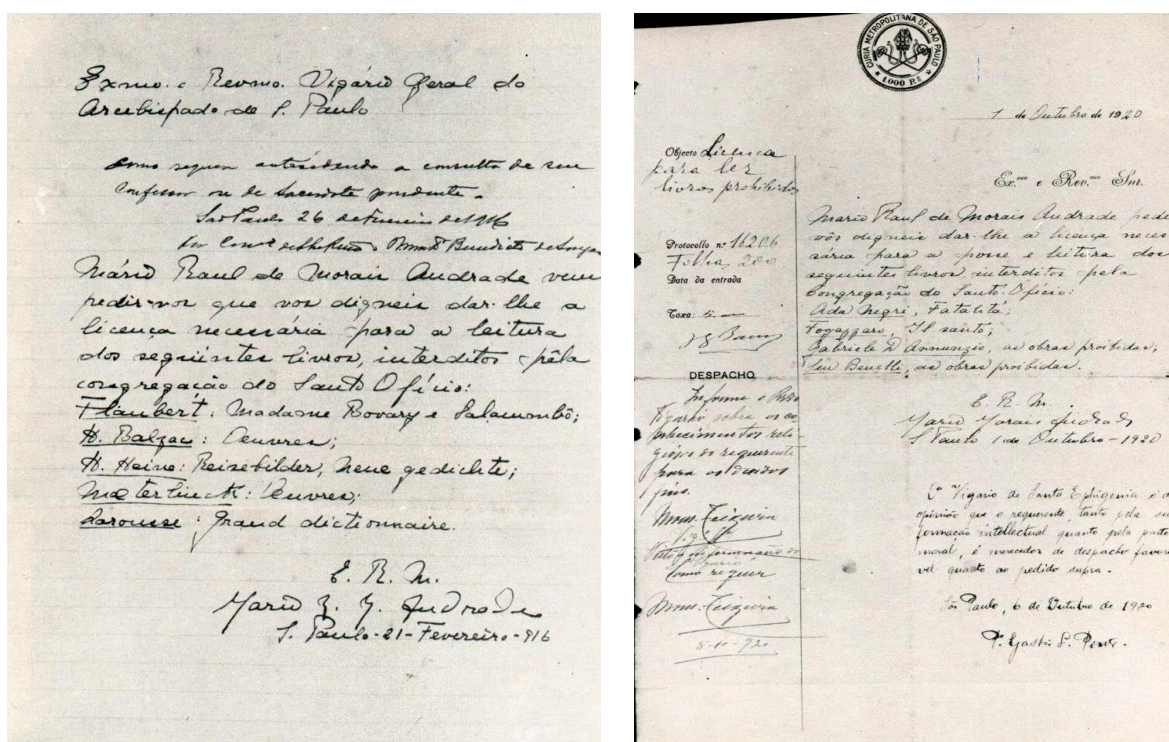
¹³⁸ Feres (1969) realizou minucioso estudo denominado *Leituras em francês de Mário de Andrade*, apontando trechos e comentários à margem de leituras diretas feitas do francês por Mário, de obras que tratam de assuntos de psicanálise, de autores como Th. Ribot, Georges Politzer, Charles Baudouin, Sigmund Freud.

¹³⁹ De acordo com levantamento referente a 1918: “[...] A 14 de abril apresenta a 1ª audição de seus alunos de piano no Conservatório. Começa a estudar inglês e provavelmente alemão, entusiasmo com o expressionismo vislumbrado em Anita” (ANDRADE, 1984b, p. 25). E conforme carta de Mário enviada a Manuel Bandeira em 7 de junho de 1923, em que declara já estar “mais perto dos alemães” (ANDRADE, [1923b]/2001, p. 96). Essas informações coincidem com declaração de Mário contida no texto “Teutos mas músicos” publicado em *O Estado de S.Paulo*, de 31 dez. 1939, p. 4.

(1995, 1996), ambas parecem ter sido as figuras femininas¹⁴⁰ que inspiraram a preceptora do *Amar*, a primeira pelo nome Else (Elza), a segunda pela formosura.

Destaque-se, por oportuno, que além de Goethe, Mário teve grande interesse pela leitura de *Madame Bovary* (1856) e *Educação Sentimental* (1869), de Gustave Flaubert (1821-1880), cujo obstáculo católico imposto pelo *Index Liborum Prohibitorum*¹⁴¹ foi excepcionalmente superado a partir do requerimento de autorização para leitura, formalizado por Mário junto ao Vigário Geral do Arcebispado de São Paulo em 1916, cuja deliberação autorizativa se deu somente em 1920, como consta no expediente¹⁴² abaixo reproduzido:

Figura 8 – Interesse de leitura de livros proibidos (1916 e 1920)



Fonte: Andrade (1984b, p. 46-47).

Trata-se de notado esforço de Mário de Andrade, cujo intento era mobilizar sofisticado cabedal em seu estoque teórico, para mostrar no *Amar* essa pedagogia intransitiva a favor do “amadurecimento” humano, fundado no “amor tematizado de modo negativista, poluído da

¹⁴⁰ Em 1923, Mário “estuda alemão com Käthe Meiche-Blosen, de quem se enamora. A professora de línguas proporcionará a personagem Fräulein e sua história em *Amar*, Verbo Intransitivo, idílio, ou narrativa em prosa experimental, iniciada nesse ano” (ANDRADE, 1984b, p. 26).

¹⁴¹ Relação de publicações consideradas contrárias aos dogmas da Igreja Católica. A lista de livros proibidos pela Igreja foi compilada em 1559 e abolida em 1966, pelo Papa Paulo VI. Como visto no despacho eclesiástico, Mário obteve autorização para pretendida leitura de livros arrolados no *Index*, ao fundamento de sua formação moral e intelectual.

¹⁴² O Pedido de licença para leitura de obras proibidas no *index* se justifica pela condição de Mário ser Católico praticante. Documentos produzidos em 1916 e 1920 (ANDRADE, 1984b, p. 46-47).

condição humana: precário e transitório, exceção na vida para momentos fulgares” (LUCAS, 1971, p. 96).

No que diz respeito ao romance de formação, retoma-se as justificativas já expostas na introdução desta tese que, de antemão, vislumbravam haver simultaneamente no idílio marioandradiano os seguintes elementos: 1) o ato educativo: prover o conhecimento prático da iniciação sexual do jovem Carlos; 2) o processo educacional: conjunto de ações pedagógicas concatenadas em função da aprendizagem do aluno; e 3) sujeito educacional: a preceptora Fräulein sendo irrelevante à subversão docente para a lição de amor a domicílio.

Ao lado dos pressupostos estéticos, essa primeira aproximação se torna relevante como mecanismo de verificar se o arquétipo teórico conceitual de romance de formação abrange o romance *Amar*, dadas suas características de brasilidade modernista que tanto encantou Jardim ([1978]/2016). Moisés (2008, p. 56) explica que romance de formação vem do alemão *bildungsroman* (*Bildung*: formação, acrescido de *Roman*: romance), sinônimo do termo *erziehungsroman* (romance de educação), e gira em torno das experiências que os personagens acumulam ao longo da formação em direção à maturidade.

Essas experiências, conforme ensinam Mazzari (1999, 2010) e Moretti ([1987]/2020), se dão em grande medida na juventude, como fase da vida mais significativa da existência humana, razão pela qual necessita de direcionamento a conferir segurança ao sujeito em formação que está prestes a alcançar a vida adulta. Desse modo, a ideia que permeia o *bildungsroman* é esse desenvolvimento do sujeito que se dá por intermédio do ensino. A característica central está relacionada à ingerência pedagógica vertida por uma personagem preceptora para despertar capacidades no educando, que não seriam possíveis não fosse a intervenção docente.

Em consulta ao teórico alemão Wolfgang Kayser (1970), infere-se que, para ele, o romance de formação é um tipo *sui generis*, marcado pelo estado de maturação focado no herói que, por meio do ensino lhe dado por outrem, desenvolve habilidades de lidar com o mundo revelado.

Os pioneiros do romance de formação foram o alemão Christoph Martin Wieland (1733- 1813), com a obra *Agathon*, de 1766 e Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), com os livros *Os sofrimentos do jovem Werther*, de 1774, e *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, publicado em 1796, mas o emprego dessa nomenclatura ocorreu pela primeira vez em 1820, por Johann Karl Simon Morgenstern (1770-1852).

Pensando no *Amar* de Mário, o romance paradigma talvez mais emblemático para lhe cotejar seja *Hermann e Dorothea* (GOETHE, [1792]/1884), várias vezes citado no idílio

paulistano. Ele trata do jovem Hermann, filho único de uma família alemã bem estabelecida às margens do Rio Reno, que se comove com as pessoas que fugiam do exército de Napoleão e tiveram que deixar para trás todos seus pertences. Ao ir até esses desalojados para oferecer roupas e comida, Hermann conhece a jovem refugiada Dorothea, por quem se apaixona.

O pai de Hermann sempre desejou que seu filho tivesse matrimônio com uma mulher rica, o que equivale a manter a seletividade do acesso ao campo social¹⁴³ que a família se encontrava, mas *in casu* incrivelmente relativizado pela estranha força do amor ao filho, revelado na ternura e na compreensão em arrepio ao jogo burguês. Levada à casa dos pais como mera serviçal, a jovem, em um momento de angústia devido à humilhação sofrida, declara seu amor a Hermann. Embora não fosse a nora idealizada ao jaez de família burguesa, Dorothea passa a ter concordância dos pais de Hermann em prol da felicidade desejada ao filho.

O romance de Goethe é daqueles que o destino parece reservar apenas alegrias e ternura aos nubentes personagens, a despeito das iniciais adversidades sofridas por Dorothea, o que não ocorre com os personagens centrais do idílio modernista brasileiro. Fräulein não contou com qualquer guarida da paulistana família Sousa Costa ao se apaixonar¹⁴⁴, no decorrer das aulas, pelo aluado jovem rico, pois “O tempo de Sousa Costa é outro. Dentro da imobilidade geral, o empregador deseja que o ‘caso’, não passa disso, corra bem depressa. A consciência profissional de Elza procura nobilitar o que a opinião generalizada declarou abjeto” (SCHÜLER, 1992, p. 126). Ora, a preceptora era somente instrumento, objeto pedagógico a serviço do silêncio, da repressão, do desvio.

Andrade (1995b) foi leitor de Goethe, inclusive, em *Amar* encontram-se diversas referências ao romance alemão: “Um dia afirmou no jantar que Goethe era muito maior que Camões, maior gênio de todos os tempos” (p. 62); “Tivera nesse dia uma cançãozinha de Goethe pra traduzir, história dum pastor” (p. 62); “Preferia ficar em casa nos dias de folga, relendo Schiller, canções e poemas de Goethe” (p. 67); “Versos de Goethe não faltam na ocasião, fremiam de amor” (p. 67); “Lia Goethe, sempre Schiller e os poemas de Wagner” (p. 71); “E se esmerava eloqüente, não se esquecendo nunca de contar o caso de Hermann e Dorotéia” (p. 117); “Os versos de Hermann e Dorotéia lhe confirmaram o pensamento” (p. 147).

¹⁴³ Remete a Bourdieu (1996), quanto à ideia de campo e suas respectivas regras e características para pertencimento, mas que, na ficção de Goethe, foram relativizadas. Destoa do *Amar*, sendo mais verossímil ao que de fato acontece no Brasil do início do século XX [e não tão diferente dos dias atuais]. Nos campos, os capitais em disputas são vários e o dinheiro que é essencial no campo financeiro não está tanto em jogo no campo intelectual.

¹⁴⁴ Como consta no final do *Amar*: “Fräulein sacudida pelos soluços nervosos entrou no automóvel. Partiam mesmo. Debruçou-se ainda na portinhola: – Meu Carlos...” (ANDRADE, 1995b, p. 139).

Voltando à questão do arquétipo, tem-se como texto referência sobre o assunto o artigo de João Manuel dos Santos Cunha, publicado em 1994, que discute a subsunção do *Amar* ao paradigma teórico do romance de formação, concluindo que o idílio, ainda que tenha certas características do *bildungsroman*, não possui relação com o mundo extra doméstico, representando apenas o âmbito privado. Seria mera convivência familiar, em que Carlos se apresenta como herói que não luta e não exerce qualquer protagonismo em prol de sua formação.

De um lado, Cunha (1994) se baseia também em Lukács ([1965]/2007), que sustentava ser o romance moderno uma mera pretensão de substituir o gênero épico para um tempo que não é mais possível, incompatível, portanto, fora do cronotopo em que Goethe ofertou sua obra.

Por outro prisma, Cunha (1994) analisa as bases do romance de formação a partir de Hegel ([1842]/2002), o qual sustenta que Goethe teria tentado recriar, por meio de *Hermann e Dorothea*, um gênero épico, mas difícil de ser transportado para um tempo diverso, como o modernismo brasileiro do início do século XX, já que em Hegel o romance seria a última manifestação da narrativa épica, que não poderia mais avançar. No épico, a realidade é externa ao autor, é um texto objetivo, o herói não evolui, seu caráter já é dado.

Nessa perspectiva, Mário teria subvertido as características de uma estética extinta, reduzindo a plenitude do mundo a um recorte da totalidade, a um cenário privado e, fora dos portões da mansão dos Sousa Costa, o mundo não é épico, por isso os embates de Carlos. Sua formação seria limitada a um amor adestrado, configurando uma vida e romance problemáticos, razão pela qual Cunha (1994) considera *Amar* “um romance de formação às avessas” (CUNHA, 1994, p. 144).

Ante o exposto, com a devida vênia e todas as homenagens que se rendem a João Manuel dos Santos Cunha por seu relevante trabalho, põe-se aqui discordar de sua posição. Primeiramente, porque valeu-se das circunscritas ideias de Hegel e Lukács, que trabalham com matriz **dialética** e, a partir dessas referências, talvez, de fato, não lhe coubesse conclusão diferente. De modo que existe importante contraponto por ele não analisado, de matriz **dialógica**, decorrente do pensamento sobre mesma temática, por Mikhail Bakhtin (2020), contido no ensaio em que discute o romance de formação e sua importância na história do realismo.

Assim como para Massaud Moisés (2008), para o teórico russo, romance de formação e romance de educação são sinônimos e, para compreender tal gênero romanesco, precisa estar atento ao elemento “formação substancial do homem”. Para Bakhtin (2020), a premissa para identificar se um romance é de educação está na verificação se o personagem (o herói) é aquele

pronto, imóvel, que a formação do seu caráter não faz parte do enredo, ou aquele que sua formação é uma grandeza variável que influencia no destino de sua vida.

Uma tipologia que Bakhtin (2020, p. 221) põe em evidência é a de que a constituição formativa do homem “se apresenta em indissolúvel relação com a formação histórica. A formação do homem efetua-se no tempo histórico real com sua necessidade, com sua plenitude, com seu futuro, com seu caráter profundamente cronotópico”. Isso diz respeito a uma educação realista, que é dinâmica, que altera de acordo com a visão de mundo que se tem e o autor romanesco se apropria desses elementos que, de algum modo, são pulverizados na trama. Nesse sentido, Bakhtin (2020) considera que o autor de *Hermann e Dorothea* atingiu essa visão do tempo histórico na literatura, do despertar do sentimento, da experiência visível.

Tudo – desde a ideia mais abstrata até o fragmento de uma pedra à beira de um riacho – leva em si a marca do tempo, está saturado de tempo e nele ganha a sua forma e o seu sentido. Por isso tudo é intensivo no mundo de Goethe: nele não há lugares mortos, imóveis, paralisados, não existe fundo imutável, não existe decoração nem ambiente que não participe da ação e da formação (nos acontecimentos).
(BAKHTIN, 2020, p. 245).

Não se trata de fazer bricolagem, descartando e aproveitando características. Por essa perspectiva, confirma-se que *Amar* foi escrito num tempo histórico específico, tratando ficcionalmente de uma necessidade da família Sousa Costa: prover o ensino de amor ao filho na juventude, mas dentro de um contexto social que reflete a visão de mundo de parte dos novos ricos industriais em ascensão na capital paulista. Nessa representação que extrapola o cenário privado da família, esses pares sociais entendiam como viável providenciar a iniciação sexual de seus filhos via preceptoras, de preferência estrangeiras. Foi assim também com famílias vizinhas: “Quem me indicou Fräulein foi o Mesquita. [...] Se utilizaram dela, creio que pro filho mais velho” (ANDRADE, 1995b, p. 82).

Dessa forma, tanto Goethe, com seu *Hermann e Dorothea*, quanto Mário, com seu *Amar*, nos seus respectivos tempos, espaços e tramas, estão permeados pela contingência da educação, de um processo educativo. Mário de Andrade possuía consciência que estava retomando o gênero romanesco de formação, a qual se dá pelo fato de que na trama tem-se a narrativa do processo de formação de Carlos pela preceptora, procedimento educacional em que o jovem se torna adulto, seja pela educação sentimental seja pela amorosa ou sexual.

Feitas tais considerações a partir de Mikhail Bakhtin e retomando a discordância à proposta de Cunha (1994), que se valeu de matriz teórica diversa, compreende-se que *Amar* é um romance de formação, mas não às avessas, como sustentado por ele. Mesmo escrito no

início do século XX, *Amar* possui sua historicidade na mente e nas mãos do seu autor, bem como tem relevância, o que se adequa ao conceito de *bildungsroman*, isto é, consiste na influência da preceptora absorvida *pari passu* pelo personagem educando rumo à vida adulta desejada pelo pai.

Não bastasse, as aulas ministradas pela preceptora se deram a partir de contrato alheio à vontade/conhecimento do aluno, numa subversão da docência em razão do segredo contratual imposto, mas tal engodo não esvazia os elementos do ato educativo, processo educacional e sujeito educacional. A emblemática indagação posta no idílio marioandradiano de forma intrínseca se associa ao modelo de romance de educação pela forma de abordagem: “É coisa que se ensine o amor? Creio que não. Pode ser que sim. Fräulein tinha um método bem dela” (ANDRADE, 1995b, p. 63). Ora, indagação similar se tornou controvertida até mesmo em dimensão platônica quando, por um lado, Sócrates dizia que virtude não é matéria de ensino, sob discordância de Protágoras, por outro. Seja como for, o *Amar* de Mário não veio trazer resposta a um debate inconcluso. Quem disse que a família Sousa Costa estava preocupada com a virtude do filho?

Se considerar que ensinar é mecanismo de conduzir alguém ao saber antes ignorado, como poderia a preceptora ensinar um aluno a chegar aonde já está, onde a fortuna patrimonial lhe aguardava? Esse ponto é central. Carlos sofre os efeitos da docência e não é parte na relação jurídica contratual¹⁴⁵ estabelecida entre o pai e a professora. A demanda do pai é ensinar o filho a resguardar o patrimônio que presumidamente lhe pertence, saber lidar com as finanças e os atributos sociais que delas emergem e, para tanto, o aluno precisava de expertise ante potenciais ameaças representadas pelas mulheres interesseiras, dotadas da implacável arte de sedução e dominação de ingênuos pupilos: “Ela abriu os olhos da vida pra aquele. Ininteligente” (ANDRADE, 1995b, p. 148). Mas isso não seria perigoso e exporia o jovem a riscos? No percurso pedagógico¹⁴⁶, o educando do *Amar* poderia acidentalmente se apaixonar, o que fatalmente sucedeu ao final do idílio:

- Você está louco! Você sabe quem é essa mulher! E se ela agora te obriga a casar! [...]
- Eu caso, papai...
- Bobo! Você não está vendo que é uma aventureira! (ANDRADE, 1995b, p. 134).

¹⁴⁵ Conforme análise contida no tópico 2.8.2 (a partir da página 148).

¹⁴⁶ A prática educativa da professora Fräulein foi baseada na *sedução* do aluno, expressão aqui tomada com o significado de “afastamento do caminho” natural que o educando pudesse enveredar, na exata medida do que se extrai da origem etimológica *sēducēre* (CUNHA, 2005, p. 711).

Donaldo Schüler parece ter “resolvido” o tormentoso dilema ao afirmar que: “Paixão há por que há sofrimento. Mas paixão sem risco. Não provocará caos nenhum. A casa imóvel é suficientemente sólida para suportar e neutralizar tímidos impactos sentimentais” (SCHÜLER, 1992, p. 143).

Ainda que não analisado sob os elementos pedagógicos supracitados, vale lembrar que Massaud Moisés (2008), ao explicar o verbete *bildungsroman*, dispõe que, realmente, *Amar* faz parte do rol de romances brasileiros que ele considera como sendo de formação, assim como *Memórias Sentimentais de João Miramar* (1924), do modernista Oswald de Andrade, e *O Ateneu* (1888), de Raul Pompéia.

Entretanto, vislumbra-se possibilidade de haver oposição em classificar *Amar* como romance de educação, sob o fundamento de que a lente de Mário de Andrade não estaria sobre o aluno e sim sobre a professora. Contudo, parece ser discussão de baixo calibre, já que eventual controvérsia nesse sentido perderia fôlego ante a forma de abordar o objeto, de modo que compreender a professora e suas possíveis representações não esvazia o processo educativo pelo qual o aluno vai se transformando psicologicamente ao construir seus próprios valores, referências e práticas no avanço à vida adulta.

Laura Beatriz Fonseca de Almeida manifestou-se com matemática clareza sobre a relação do *bildungsroman* com o *Amar*, dizendo que a precariedade do educando está inserida na estrutura do texto e que o autor tão somente usou outra forma de narrar para ampliar a reflexão, assim, “na somatória do título à classificação do gênero, com certeza Mário de Andrade encontra a síntese para o seu ‘romance de formação’ modernista” (ALMEIDA, 2010, p. 83).

Nesse sentido, Moisés (2008) não está isolado em sua posição, já que em *Αγαπώ* (*Amar*), o apresentador da obra traduzida para o grego, Nikos Pratsinis (2017), também entende se tratar de romance de formação, do mesmo modo que Maura (2019), ao prefaciá-la em tradução espanhola.

A essa altura, embora esclarecido o significado de romance de formação e suas especificidades, trata-se de mera classificação literária estranha ao objeto historiográfico, em que pese a utilização da primeira como fonte. Assim, conforme demonstrado, *Amar*, enquanto gênero romanesco de conteúdo formativo, focalizou o educando Carlos que aprende a partir do conhecimento de outrem (da professora Fräulein). Nisso, tendo em vista as representações de professoras – e não só de educandos – como objeto de investigação aqui eleito, vislumbra-se novo elemento, que pode ampliar a abordagem do *bildungsroman* para alcançar inclusive a professora que, nessa dinâmica, também passa a ser sujeito educacional e não apenas agente.

Fräulein passou a viver no mundo do outro e “a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la” (BAKHTIN, [1970-1971]/2019, p. 38).

Ora, a professora vivia o dilema entre o que ela era (homem da vida) e o que ela pretendia e precisava ser (homem do sonho)¹⁴⁷. Assim, na trama, tal conflito é experimentado pela professora Fräulein, que precisou assimilar sua nova condição no grupo social de ingresso, obtendo lição de vida pessoal no exercício da lição de amor. Isso parece constituir a dinâmica do “aprende enquanto ensina”, ainda que não percebido, que faz lembrar da passagem contida na obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, considerada central do gênero romance educativo: “Tudo que nos acontece deixa-nos rastros, tudo contribui, ainda que de maneira imperceptível, para nossa formação” (GOETHE, [1796]/1994, p. 392).

É o que Almeida (1994, p. 127) tão bem esclareceu, que a professora do *Amar* se tornaria “uma heroína que, à procura de um sentido para a sua existência, cumpre o ideal de um amor cortês”. Os serviços prestados ao longo do tempo¹⁴⁸ para a família Sousa Costa demonstram e representam os percalços de uma professora em direção a seu sonho, que dependia dessa experiência de amadurecimento pessoal, já que o disfarce é limitado, não adentra nem cobre sua interioridade.

Nesse sentido, Laura Almeida explica que Fräulein também passou pelo processo de aprendizagem de uma existência, cujo sentido é dado pela máscara. São, portanto, duas variáveis presentes no *sui generis* idílio: de um lado, Carlos, o educando em processo de aprendizagem, em que teor e método foram encomendados; de outro, a professora, que dentro da dinâmica do romance, traz seus conflitos e “se forma ao formar o outro”. Assim, o dilema da preceptora foi marcado pela necessidade financeira do “homem da vida”, para entregar ao “homem do sonho” as condições necessárias de, futuramente, retornar à Alemanha para constituir família¹⁴⁹ que ela mesma classificava como sagrada (ANDRADE, 1995b, p. 78). Nessa dinâmica, conforme infere Almeida (1994), a professora também se reeduca no compasso da contingência, e a autora não está isolada, basta ver que Mikhail Bakhtin, ao analisar as diferentes abordagens e formas de *bildungsroman*, explicou que:

¹⁴⁷ Detalhamento do termo está contido na página 134.

¹⁴⁸ Conforme explicação contida na nota de rodapé nº 174, o processo educacional e a respectiva estada da professora alemã na mansão dos Sousa Costa perdurou cerca de um ano.

¹⁴⁹ “Quando pronta, esperou imaginando, encostada no lavatório. Ganhava mais oito contos... Se o estado da Alemanha melhorasse, mais um ou dois serviços e podia partir. E a casinha sossegada... Rendimento certo, casava... O vulto ideal, esculpido com o pensamento de anos, atravessou devagarinho a memória dela. Comprido magro... Apenas curvado pelo prolongamento dos estudos... Científicos. Muito alvo, quase transparente... E a mancha irregular do sangue nas maçãs... Óculos sem aro...” (ANDRADE, 1995b, p. 50-51).

Esse processo de educação está ligado à ruptura de todos os velhos laços idílicos, à expatriação do indivíduo; Aqui o processo de reeducação pessoal se entrelaça com o processo de destruição e de reconstrução de toda a sociedade, ou seja, com o processo histórico. [...] o mundo capitalista não é idealizado: revela-se a sua inumanidade, a destruição no seu interior de todos os princípios morais (constituídos em estágios anteriores da evolução), a desagregação (sob influência do dinheiro) de todas as relações humanas de outrora – amor, família, amizade, a degeneração do trabalho criativo do sábio, do artista, etc. O homem positivo do mundo idílico torna-se cômico, lamentável e supérfluo, ou ele perece, ou transforma-se num abutre egoísta (BAKHTIN, 2014, p. 341, grifo nosso).

Desse modo, passa a fazer ainda mais sentido a ideia de associar a teoria do romance de formação não só ao educando Carlos, mas, paradoxalmente, também à professora, por força do que Almeida (1994) chamou de saldo da lição de amor: a adaptação do aluno ao mundo que lhe cerca e a peregrinação da professora rumo a seu sonho.

Acrescente-se a isso que a temática envolvendo romance de educação atraiu nosso destaque devido sua aptidão em contribuir para compreender as representações de professoras, já que, além do *Amar* pertencer ao gênero romanesco, também se insere na específica classificação de enunciado formativo, retomado por [e ao modo de] Mário de Andrade. Formação que, conforme Almeida (2010), dá-se tanto na figura do educando quanto da professora. Ainda que o romance de formação centrado na professora possa causar alguma estranheza ao pesquisador do campo da História da Educação que utilize a literatura como fonte, parece razoável, ante ao que foi exposto, que *bildungsroman* é conceito fecundo para esta e outras pesquisas, tanto que há entendimentos, desde o século XIX, a apontar que até mesmo o leitor seria alcançado pela formação ao se expor a tais textos.

Ele deverá se chamar romance de formação, em primeiro lugar e sobretudo por causa do seu assunto, porque ele representa a formação do herói em seu começo e em seu desenvolvimento, até um certo estágio de aperfeiçoamento; mas, em segundo lugar, também porque, exatamente através dessa representação, ele fomenta a formação do leitor, numa medida mais ampla do que qualquer outra espécie de romance¹⁵⁰ (MAZZARI, 2010, p. 99, grifo nosso).

Comentando tal passagem originada de *Morgenstern* (1820), Mazzari (2010) explica que o autor alemão estava ciente da peculiar forma do emprego da ideia de romance de formação e respectivo alcance, de modo que se verifica não apenas sua utilização com unidade

¹⁵⁰ Texto de origem: “*Bildungsroman, sagten wir, wird er heißen dürfen, 1), und vorzüglich, wegen des Stoffes, weil er des Helden Bildung in ihrem Anfang und Fortgang bis zu einer gewissen Stufe der Vollendung darstellt; 2) aber auch, weil er gerade durch diese Darstellung des Lesers Bildung in weitem Umfang als jede andere Art des Romans fördert*” (MORGENSTERN, 1820, p. 3).

temática, mas, sobretudo, que tais textos possuem função social que passa pela estimulação do leitor.

2.5 A mulher representada em *Amar*

Parece que a chave para compreender a situação de subjugação das mulheres ao longo da história está relacionada à ideia de poder, inclusive, o gênero já é uma questão recorrente da própria concepção de poder, pois é a partir daí que ele é concebido e recebe legitimação.

Curiosamente, embora o Direito lide com regulações que na essência revelam a positivação de interesses produzidos na relação de força política, os manuais jurídicos não expressam claramente o conceito de poder, embora presentes os efeitos. Limitam-se, quando muito, a dizer sobre sua legitimidade, coerção e sua relação com a moral, como por exemplo em Reale (2009, p. 46) “a moral é incoercível, mas o direito é coercível”. Tal constatação excetua algumas obras de filosofia do direito que por vezes abordam a temática. Mas o que é o poder?

Poder no sentido de comportamento é a aptidão ou capacidade genérica de agir, de produzir efeitos, de determinar (BOBBIO; MATTECUCCI; PASQUINO, [1983]/2004, p. 933). Em *Microfísica do Poder*, Foucault ([1979]/2006) explica que poder se exerce e só existe na ação. Para ele, o poder é o que reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe, trata-se de uma ativação e desdobramento da relação de forças em função de uma verdade: “A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. ‘Regime’ da verdade” (FOUCAULT, 2006, p. 14).

Nesse contexto do *Amar*, a mulher é ao mesmo tempo objeto do poder e sujeita a ele por determinação do homem. A perversidade dessa sujeição está na legitimação que se obtém do discurso construído em torno de valores religiosos e culturais. Assim, à medida que são criadas regulações com base no poder, que expande direito dos homens e restringe o das mulheres, o não cumprimento pode gerar coerções e elas são possíveis mesmo que não passem de costumes.

O contraponto masculino/feminino é o que sustenta esse sentido de poder, cuja referência, para ser reconhecida e seguida, precisa se revelar fixa, ser um dogma, acima da construção humana, algo transcendental, fazendo com que se naturalize a relação dupla, enraizada na dinâmica social de forma tão profunda que sustenta o poder. Desse modo, sua ruptura torna-se bastante difícil, pois, não fosse a higidez, estaria abrindo espaço para minar o sistema por completo.

Nessa tensão, tanto a resistência das mulheres quanto suas lutas para desgrudarem das amarras estabelecidas dependem de posicionamentos de vanguarda. Consiste em migrar do campo da pretensão para o da conquista. Melhor dizendo, se elas forem positivadas em lei, materialmente se cristalizam em direitos que podem ser chamados à efetivação.

Muraro ([1991]/2020), na introdução à obra *O martelo das Feiticeiras*, apresenta argumentos interessantes para explicar as origens desse sistema de dominação social do homem sobre a mulher. Primitivamente, a mulher detinha um sublime papel, pois seu útero simbolizava o poder e, nesse caso, a aptidão biológica para gerar vida era algo considerado sobrenatural. Como pode a mulher ter essa capacidade de gerar e o homem não?

Ancorando-se em Eliade (1972) sobre a complexidade cultural, e em Schüler (1992, p. 30), que diz que “O mito escrito vem às mãos do leitor como testemunho de outro lugar e de outra época”, tem-se que a concepção teológica possuía percepção de que o mundo havia sido criado por uma deusa mãe, Géia, mãe da terra, uma criação sem ajuda de outrem, do varão (BRANDÃO, 1986, 1987). Nessa dinâmica, a inveja que se tinha do útero migra para o pênis, já que a caça dependia da virilidade que a mulher não dispunha. Só no período neolítico é que o homem começa a ter noção da sua participação na reprodução, daí surge o casamento, laço do qual emana a sucessão hereditária transmitida pela descendência do homem.

Adiante, com a agricultura, a vida nômade cede lugar à fixação num espaço, surgindo a *polis*, e o convívio se vale pela lógica do mais forte. Muraro (2020, p. 18) explica que:

Nesse contexto, quanto mais filhos, mais soldados e mais mão-de-obra barata para arar a terra. As mulheres tinham a sua sexualidade rigidamente controlada pelos homens. O casamento era monogâmico e a mulher era obrigada a sair virgem das mãos do pai para as mãos do marido. Qualquer ruptura desta norma podia significar a morte. Assim também o adultério: um filho de outro homem viria ameaçar a transmissão da herança que se fazia através da descendência da mulher. A mulher fica, então, reduzida ao âmbito doméstico. Perde qualquer capacidade de decisão no domínio público, que fica inteiramente reservado ao homem. A dicotomia entre o privado e o público torna-se, então, a origem da dependência econômica da mulher, e esta dependência, por sua vez, gera, no decorrer das gerações, uma submissão psicológica que dura até hoje. É nesse contexto que transcorre todo o período até os dias de hoje. De matricêntrica, a cultura humana passa a patriarcal.

Tal processo de repressão em razão do gênero configura a tônica dos últimos milênios, por exemplo, o apedrejamento de adúlteras relatado no Antigo Testamento. Muitos mitos contemporâneos foram construídos nessa base, de modo que o Deus passa a ser masculino. Dessa vez, sem intervenção feminina, o homem é criado à imagem e semelhança dEle, e a mulher origina-se como subproduto do homem, nascida de sua costela.

Colocados para viverem juntos, a mulher tem sua imagem ligada à torpeza, à traição, ao engodo, enquanto o homem é vítima da armação de um ser mais fraco, como consta no Pentateuco. Nesse sentido, o parto, antes considerado poder, passa a ser símbolo de fraqueza. A mulher é compreendida como frágil, vacilante, e sua missão passa a ser, meramente, a de gerar a descendência do homem. O sexo, antes deleite, passa a ser ligado à tentação, ao pecado (DEL PRIORE, 2017b; LUZ, 1982).

Seguindo essa linha, o histórico de milenar subjugação feminina arraigou muitos registros nos fundamentos de valor e no imaginário das pessoas, resultando, por exemplo, na seleção/distinção de moças “para casar” e para relacionamento ocasional, como a culta Fräulein e centenas de “mulheres de encontro”. Pouco importa ser amor casual, em razão de tácito contrato prévio de uso do corpo feminino como instrumento pedagógico; ou diretamente com meretrizes do Brás ou do Bom Retiro paulistano, para os já iniciados, pois também precisavam ter com quem dar vasão às suas pulsões, ou lascívia.

Essa inculcação repercutiu inclusive no vernáculo, já que a língua também é produto social. Basta ver o sentido dúbio que pode ser atribuído ao homem e à mulher com as palavras aventureiro(a), experiente, livre, perdido(a), profissional. Tal reflexo, como já abordado, pode ser observado no significado das palavras registradas nos dicionários, como “professor” e “professor_a”, em que, para ela, há no verbete alusão à figura da prostituta, e o mesmo não ocorre para ele.

Eliane Vasconcellos Leitão (1981), em *A mulher na língua do povo*, desenvolveu detida reflexão quanto à invisibilidade da mulher e ao estereótipo desumanizado canalizado na assimetria das palavras, seja nos pronomes indefinidos, seja na concordância com a concorrência¹⁵¹ de gênero e o uso genérico da forma masculina, concluindo que língua e sexo estão sempre ligados, de diversas formas. Isso parece estar bastante relacionado à ideia de como o corpo é socialmente concebido, considerando que nele se aglutinam as dimensões orgânicas e sociais, o que reflete na língua, mesmo antes de começarmos a desenvolver a fala.

É, portanto, codificação pronta recebida por nós quando nascemos, dentro da cultura local, regional etc., assim, “é a língua quem nos fala” (LEITÃO, 1981, p. 9). Interessante também notar que disso resulta, por exemplo, não se referir à terra natal como matéria e sim pátria, ou seja, a dimensão espacial do pai, do patriarca.

¹⁵¹ “Quer dizer, figuram juntas uma ou mais formas masculinas e femininas, constatamos que o adjetivo, que as determina, é usado quase que obrigatoriamente no masculino plural” (LEITÃO, 1981, p. 17), exemplo: Vitor, Maria e Joana são estudiosos.

Voltemos ao Quadro 1, contido no Primeiro Capítulo desta tese (página 60), no qual a compilação de significados no vernáculo brasileiro demonstra um significado não aleatório para o verbete *professora*, já que tanto em Ferreira (2010, p. 1.715) quanto em Houaiss (2004, p. 2.306) o resumidíssimo resultado nesse último dicionário coincide com a acepção “*N.E. Pop. Prostituta com que adolescentes se iniciam na vida sexual*”.

Talvez essa seja a marca de maior perplexidade do que foi analisado até aqui, pois a ideia que ficou em circulação de 1895 a 1920, posta nos estudos de Almeida (1998), Borges (1980) e Reis (1993, 1994), mostram professoras como sacerdotisas, peregrinas, abnegadas missionárias cuja profissão atraía controle moral sobre as jovens estudantes desde a escola normal. Nisso, até mesmo as fotografias mostravam poses formais, destacando um olhar profundo dessas moças num infinito, denotando altos ideais, diametralmente opostos à ideia de prostituição. Parece que a chave para compreender tal perplexidade está presente na imagem de que prostituta é aquela que “vende qualquer tipo de saber”, em função da demanda que existir, ainda que sejam aulas práticas de iniciação sexual ou sentimental.

Dito isso, percebe-se que a imagem da mulher se mostra flutuante ao ser revelada pelas construções culturais. A educação e o voto são exemplos das principais bandeiras de lutas feministas do século XIX, basta ver que, sob o manto da Constituição vigente na Primeira República – contemporânea ao idílio de Mário de Andrade –, a mulher não podia participar dos sufrágios, mas os anos de 10 a 30 do século XX foram marcados por muitas investidas femininas na tentativa de romper tais cadeias, inclusive quanto ao trabalho de professoras (CAMPOS, 2009; VERUCCI, 1999).

Esse sistema hermético de subjugação feminina não passou despercebido pelo legislador do início do século XX, no que diz respeito às questões civis. O próprio Código Civil de 1916 atingia ferozmente dona Laura e Fräulein, do *Amar*, bem como Mademoiselle, dona Lúcia e suas filhas em “Ruão”. Ora, tal *códex*¹⁵² dizia que as mulheres não tinham capacidade plena, de modo ser necessário anuência do pai, se solteira, e do marido, se casada, para prática de atos da vida civil. Isso revela um traço importante, cujo efeito às vezes é ignorado: a liberdade de dona Laura para tomar atitude sozinha é cerceada, o que produz efeito de limitação do seu crescimento intelectual.

Observe-se que dona Laura não participou das tratativas feitas entre Felisberto Sousa Costa e Fräulein sobre a empreitada que mirou Carlos, nem quanto à forma, muito menos

¹⁵² No âmbito da sociologia jurídica há consenso que o direito de família é o mais conservador do sistema jurídico, em razão do intenso respeito à instituição social que ele representa, que é mais próxima da ordem natural e biológica, bem como por ser vinculado às tradições e costumes estruturados no interesse de manter (e não transformar) uma a ordem existente que transmita valores culturais (ROSA, 2009, p. 107).

quanto à remuneração. Mas teve que abrir sua casa para a entrada de uma mulher que sequer conhecia. O romance revela que dona Laura, ao conhecer Fräulein, estava irritada com a decisão do marido, mas conteve-se, pois a obediência era o principal dever da esposa: “– Bom dia. A senhora é a governanta, é? Ela sorriu, escondendo a irritação. – Sou” (ANDRADE, 1995b, p. 52).

Adiante, quando dona Laura descobre o real motivo da presença de Fräulein, não se insurge, acatando silenciosamente a decisão vinda de cima *comme il faut*, já que oportunizar a Carlos ter um “futuro lar sagrado” por meio do serviço da preceptora lhe parecia justo. Mário escancara bem essa realidade na seguinte passagem:

[...] Sousa Costa olha o chão. Dona Laura olha o teto. Ah! criaturas, criaturas de Deus, quão díspares sois! As Lauras olharão sempre o céu. Os Felisbertos sempre o chão. Alma feminina ascensional... É o macho apegado às imundícies terrenas. Ponhamos imundícies terráqueas (ANDRADE, 1995b, p. 81, grifo nosso).

O que foi discutido, bem como a leitura da cena transcrita, demonstram que os papéis já estão previamente definidos e que as esposas deviam apenas aceitar o dito (olhar para cima), como decorrente de prerrogativa mágica. O Art. 233 do Código Civil¹⁵³ de 1916 conferia ao Sr. Felisberto tal direito, logo, pela norma vigente, não usurpava ninguém, já que a chefia da sociedade conjugal lhe pertencia, sendo assim, todas suas decisões sobre a família eram legitimadas pelo ordenamento jurídico civil então vigente, que não era fruto do acaso, mas reflexo e refração da dinâmica social

2.6 A preceptora representada em *Amar*

Em continuidade com a leitura analítica da obra de Mário, especificamente sobre a representação da preceptora, a reflexão abaixo, do escritor Nelson Saldanha, mostra-se oportuna, pois dialoga com a complexidade humana percebida por Piza (1995) e Falconi (2019), nas respectivas traduções *Aimer* e *Amare*.

As contradições fecundas são as que cabem dentro do ser humano como complementariedades, e ao compreendê-las veremos que algumas dualidades se tocam e se completam, conforme o momento e a perspectiva: assim se tocam os começos e os fins, as causas e os efeitos, as teses e as antíteses, o sagrado e o profano, as essências e as existências (SALDANHA, 2005, p. 154).

¹⁵³ “Art. 233. O marido é o chefe da sociedade conjugal. Compete-lhe: [...] IV. O direito de autorizar a profissão da mulher e a sua residência fora do tecto conjugal” (*sic*) (BRASIL, 1916, p. 23).

Pelo romance, percebe-se que Fräulein era mulher requintada, conhecia vários idiomas, inclusive o português, pois comunicava-se com facilidade em terra brasileira, mas carregava sonhos de um dia regressar à Alemanha, casar-se e constituir família. Todavia, independentemente do nível intelectual que possuía, a preceptora estava sujeita às mesmas restrições impostas em razão do gênero. Era uma mulher, logo, sob as regulações brasileiras, era uma “quase pessoa”, considerando que em diversos domínios da vida interdições impregnadas no imaginário social lhe impunha inferioridade.

Em relação ao ser professora estrangeira e sua difícil condição de vida no Brasil, Mário de Andrade escancarou um contraste, valendo-se do estereótipo construído em torno do povo alemão. Nenhum fio de cabelo fora do lugar representa muito mais que esmero e cuidado pessoal, mas aponta para as questões que Norbert Elias (1997) apresentou em *Os Alemães*, obra que trata da formação do Estado alemão, seus hábitos e as diversas experiências de luzes e de trevas, referentes a conflitos desde a formação das tribos germânicas, passando pela Guerra dos 30 anos, unificação franco-prússia e as tormentosas ações comandadas por Adolf Hitler no século XX.

Ademais, quando se fala em alemães, às vezes ocorre a associação à austeridade, pontualidade, frieza, confiabilidade, a serem pouco divertidos, mas também trabalhadores dedicados, que adoram estatísticas, respeitam as leis locais¹⁵⁴ e juntos formam uma economia forte. Dentro dessa perspectiva, é importante destacar que a personagem Fräulein foi pensada estrategicamente, mas o autor não quis meramente mostrar os atributos de alguém que questionava firmemente o preço do serviço de táxi, que se incomodava com o desalinhamento de caixas na estante ou se atormentava com o irregular atraso de quinze minutos para a aula ou almoço. A intenção maior era pôr às claras que se tratava de mulher culta, mas carregada de certa mediocridade, na medida em que era adepta de pensamentos teóricos que sustentavam a superioridade racial dos alemães no seu tempo histórico.

No texto literário, lê-se: “O nobre destino do homem é se conservar sadio e procurar esposa prodigiosamente sadia. De raça superior, como ela, Fräulein. Os negros são de raça inferior. Os índios também. Os portugueses também” (ANDRADE, 1995b, p. 63). Vê-se aqui certa confluência entre os preconceitos da professora com os da família Sousa Costa, que tentavam disfarçar os sinais físicos da miscigenação¹⁵⁵. Ora, aquela que carregava o ardente

¹⁵⁴ Liebel (2018, p. 9) esclarece que estatísticas elaboradas pelos próprios alemães de Frankfurt infirmam certos predicados, a revelar, por exemplo, que setenta e um por cento reconhecem não respeitar sinal vermelho no trânsito.

¹⁵⁵ Conforme sustenta Ventura (1991), Mário quis – na perspectiva do sincretismo de raças e culturas – ironizar no *Amar* como se davam no Brasil as teorias étnicas então em voga, adaptadas ao consumo local. A educação

apreço pelo planejamento e pela previsibilidade, de repente precisa viver algo novo no Brasil, mas o autor destaca que a sobriedade e a praticidade dos alemães não foram facilitadoras de adaptação.

Mas não tem dúvida: isso da vida continuar igualzinha, embora nova e diversa, é um mal. Mal de alemães. O alemão não tem escapadas nem imprevistos. A surpresa, o inédito da vida é pra ele uma continuidade a continuar. Diante da natureza não é assim. Diante da vida é assim. Decisão: Viajaremos hoje. O latino falará: Viajaremos hoje! O alemão fala: Viajaremos hoje. Ponto-final. Pontos-de-exclamação... É preciso exclamar pra que a realidade não canse (ANDRADE, 1995b, p. 54).

Nesse sentido, a preceptora representa uma professora frustrada, mal compreendida e desvalorizada. Não que a quantia de Rs 8.000\$000 (oito contos de réis) fosse aviltante, parece ser o contrário. Mas o ofício, daquele modo desempenhado, simbolizava o rompimento com a sinceridade e a seriedade peculiar do alemão. Ser preceptora representava função digna, mas a subversão só era possível aos fracos, e que fraqueza é essa, se os alemães supostamente são tão fortes? Trata-se de uma docência idealizada, pois no rótulo da profissão não há passagem que negue Fräulein possuir todas as habilidades para ensinar alemão e piano, ao passo que a docência se subverte por se sujeitar a também ensinar o amor, atendendo uma demanda que parece ser frequente. Há em *Amar* passagem que demonstra que a família Sousa Costa não era a primeira a se valer dos serviços da preceptora:

– Fräulein preparava ele. Depois isso não tem conseqüência... Quem me indicou Fräulein foi o Mesquita. O Zezé Mesquita, você conhece, ora! aquele um que mudou-se pro Rio o ano passado...
 – Sei.
 – Se utilizaram dela, creio que pro filho mais velho. E o pior perigo é a amante! São crianças, levam a sério essas tolices, principiam dando dinheiro por demais... e com isso vêm os vícios! O perigo são os vícios! E as doenças! Por que que esses moços andam todos desmerecidos, moles?... Por causa das amantes! e depois você pensa que Carlos, se não tivesse Fräulein, não aprendia essas coisas da mesma forma? aprendia sim senhora! Se já não aprendeu!... E com quem! Bom! o melhor é não se falar mais nisso, até me dá dor de cabeça. Está acabado e pronto (ANDRADE, 1995b, p. 82).

O que se tem de Fräulein não é só um grito intransitivo, mas o dilema de seu ofício configurar um amor elevado ou uma lição degradada, e ainda, como executar uma didática amorosa que não lhe fira a alma? Como dito anteriormente, a preceptora retrata um conflito em si mesma. Mas o que podemos extrair dessa aparente desordem?

ornamental da professora Fräulein representava a predileção dos novos ricos brasileiros por bens e serviços europeus.

De início, o narrador do *Amar* coloca em evidência a dicotomia entre o homem da vida e o homem do sonho¹⁵⁶. Uma luta interior travada e vivida pela preceptora, cuja oposição diz respeito às relações: inconsequente / comedido; amor prático / amor ternura. Isso remete à citação de Nelson Saldanha (2005), contida na página 131, onde explica que o ser humano é atravessado por dualidades, embora seja unitário é complexo, variável e constituído de antagonismos.

O homem do sonho considera a lição de iniciação sexual por dinheiro como insulto e urra de decepção. De maneira diversa, o homem da vida diz: “Não é bem isso, minha Senhora. Não sou nenhuma sem-vergonha nem interesseira! Estou no exercício de uma profissão. E tão nobre como as outras” (ANDRADE, 1995b, p. 77). Fräulein carregava esses dois seres em seu interior. Na aparência, é professora que precisa ser insexual, de reputação ilibada, ou ainda, utilizando as palavras de Guacira Lopes Louro (2017, p. 444), de necessária “moral inatacável”. Percebe-se que a atividade de iniciar o aluno ao amor, admitida pelo homem da vida, sustenta a intenção burguesa de levar o filho/aluno ao casamento, baseado na ideia de viver futuramente um amor que seja elevado, mas sem loucuras, cujo maior valor fosse o senso prático. Tal intenção inconfessável é o caminho pelo qual a preceptora aposta ser possível percorrer e conquistar seu sonho: obter recursos, retornar à Alemanha e constituir família. Fräulein tem sonhos e sabe que precisa nutri-los para manter-se de pé. Não sonhar, para a preceptora, configuraria sequestrar seu próprio futuro e o amanhã se construiria no cotidiano do seu presente.

Pelo que até aqui foi explanado, Fräulein está ciente do seu ofício e da docência subvertida. Como alemã, considera pertencer à raça mais forte, vinda de um país de austera e elevada cultura, contudo, na casa dos Sousa Costa não passava de objeto, sujeita aos costumes das elites de um país jovem, mestiço e sem desenvolvimento¹⁵⁷.

Importante notar que, ao longo do idílio, apenas o narrador chama a preceptora pelo nome. Para todos da casa era simplesmente Fräulein, e com essa alcunha se preserva, ao passo que evidencia ser a estrangeira, a estranha¹⁵⁸. Já o narrador se vale do nome civil, Elza, para demonstrar que na mesma pessoa residia o embate entre dois seres: a mulher da vida (o “estar”)

¹⁵⁶ A Expressão “homem” foi utilizada de maneira genérica pelo narrador do *Amar*, aplicável à Fräulein, referindo-se ao ser humano e não a um gênero específico, conforme Andrade (1995b, p. 60).

¹⁵⁷ Ina Von Binzer, ou simplesmente Fräulein, que exerceu a função de preceptora no Brasil, provavelmente falecida em 1916, antes de retornar à Alemanha, disse em uma de suas cartas direcionada a uma amiga conterrânea sobre o Brasil: “[...]é um belo país estranho, mas nunca será uma pátria” (BINZER, 2017, p. 213). Nas cartas, evidencia o pavor diante do exótico país sul-americano e a difícil tarefa de ensinar os brasileiros.

¹⁵⁸ Estrangeiro vem do latim *extrānvēus* (CUNHA, 2005, p. 333), que significa estranho, pessoa que pertence a outro grupo ou que não é membro da civitas. Refere-se também quando o Estado não reconhece a qualidade de seu membro.

e a mulher dos sonhos (e o “ser”). A passagem a seguir demonstra tal particular, demarcado pelos verbos ser/estar.

[...] Fräulein pouco a pouco mecanizara a sua concepção pobre do amor. Ali o homem-da-vida e o homem-do-sonho vinham se confundir na pregação duma verdade só e, bem mais engraçado ainda, na visão do mesmo quadro. Professora de amor... porém não nascera pra isso, sabia. As circunstâncias é que tinham feito dela a professora de amor, se adaptara. Nem discutia se era feliz, não percebia a própria infelicidade. Era, verbo ser (ANDRADE, 1995b, p. 104).

Contudo, essa relação verbal simultânea aglutinada na mesma pessoa não diz respeito apenas à intransitividade contida no título do romance, mas à tentativa de recomeço enquanto sina dos anos 1920. A professora se mostra insexual, sob a qual não paira qualquer suspeita do real ofício: ensinar o amor sem loucura, racional e utilitário tão almejado pela família burguesa paulistana. No ato pedagógico, é preciso que o jovem rico passe pelo despertamento daquele amor de *Paul et Virginie*, o puro, o sublime, mas de forma passageira. O amor ensinado por Fräulein se vale da sexualidade apenas como instrumento, negando-a em outro sentido, afinal, há uma empreitada cujo objeto da prestação do serviço é um dever que precisa superar os prazeres da carne. Assim, serve exclusivamente para abrir os olhos do jovem em prol da boa família que tem e da que futuramente poderá constituir.

Do que foi dito, tem-se que o “ser” e o “estar” no mundo dialogam de forma sinuosa. Por isso Saldanha (2005) explica que a alusão aos dualismos constitutivos integra a imagem do homem, recheada de binômios e atravessada de paradoxos, do mesmo modo que é Fräulein. Ver e compreender as dicotomias do ser humano a partir da arte depende, na visão de Mário, de apurada sensibilidade e crítica, o que foi tornado difícil no Brasil em razão da superficialidade que vislumbrava à sua volta. Isso é demonstrado em correspondência enviada por Mário a Manuel Bandeira, em 6 de abril de 1927, ao questionar “quem que faz crítica nesse país? Crítica verdadeira?” (ANDRADE, [1927a]/2001, p. 340), e acrescenta não estar se referindo a qualquer crítica, mas à verdadeira. Além disso, escreve que o livro teria grande complexidade de problemas e poucos perceberam naquela época.

Ele se referia ao romance *Amar* e seus paradoxos internos, por ser um idílio peculiar, ter conjugação verbal estranha, a gosto da nova burguesia paulistana da Primeira República. A denúncia posta em evidência por Mário no romance diz respeito à hermenêutica do disfarce, do retrato que não é genuíno, da família que não é sagrada, do primeiro amor do filho que não passa de estratégia do pai, do idílio falseado, da cidade real escondida atrás da profilaxia sexual, da angústia da mulher, mesmo culta, ter que se sujeitar ao disfarce em prol da sobrevivência.

2.7 A família representada em *Amar*

Considerando as análises feitas até aqui, uma observação se põe necessária. *Amar* é daquelas obras que o assunto aparentemente secundário ou periférico ganha centralidade, e aquele que às vezes se diz central, ao invés de ir para o plano marginal, ajuda a iluminar o que está ao centro e ao redor. Mas isso depende do assunto eivado à condição de objeto pelo próprio pesquisador, de modo que um autor tão polifônico como Mário de Andrade¹⁵⁹, de um romance igualmente tão múltiplo, expande o desafio de selecionar quais temáticas tangenciam mais a delimitação proposta. Todas elas já foram descritas no método empregado, mas parece importante pensar no elemento família e o que ela pode revelar sobre as representações de professoras a partir, também, do espaço anfitrião.

Se as tramas descritas no romance em tela e em “Ruão” se deram no ambiente privado das casas, importante pensar sobre quem foram essas famílias nos respectivos cronotopos e o que tais obras podem revelar sobre elas. Nessa perspectiva, tanto Mariana Muaze, no ensaio de 2016, denominado *Pensando a família no Brasil: ganhos interpretativos a partir da micro-história*, quanto Eni de Mesquita Samara, em artigo do ano de 2002, denominado *O que mudou na família brasileira? (da colônia à atualidade)*, têm em comum a advertência de que pensar as transformações das famílias e os fatores envolvidos desafia tarefa bastante complexa.

Muaze (2016) destaca que na década de 1970 eram comuns narrativas históricas sobre as famílias, resultando em análises de economia doméstica feitas a partir de interpretação de instrumentos jurídicos de inventários, testamentos e contratos de casamentos. Já na década de 1980, despontaram pesquisas sobre composição de domicílios, famílias e fecundidade, revelando que o Brasil tinha também famílias chefiadas por mulheres, com poucos ou mais filhos.

Nessa dimensão, Antoine Prost (2020), Cristina Costa (2002) e também Mariana Muaze (2016) explicam que na primeira metade do século XX, a expressão família não dizia respeito apenas ao critério de coabitação, mas sobre as relações sociais voltadas à preservação patrimonial, daí também o uso da expressão “ser de boa família”, de modo que o casamento considerado bom tinha a ver com o imaterial valor do pertencimento ou adentrar para determinada família. No entanto, esses enlaces só foram possíveis “porque houve um investimento anterior na educação, refinamento e instrução das moças que foram bons partidos

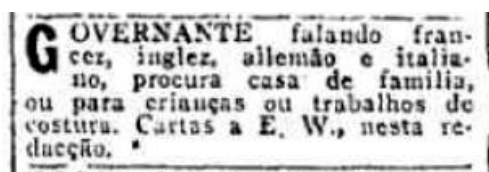
¹⁵⁹ A ideia de autor polifônico foi detalhada na página 25.

dentro da lógica de reprodução familiar vigente na classe senhorial” (MUAZE, 2016, p. 22). O que a autora relata indica que o casamento possuía finalidade dúplice: razão econômica e simbolismo.

Em relação à obra sob análise, a contratação da governanta alemã tinha justamente esse papel de preparar o jovem Carlos para a vida adulta e não se deixar apegar facilmente a qualquer uma, com o fito de assumir, futuramente, casamento apenas com moça de boa família, mantendo a herança incorpórea relativa ao sobrenome correspondente e à minimização de risco de perecimento da herança palpável. Nesse balanço patrimonial, a ideia era robustecer esses ativos, de modo que a liquidez correspondente resultasse na continuidade do prestígio do lugar social.

Conforme explica Ritzkat ([2000]/2020), esses serviços educacionais citados por Mariana Muaze não se restringiram ao século XIX e continuaram fomentando a demanda por preceptoras estrangeiras dotadas de perfil necessário aos requintes e diletos adereços formativos¹⁶⁰, informação corroborada com anúncios na imprensa paulistana em 1914, 1922 e 1923, dentre tantos outros que sucederam, nas décadas de 1920 a 1940:

Figura 9 – Anúncios de Professoras estrangeiras



Fonte¹⁶¹: Estado de S. Paulo, 8 maio 1914, p. 13. (disponível no acervo digital Estadão).

Fonte¹⁶²: Estado de S. Paulo, 15 maio 1923, p. 10. (disponível no acervo digital Estadão).

Tais anúncios são alusivos à grande circulação de professoras estrangeiras na capital paulista, em função da necessidade posta por parte das famílias mais ricas. Mas vale ressaltar o que Ritzkat (2020) esclareceu no ensaio *Preceptoras Alemãs no Brasil*, que elas foram mais

¹⁶⁰ Fräulein como governanta alemã remete à predileção brasileira pelos signos, objetos e costumes estrangeiros, como já assinalou Nicolau Sevcenko (2014a, p. 51) em sua obra *Literatura como missão* que, com o advento da República, pairava o “desejo de ser estrangeiro”, ocasião em que os navios europeus, sobretudo os franceses, não traziam apenas figurinos e móveis, mas também publicações e tudo que pudesse ser objeto de consumo em cidades em franco processo de urbanização como São Paulo, ávidas por símbolos de prestígio.

¹⁶¹ Transcrição: GOVERNANTE: falando francez, inglez, allemão e italiano, procura casa de familia, ou para crianças ou trabalhos de costura. Cartas a E. W., nesta redacção (sic).

¹⁶² Transcrição: Professora estrangeira. Recentemente chegada da Europa deseja collocar-se com modesto ordenado, para ensinar inglez, allemão e hespanhol. Poderá ir para a fazenda – Cartas para W. S., neste jornal (sic).

abundantes no século XIX, enquanto nas primeiras décadas do século XX tiveram forte redução no quantitativo, pois a *belle époque* trouxe alternativas de trabalho para as mulheres estrangeiras para além da educação, serviço que gradativamente passaram a ser oferecidos pelas escolas religiosas.

Feitas tais considerações, verifica-se que a família representada em *Amar* é aquela da elite paulistana urbana, destacando a matriz patriarcal, cujo papel do gênero aparece bem definido por tradições que, inclusive, influenciaram as regulações jurídicas em matéria civil (SALIBA, 1998), as quais conferiam ao homem o poder de decisão no seio familiar. Trata-se do pátrio poder (SAMARA, 2002), aptidão decorrente do casamento.

2.7.1 As revelações do Amar de como os pais pensavam a educação dos filhos

Nota-se que o pai de Carlos foi quem exerceu protagonismo para solucionar as primeiras perturbações sexuais do filho, o que se deu por força do alegado cuidado necessário de afastá-lo de supostas aventureiras (e não de aventuras), as quais eventualmente poderiam seduzi-lo e arrebatá-lo à união definitiva. Uma aleivosia do pai com relação ao filho, em razão do pacto firmado com a estrangeira Elza. Sob a perspectiva de se buscar a boa futura família para o filho¹⁶³, associando a proteção patrimonial com manutenção do simbolismo da herança imaterial, parece ser compreensível a lógica da escolha feita pelo pai. Nesse passo, não causa estranheza o fato de que a tratativa contratual entre Felisberto Sousa Costa e a governanta tenha forjado a pseudo pedagogia de aula de alemão e piano, pois se referia ao objeto contratual secreto. Daí mesmo surgem alguns questionamentos, como: quem naquela época e conjuntura familiar era de fato responsável pela instrução dos filhos? Como os pais pensavam a educação dos filhos?

Samara (2002) explica que, mesmo ante a passagem para a organização política republicana em 1889, no cotidiano, a vida das pessoas continuou gravitando em torno da família. Nesse período, as mulheres foram gradativamente ocupando espaços profissionais nas farmácias, no magistério e nas indústrias têxteis e isso foi se acentuando ao longo do século XX, apesar de todos os percalços enfrentados em razão do gênero. Nesse sentido, a partir de estudos de Muaze (2016) e Saldanha (2005), verifica-se que o papel do homem se manteve vinculado à produção e à sua presença na esfera pública, bem como à responsabilidade por

¹⁶³ Quanto à formação das meninas, pouco foi abordado em *Amar*, que se difere de “Ruão”, em que a preceptoria envolveu especificamente duas adolescentes do gênero feminino, de modo que tais representações serão abordadas no Capítulo III.

ampliar e conservar o patrimônio familiar, tanto que o Código Civil de 1916 estabeleceu que a ele cabia gerenciar os interesses e os bens da esposa (SALIBA, 1998).

O que se destaca no estudo de Muaze é que, no seio familiar, era de responsabilidade do marido envidar esforços para a educação moral e acadêmica dos filhos, valendo-se do suporte da mulher para controle de horários de atividades, higiene, alimentação e contato cotidiano com as professoras e governantas. Assim, parece ser compreensível de onde partiu a busca pela preceptora no *Amar*.

Da mesma forma, percebe-se também que o romance revela que Sousa Costa pensava a formação do filho no sentido de prepará-lo para fazer escolhas, ainda que, no campo do amor, elas passassem pela seletividade em função do critério posição social. A intenção, nesse caso, era a de que o jovem fosse superficial e sem apego às mulheres que não pertencessem a seu arco social, mas aberto à união com alguma candidata requintada e rica; deveria viver sem loucura e ser avesso ao ciúme.

Ora, tradicionalmente, eram as famílias que faziam as escolhas pelos filhos, valendo-se de expedientes e arranjos estabelecidos para que os casamentos exógenos fossem realizados observando, primeiramente, os quesitos sobrenome e poder, vindos da propriedade de bens. Felisberto Sousa Costa possuía o pátrio poder e sua iniciativa com relação à educação do primogênito parece revelar o amor de pai, mais no sentido de preservação e zelo do que amor em forma de ternura. Começou passando pela ideia de atribuir mais espaço ao filho, a fim de fazer escolhas, ainda que elas tivessem alguma ingerência e fiscalização à luz do que a família entendesse ser o melhor.

Causa espanto estarmos diante de enorme incongruência ao pensar numa autonomia que seja regrada. No entanto, considerando que o costume¹⁶⁴ sempre foi fonte para o Direito, que pode variar ao longo do tempo, ampliando ou restringindo as relações, parece estar-se diante de um movimento de ampliação da autonomia, num contexto em que ela é vista como importante, ainda que na Família Sousa Costa não fosse plena. Sob tal questão, a estranheza até dilui um pouco, já que a sociedade dos anos da escrita do *Amar* e “Ruão” era altamente regulada, e as rupturas consuetudinárias são extremamente lentas e gradativas, o que faz lembrar da indagação de Schüler (1992, p. 39): como ser livre num cenário altamente regulado?

Considerando os processos de mudanças e os arranjos familiares vertidos pelas famílias ricas retratados no romance, bem como a tentativa de compreender como os pais pensavam a educação no tempo do *Amar* e “Ruão”, importante lembrar que, quando se fala em autonomia

¹⁶⁴ Tal expressão, na perspectiva jurídica, foi abordada na nota de rodapé nº 57.

do indivíduo, remete-se também ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (AZEVEDO, [1932]/2010), sobretudo porque uma de suas bandeiras era a autonomia do indivíduo. Conforme explica Moacir Gadotti (2003), o paradigma da Escola Nova teve como fundamento pedagógico a ação que valoriza os talentos, as habilidades e a autoformação do aluno, que deve ser instigadora, de modo que, por esse modelo, a educação era pensada como “essencialmente processo e não produto; um processo de reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual” (GADOTTI, 2003, p. 144).

Cunha ([2000]/2020), em artigo denominado *A escola contra a família*, explica que tanto a escola – em sentido amplo, que inclui as preceptoras – quanto a família gravitam em torno do mesmo objeto: o educando, e que a escola veio complementar a família, seja pela ausência de tempo seja pela falta de competências pedagógicas dos pais. No entanto, além de ensinar o modo e a forma, ter quem ensina em casa distingue e revela camadas sociais, basta pensar que, no *Amar*, ter governanta era um distintivo de sofisticação: “– Sua mãe tem governanta em casa? – Não, por quê? – Nada. [...] – Sua mãe tem governanta em casa? – Tem, por quê? – Ela ensina alemão pra você! – Não, é russa. – Você aprende o russo com ela! – Eu! Deus te livre! – Ah” (ANDRADE, 1995b, p. 104-105).

Como visto no idílio marioandradiano, a educação tinha esse tom provocativo da educação como mero adorno. Assim, puxada pela ponta, a meada escancara o *tom blasé* que, no enredo romanesco, as famílias tinham com relação à educação, mas que é contrário ao que se ruminava pelos pensadores da educação do início do século XX e encontrou lugar no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO, 2010), estatuto que será abordado de forma mais detalhada no próximo capítulo. Por enquanto, resta dizer que no compasso das ideias modernistas caminhavam os pensamentos sobre a educação como elemento civilizador e propulsor do desenvolvimento do país sintonizado com a Europa.

As décadas de 1920 e 1930 foram cruciais para a reconstrução do campo pedagógico em nosso país. Nessas décadas não só tiveram curso diversas reformas de instrução pública que atingiram os principais centros urbanos, mas também foi explicitado um vigoroso debate sobre os rumos da educação das elites e da educação popular (HERSCHMANN; PEREIRA, 1994, p. 38).

Nessa ambiência, os elementos família e escola, ao mesmo tempo, seriam sede da instrução, mas conforme explica Marcus Vinícius da Cunha (2020), tal relação acabou por se tornar conflituosa, na medida em que professores, pediatras e psicólogos teriam maiores e melhores conhecimentos que tias, avós, pais e mães, e isso não ficou circunscrito nos anos 1920,

contrariamente, até os dias atuais, nos fóruns da educação discute-se o que e como ensinar *versus* o papel da família e quais seriam as vantagens do *homeschooling*.

Seja como for, sem pretensão de pôr fim ao debate, parece oportuno dizer que a família, historicamente, tem sido importante elemento da cadeia educacional, mas que, aos poucos, foi relegando à pedagogia especializada a responsabilidade pela instrução dos filhos, com fulcro nos conhecimentos científicos, ao passo que a família foi desafiada a assimilar minimamente o conhecimento científico, caso quisesse imiscuir em assuntos ligados à instrução, sob risco de desarmonia e prejuízo da formação (ARIÈS, [1975]/2017; CUNHA, 2020). De todo modo, numa análise mais detida, parece ser difícil, quiçá impossível, que as famílias tenham ações como as idealizadas pela escola e que ela seja a instituição que, sozinha, vá dirimir e prover o melhor resultado.

2.8 O rompimento das regras do jogo: burla do sistema penal e civil vigente para uma pedagogia da prevenção da família

A cidade desempenha importante papel não só para a função habitacional, ela é palco dos acontecimentos enquanto espaço de participação que tornam os indivíduos consumidores de bens e serviços e, ainda que de forma inconsciente, estabelecem interações. É lugar de ver o outro, de deparar com alteridades, de modo que, na perspectiva educacional, jurídica e política, a cidade pode ser poderoso elemento de leitura de mudanças ou continuidades, logo:

Cidades são, por excelência, um fenômeno cultural, ou seja, integradas a esse princípio de atribuição de significados ao mundo. Cidades pressupõem a construção de um ethos, o que implica a atribuição de valores para aquilo que se convencionou chamar de urbano. A cidade é objeto da produção de imagens e discursos que se colocam no lugar da materialidade e do social e os representam. Assim, a cidade é um fenômeno que se revela pela percepção de emoções e sentimentos dados pelo viver urbano e também pela expressão de utopias, de esperanças, de desejos e medos, individuais e coletivos, que esse habitar em proximidade propicia (PESAVENTO, 2007, p. 14).

Em 1900, já sob o manto da *res pública*, São Paulo e Rio de Janeiro já respiravam os ares da *belle époque*, mas a capital paulista ainda não era cidade grande. Detinha cerca de duzentos mil habitantes espalhados por extensa área de chácaras. O então pacato bairro de Higienópolis comportava ficcionalmente a residência da família Sousa Costa. Nas redondezas, como em Campos Elísios, vários fazendeiros erguiam suas mansões que simbolizavam o poder de muitos daqueles que, anos à frente, passariam a dinamizar sua atuação vindo na industrialização um interessante nicho de renda e poder político.

Após vinte anos, a população já era o triplo e a cidade de São Paulo cresceu com a chegada dos imigrantes, vindos de diversas partes do mundo para trabalhar nas lavouras e nas cidades, dando outro formato à cidade, em decorrência da industrialização. São homens e mulheres portadores de sonhos numa jovem República de contradições e oportunidades, como Fräulein e Mademoiselle.

Como infere Ernani Silva Bruno (1984), em sua obra *História e tradições da cidade de São Paulo*, a capital paulista, apesar do crescimento, era uma espécie de poderosa sede agrícola, pois nela vivia a aristocracia rural. Segundo o autor, “gente que tinha mais orgulho da fazenda que da cidade, e quando pensava em cidade situava essa cidade na Europa, a rigor Paris” (BRUNO, 1984, p. 1.315). Apesar da expansão da capital, Bruno (1984) explica que do ponto de vista urbanístico a cidade de São Paulo se tornou inorgânica, devido aos problemas envolvendo a mobilidade e a salubridade. Logo, o processo de urbanização não trouxe apenas desafios de locomoção ou de saúde, porquanto permaneceu conflituosa a dinâmica entre elementos rurais e industriais no curso do franco crescimento de uma cidade que se tornaria rapidamente em moderna megalópole. São tensões que envolvem desde a reorganização dos sistemas simbólicos contidos no repertório cultural, até os recondicionamentos do modo de vida com a presença de novas tecnologias (SEVCENKO, [1992]/2014b).

Nesse sentido, tal cenário não apresenta somente questões de ordem infraestrutural, mas envolve preocupações relacionadas aos comportamentos dos indivíduos, aos limites das ações individuais e à respectiva punição em função dessas eventuais transgressões. Assim sendo, decorrente do direito de punir do Estado, retira-se das pessoas a prerrogativa de autotutela ou exercício arbitrário das próprias razões. Como já dizia Beccaria ([1764]/2019), o direito de punir do Estado é uma utilidade social.

Salta aos olhos o tema incluso na obra *Amar* que parece fornecer pistas para compreender as condutas representadas pelo Sr. Felisberto Sousa Costa e pela preceptora Fräulein, questão essa que extrapola o âmbito contratual, pois as condutas podem gerar possíveis implicações na esfera criminal, defronte da burla das regras do jogo então vigente em matéria penal.

Desde 1830, vigorou no Brasil o Código Criminal do Império, compêndio marcado por fortes contradições entre o liberalismo e a escravidão¹⁶⁵. Naquele panorama, o médico era considerado planejador urbano (BATISTA, 2016; SONTAG, 2014), partindo da premissa que

¹⁶⁵ Incongruências que permaneceram com o advento da República, as quais foram objeto de percepção e ulterior indagação de Sérgio Buarque de Holanda (1992, p. 63) “Como esperar transformações sociais profundas em país onde eram mantidos os fundamentos tradicionais da situação que se pretendia ultrapassar?”.

o crime era efeito do contágio e que poderia ser transmitido, como um patógeno. O micróbio ou vírus do crime¹⁶⁶. Tal lei penal foi considerada como a pior das codificações, cedendo lugar a um novo *códex*, em 1890 (BRASIL, 1890a), que vigorou até 1940, caracterizado por um forte apelo à criminalização de “alvos sociais”, como imigrantes indesejáveis, anarquistas, prostitutas, capoeiristas e cáftens.

Em prol da preservação da moral e dos bons costumes, na lei penal de 1890 e nas várias alterações que lhe sucederam, constava expressa previsão de tipos penais envolvendo lenocínio¹⁶⁷ (ou lenocídio) e delitos sexuais. As prostitutas constrangiam a bandeira de preservação de lugares sociais, mas eram vistas, ao mesmo tempo, como necessárias. Foi um código bastante criticado por ser mera cópia do anterior, aperfeiçoado de forma ruim em vários aspectos, chegando a ocorrer, em 1920, um manifesto da União dos Operários em Construção Civil, recusando construir novos estabelecimentos prisionais com o lema “contra a cadeia, pela escola” (BATISTA, 2016, p. 88).

Apesar das regulações existentes sobre costumes e moralidade em matéria penal, Fonseca (1982) e Rago (2008) explicam que São Paulo era palco de crescente quantidade de pensões alegres, bailes de prostitutas e as denominadas ruas depravadas, formadas por prostitutas de diversas nacionalidades, inclusive brasileiras. Considerando a dificuldade de conter tal avanço, não restou alternativa senão a tentativa de regulamentação estatal do meretrício e a forte fiscalização da polícia de costumes¹⁶⁸.

O projeto de Lei Municipal nº 8, de 1913, propunha dentre outras medidas o modo de funcionamento das casas de tolerância, autorização de funcionamento dos estabelecimentos, cadastramento das mulheres em atividade, bem como período de quarentena para aquelas acometidas por moléstias venéreas. Apesar dos argumentos do proponente, tal pretensão não prosperou para evitar que o meretrício fosse reconhecido como profissão. As medidas adotadas decorriam de regulações de posturas locais da própria polícia de costumes.

Os efeitos da prostituição no que diz respeito à saúde não se restringia apenas às mulheres que trabalhavam nas pensões alegres. Elisabeth Rago (2015), Margareth Rago (2008) e Mary Del Priore (2005) explicam que os temas casamento, adultério, doenças venéreas,

¹⁶⁶ Remete à indagação de Donaldo Schüler (1992, p. 47): “Onde buscar o modo de argumentar, de raciocinar, onde procurar o vocabulário especializado, senão nos tratados de medicina em circulação, dirigidos às pessoas cultas?”

¹⁶⁷ Nome dado ao crime caracterizado pela conduta de estimular alguém à prostituição e dela obter vantagem.

¹⁶⁸ Inspirada na experiência francesa que determinava matrícula compulsória. Porém, tal expediente recebeu severas críticas, como a que dizia que o sistema era punitivo e punia fortemente as doentes e que a polícia de costumes era vexatória, ilegal e ineficaz. Isso apavorava as mulheres, tornando cada vez mais difícil as inscrições espontâneas (MORAES, 1921).

prostituição, sífilis e excesso sexual faziam parte das discussões médicas dos anos que *Amar* e “Ruão” foram escritos e publicados. Naquela época, a medicina não distinguia o aspecto médico do moral, de modo que, enquanto para alguns os excessos sexuais correspondiam às relações extraconjugais, outros entendiam que as doenças sexualmente transmissíveis existiam unicamente por culpa das prostitutas, pois seriam mulheres decaídas, vadias e destruidoras das virtudes e das famílias.

O primeiro ponto a se destacar sobre o rompimento com as regras é a iniciativa de controle, materializada nos esforços envidados para regulamentar a atividade das prostitutas, a fim de evitar o “assanhamento” em locais públicos frequentados pelas famílias consideradas sóbrias, como cinemas, teatros e praças, bem como frear a terrível sífilis, considerada como flagelo da mocidade. E não eram poucas. Dados de 1934, do Gabinete de Investigações¹⁶⁹, apontam que, no referido ano, a capital paulista tinha registro de 283 casas dessa natureza por diversas ruas, entre as quais, 248 eram denominadas pensões abertas e outras 35 catalogadas como *rendez-vous* fechadas.

Seria necessário, contudo, que se fizesse pelo menos o cadastramento dessas mulheres públicas em atividade, no sentido de mapear os focos de doenças a permitir adoção de medidas sanitárias profiláticas. Carrara (1996), Engel (1989) e Fonseca (1982) explicam que a iniciativa de “domesticar a prostituição”, por um lado, encontrou forte resistência, já que atuar em anonimato seria um direito individual, incompatível com a exposição e a visibilidade que essas mulheres teriam a partir desses registros. Por outro lado, o anonimato dificultava a identificação dessas mulheres e respectivos exploradores (MOTTA, 1897). Cáftens se passavam por vendedores de móveis, joias, agenciadores de negócios ou alfaiates (RAGO, 2008), enquanto algumas prostitutas diziam ser professoras, rótulo estrategicamente escolhido, devido à retidão que as docentes representavam socialmente.

Esse não é qualquer pormenor. Aliás, a burla censitária a partir da figura da professora camuflada pode ser cotejada com o *Amar* que, de algum modo, parece se amoldar à *Fräulein*, mas, nesse caso, era reveladamente no romance preceptora estrangeira, tinha habilidade para lecionar piano, música e língua alemã. De toda forma, como ela mesma ressalta em diálogo no texto literário, tem outra profissão, que é inerente à prostituição¹⁷⁰.

¹⁶⁹ Dados contidos em relatório do Gabinete de Investigações de 1935, p. 82, Typ. Gabinete de Investigações, de autoria de Francisco de Assis Carvalho Franco. Além desses recintos, havia aquelas mulheres que atendiam em domicílio dos clientes, em anonimato.

¹⁷⁰ Conforme as seguintes passagens: “Professora de amor... porém não nascera pra isso, sabia” (ANDRADE, 1995b, p. 104); “Tenho a profissão que uma fraqueza me permitiu exercer, nada mais nada menos. É uma profissão” (ANDRADE, 1995b, p. 49). Em outra passagem, há nítida informação que era praxe a prestação de tal serviço: “- Se utilizaram dela, creio que pro filho mais velho” (ANDRADE, 1995b, p. 82).

Não há evidências no romance de que se tratava de uma profissional itinerante voltada apenas para a iniciação sexual de rapazes. Curioso nisso é perceber que o idílio apresenta elementos que, se confrontados com outros dados que lhe são contemporâneos, faz com que haja forte verossimilhança da passagem das preceptoras pela capital paulista para tal finalidade e que o estereótipo de ilibado, como imagem de professoras, servia de algum modo como marca social de retidão.

A mistura parece incrível, pois a preceptora tinha posição social indefinida. *Fräulein*, apesar de ostentar independência profissional, não se reconhecia como outro, mas era conhecida no outro, na formatação social já posta. Por isso Monteiro (2000), ao analisar romances ingleses análogos do século XIX, explicou que a preceptora é categorizada como excluída e é prostituta não necessariamente em razão de vender serviços sexuais, mas por ser diferente. É a mulher que possui a aptidão de desestruturar a família tradicional, daí ser associada como transgressora e ameaçadora.

Como elemento adicional para cruzamento de fontes, convém destacar que esse *modus operandi* também pode ser constatado em pesquisa – referente a ocasião da escrita do *Amar* –, que demonstrou que as prostitutas eram, ao mesmo tempo, “combatidas e ovacionadas por várias famílias”, com a finalidade de conter as primeiras perturbações eróticas dos filhos do gênero masculino:

Assim, se de um lado prostituição passava a ser atacada e debatida, por outro suas funções se explicitavam. Para alívio de pais preocupados com a sexualidade dos adolescentes, as meretrizes eram absolvidas¹⁷¹ (*sic*) por exercerem a tarefa de iniciação dos rapazes no campo sexual, garantindo-se ao mesmo tempo a castidade das futuras esposas e o futuro desempenho masculino (RAGO, 2008, p. 203, grifo nosso).

Essa específica incoerência passou por reflexão no âmbito da sociologia jurídica: “Que mecanismos sociais geram a tolerância a esse comportamento, geralmente condenado, em manifestações formais e ações esporádicas de repressão e punição?” (ROSA, 2009, p. 115). Ora, caso houvesse legislação que proibisse a prostituição no Brasil, e mesmo assim fosse reiteradamente desobedecida, estaríamos diante das chamadas “leis de força latente” que, embora válidas, não possuem aplicação prática (eficácia real). Conforme explica Rosa (2009), normalmente, são meras latências quando criadas para atender pressão de dominadores de opinião pública em determinado momento do processo histórico. Todavia, o que se tem não é

¹⁷¹ Parece ter sido lapso de escrita, pois o sentido adequado seria dado pela palavra “absorvidas”.

uma contradição legal, já que ela sequer existiu, e sim o mecanismo de tensão social entre a aceitação, mera tolerância e repugnância.

O segundo ponto de reflexão diz respeito ao conteúdo de alguns tipos penais¹⁷² relacionados aos costumes – conforme regulação penal vigente na Primeira República –, e se as condutas de Fräulein e do senhor Felisberto Sousa Costa configurariam crime. Sendo afirmativo, que sentido teria burlar o ordenamento jurídico então vigente ou, como dizia Schüler (1992, p. 39), como ser livre num mundo severamente legislado, quando tais liberdades são nocivas à coletividade? Mas o que isso tem a ver com o romance *Amar*?

Baseado em Thompson ([1987]/2002), por um lado, a lei, além de ser linguagem e ordenadora das relações sociais, expressa tensões e configura valiosa fonte para estudos históricos, razão pela qual parece oportuno aqui averiguar. Por outro lado, convém esclarecer que não é despropositada a análise de condutas ficcionais integrantes do romance pelo filtro do ordenamento legal que lhe era contemporâneo, mas considerar, via representação, um teste de aplicação jurídica sobre eventuais comportamentos de mesma natureza e o que isso pode revelar.

2.8.1 Análise pela perspectiva penal: onde as mulheres não são iguais

Das tipologias previstas na Lei nº 847/1890 (Código Penal), as que se vislumbram no presente estudo e que possivelmente guardam alguma relação com as condutas representadas no *Amar* são a violência carnal e o lenocínio. Passa-se a analisar cada uma delas: Em violência carnal, há previsão no Art. 267 - “deflorar mulher de menor idade, empregando sedução, engano ou fraude: Pena - de prisão celular por um a quatro annos” (*sic*) (BRASIL, 1890a, p. 36).

Primeiramente, valendo-se da ideia da legalidade cerrada¹⁷³, o núcleo do tipo relacionado à abstrata vítima funda-se no gênero feminino, de modo que não se trata, simplesmente, de deflorar alguém. Esse alguém precisava ser menor e do gênero feminino para exaurir a descrição literal do regramento, assim, se pensar em Carlos como vítima de defloramento, não estaria diante de conduta criminosa, por não abranger o gênero masculino. Isso demonstra que o legislador, valendo-se dos valores da época, demarcou claramente a

¹⁷² São prescrições abstratas ou especificações de condutas consideradas reprováveis e puníveis pela lei penal. Praticando-se a conduta prevista no tipo (subsunção) nasce o *ius puniendi* do Estado.

¹⁷³ Consiste na necessidade de não aplicar interpretação extensiva, de modo que a conduta precisa ser aquela exclusivamente definida na lei.

importância da virgindade feminina e, mesmo que a conjunção carnal não fosse por violência, haveria reprimenda.

Nessa mesma linha, tem-se no Art. 268 da Lei Penal outra previsão de violência carnal: “Estuprar mulher virgem ou não, mas honesta: Pena - de prisão celllular por um a seis annos. § 1º Si a estuprada for mulher pública ou prostituta: Pena - de prisão celllular por seis mezes a dous annos” (*sic*) (BRASIL, 1890a, p. 36, grifo nosso). Aqui, a lógica é a mesma do dispositivo anterior, não se vislumbrando nos personagens do *Amar* qualquer conduta que se amolde ao tipo especificado, ou seja, Carlos não é uma mulher.

O que chama a atenção nessa regulação é que a pena poderia ser maior do que a do crime de defloração de menor. Destaca-se ainda a distinção entre as possíveis vítimas: de um lado, o conteúdo do *caput* (ser mulher honesta), e de outro, aquela indicada no parágrafo (não ser mulher honesta). Tal distinção revela a desvalorização da mulher em função da atividade que desempenha, como sinal de desprezo social, não considerando que, independentemente de quem seja a mulher, o estupro consistia numa grave violência.

Tal dispositivo se amolda à explicação de Engel ([1997]/2017), de que a forma de governo republicano anunciou forte mudança nas políticas de controle social, legitimados por parâmetros burgueses intervindo nos comportamentos sociais, sexuais, condutas individuais, relações de trabalho etc. Por outro lado, percebe-se que a regulação do estupro da forma como prevista na lei penal não buscava apenas proteger a honra, mas, conforme estudos de Alzira Lobo de Arruda Campos (2004) – que pesquisou autos de processos criminais da época –, tratava-se de resposta estatal ao fator de intranquilidade para as famílias, valendo-se da estratégia de conservação do poder na mesma classe, resguardada pela escolha de nubentes entre pares sociais.

Por sua vez, há no Art. 277 a descrição do crime de lenocínio, cuja conduta consiste em:

Excitar, favorecer, ou facilitar a prostituição de alguém para satisfazer desejos deshonestos ou paixões lascivas de outrem:

Pena - de prisão celllular por um a dous annos.

Paragrapho unico. Si este crime for commettido por ascendente em relação á descendente, por tutor, curador ou pessoa encarregada da educação ou guarda de algum menor com relação a este; pelo marido com relação á sua propria mulher:

Pena - de prisão celllular por dous a quatro annos.

Além desta pena, e da de interdicção em que incorrerão, se imporá mais:

Ao pae e mãe a perda de todos os direitos que a lei lhe concede sobre a pessoa e bens do descendente prostituido;

Ao tutor ou curador, a immediata destituição desse munus;

A' pessoa encarregada da educação do menor, a privação do direito de ensinar, dirigir ou ter parte em qualquer estabelecimento de instrucção e educação;

Ao marido, a perda do poder marital, tendo logar a acção criminal, que prescreverá em tres mezes, por queixa contra elle dada sómente pela mulher (*sic*).

(BRASIL, 1890a, p. 38, grifo nosso).

Cotejando a conduta do pai de Carlos, que contrata e remunera a preceptora, a fim de realizar a iniciação sexual do rapaz, extrai-se que o senhor Felisberto teria praticado conduta que se amolda ao tipo penal do crime de lenocínio, interpretação que se faz com a devida vênua a quem compreende de maneira diversa, até porque, caso houvesse dissídio dessa natureza, os entendimentos iriam variar ao sabor de quem acusa e de quem defende.

Fräulein não teria cometido crime pela legislação então vigente, pois a sedução não ocorreu com relação a outra mulher, e a prostituição em si não configurava crime, embora tenha se valido, nessa atividade, por vantagem financeira para satisfazer o interesse do contratante (o pai) a despertar irresistível lascívia em outrem (o filho).

Carlos foi enganado¹⁷⁴ por ambos, mas não se furtou à sedução. Mesmo que pela via oblíqua em razão da fraude, Sousa Costa, movido pela intenção de tornar o filho e o patrimônio da família protegidos dos “perigos modernos”, burlou a legislação vigente à época, o que demonstra a pouca importância dada por ele, representante de determinado grupo social, quando se trata de conquistar seus interesses. Parece, portanto, que *Amar* evidencia a importância atribuída à educação amorosa pretendida para os filhos em arrepio à regulação penal, ainda que edificada em valores depreciativos da mulher e enaltecimento da figura masculina, na confiança da função conservadora¹⁷⁵ que o direito exerce socialmente. Mário conseguiu, a nosso ver, expor a pedagogia da burla de um sistema penal forte na estrutura, mas fraco na abrangência de condutas tão bem planejadas.

2.8.2 Análise pela perspectiva cível: violação do objeto da contratação

Finalizadas as considerações na perspectiva penal, passa-se à análise do episódio da iniciação sexual do jovem Carlos sobre o prisma civilista e, desse esforço, averigua-se que questões podem ser reveladas na dinâmica das representações de professoras contidas no *Amar*.

Mesmo nos anos vinte do século XX, não adentrando ao mérito do espírito de época que ensejou a criação daquelas regulações, pode-se dizer que já havia no Brasil ordenamento

¹⁷⁴ Tal engodo pode ser classificado como permanente, já que a consumação se prolongou no tempo. Em *Amar*, não há precisão quanto a esse lapso temporal, todavia, há elementos que apontam para duração de cerca de um ano, pois as irmãs de Carlos aparecem no início do romance com as seguintes idades: Aldinha, 5 anos; Laurita, 7 anos; e Maria Luiza, 12 anos, as quais, respectivamente, são narradas no final do romance com 6, 8 e 13 anos de idade, a ponto de Sousa Costa achar que a empreitada estava demorando demais para se consumir: “Corresse o caso bem depressa! Desejava. De quando em quando lhe roncavam azedos na idéia uns borborigmos de arrependimento” (ANDRADE, 1995b, p. 62).

¹⁷⁵ Vide nota de rodapé nº 78.

jurídico variado, abarcando, pelo menos no plano cível, diversas situações da experiência cotidiana, tais como penhor, compra, venda, doação, casamento, sucessão, filiação, propriedade, interdições, títulos de crédito etc.

Tais questões de domínio privado deixaram de ser reguladas no Brasil pelas Ordenações Manuelinas a partir de 1916, sob a ideia que “uma nação moderna, iluminada pela ciência e pensada nos termos europeus, envolvia também a adequação dos códigos privados” (SALIBA, 1998, p. 294). Tal autor ressalta que o primeiro Código Civil Brasileiro¹⁷⁶ para as questões de família e sucessões fundava-se numa espécie de eco à figura do chefe de família. Percebe-se também ter havido uma espécie “fetichização” de tal compêndio legal, como instrumento simbolizador da superioridade masculina e capaz de solucionar por si eventuais controvérsias.

Tal fetiche faz lembrar da lição de Giovani Clark (2008) que, ao analisar a história da legislação brasileira, destacou haver forte ideia em circulação de que, para enfrentar os problemas nacionais, bastaria ativar a suposta fórmula milagrosa de mudança ou criação de leis para que se opere a transformação social e econômica. No entanto, considera que:

O direito não é revolucionário por si próprio, ele reflete as relações produtivas, culturais, educacionais, econômicas travadas no tecido social. Se as bases da sociedade são de exploração, segregação e ganância em nada adianta modificar as leis, já que elas se transformarão, geralmente, em fetiche, ou em documentos ilusórios, usados para legitimarem a permanência dos ‘donos do poder’, visto que as perversas estruturas se perpetuam. As normas legais, isoladamente, não possuem a magia de fazer o milagre da transformação (CLARK, 2008, p. 53).

Assim, considerando que na perspectiva teórica os direitos tanto podem conferir quanto restringir liberdades, torna oportuna outra vez a indagação de Donald Schüler (1992, p. 39): “como ser livre num mundo severamente legislado [...]?” Pensando nisso, decorrem daí outras indagações: liberdade do quê? para quê? para quem?

Seguindo esse raciocínio, na perspectiva do direito privado, em que se insere o direito civil, o indivíduo tinha [e tem] a liberdade de praticar quaisquer atos, desde que não seja proibido por lei, desse modo, a extensão da liberdade está posta dentro desse sistema. Não há [nem havia] no Brasil, nos anos de escrita do *Amar*, liberdade *contra legem*. Assim, a única alternativa possível de realizar algo ilícito seria ludibriando o sistema jurídico vigente.

Quanto à eventual existência de burla dos preceitos e o que isso representa nas condutas do patriarca Felisberto Sousa Costa e da preceptora alemã, têm-se, inicialmente, que considerar que os contratos de natureza civis são [e eram] relações jurídicas em que contratante e

¹⁷⁶ Lei nº 3.071 (BRASIL, 1916).

contratada (elementos subjetivos) eram livres e capazes para a pactuação, não havendo no romance nenhum elemento que invalidasse tal negócio por vício de consentimento (dolo, coação ou simulação). A governanta e o senhor Felisberto estavam, desde o início, cientes e ajustados sobre os termos e as condições da empreitada.

Não se vislumbrando qualquer irregularidade nos sujeitos contratantes envolvidos, torna-se necessário verter o olhar para o objeto da contratação, *in casu*, a prestação de serviço. Primeiramente, convém esclarecer que o filho Carlos apenas sofreu os efeitos da prestação dos serviços pactuados por outrem (o pai e a preceptora Fräulein). Portanto, o filho não fez parte da relação jurídica contratual firmada, logo, não obstante que os serviços tivessem incidido recaído sobre o corpo de Carlos, parece irrelevante uma execução alheia à sua vontade, já que o jovem não era objeto da contratação e sim a “prestação de serviços de iniciação sexual” que incidiria sobre ele.

Pois bem. Quando se trata de negócio jurídico, é necessário verificar o que dispunha a teoria e doutrina civilista sobre o objeto (prestação de serviço), à luz do Código Civil de 1916 então vigente, sob pena de incorrer em anacronismo. Em consulta a Bevilacqua (1924), verificou-se que os requisitos de validade contratual eram [e continuam sendo] aqueles ligados ao objeto: “ser possível, ser determinado, ser lícito”.

Quanto ao primeiro requisito, não se trata de execução impossível ou inexequível, bastando a aproximação física da professora contratada com aquele que sofreria os efeitos da contratação. É também determinado, pois a forma, as condições e o modo de cumprimento da obrigação contratual foram precisamente caracterizados de antemão.

Finalmente, quanto ao requisito “objeto lícito”, considerando que prostituição não configurava atividade ilícita, ainda que tivessem calorosos debates sobre aspectos morais e sociais, os inconformismos não teriam o condão de desnaturalizar o tipo de serviço encomendado. No entanto, embora o objeto nessa ótica seja lícito, ele não teria condição de ser praticado fora do corpo de Carlos. Embora o objeto contratual não fosse “o Carlos” e sim “o serviço em Carlos”, há direta relação de dependência entre estes. Assim, ao considerar a falta de consentimento por parte daquele que estava envolvido diretamente no resultado, reside nesse ponto a ilicitude no plano cível.

Para tal dinâmica e modo, tanto pela legislação quanto para a teoria civilista da época, parece, em tese, que não haveria solução, já que, nesse campo regulatório, eventual provimento judicial conteria apenas a responsabilização dos contratantes e correspondente indenização por perdas e danos a favor de Carlos, mas, tratando-se de plano por ele desconhecido, talvez, jamais poderia se insurgir contra seu pai e a preceptora, num reforço de sensação de impunidade.

Mas o que se pode extrair desse sofisticado arranjo jurídico¹⁷⁷ efetivado por Felisberto Sousa Costa e a governanta alemã? Parece que as ações representativas revelam a escolha de se livrar do cenário regulado por meio da disposição de não cumprir as regras civis vigentes, assim como também foi demonstrado anteriormente no campo penal. A pedagogia da recalcitrância e da ilicitude, em ambos, respondeu presente.

¹⁷⁷ Aqui consideramos também a ideia de um prosaico arranjo doméstico, não para caracterizar especificamente como funcionava a dinâmica da casa. Após análise do “contrato” da preceptora, à luz da lei civil de 1916, notamos que a pretensão foi cuidadosamente arquitetada, resultando numa embaraçosa interpretação na perspectiva jurídica. Por ser tão múltiplo e da forma com que Mário escreveu o romance, os personagens escorregaram da legislação de tal forma, que tornaria difícil, eventualmente, descobrir ou penalizar as condutas. Tanto quem remunerou os serviços quanto a recebedora da contraprestação teriam motivos para sigilo. É mais nesse sentido que usamos o termo “sofisticado” diante da torpeza que ofusca a validade da relação contratual e leva a regulação ter apenas força latente, cujo significado abordamos na página 145.

CAPÍTULO III

A PRECEPTORA EM “ATRÁS DA CATEDRAL DE RUÃO”

[...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente (TODOROV, 2020, p. 23-24).

Se estudar literatura resulta numa experiência enriquecedora, como infere Tzvetan Todorov, conjugá-la com reflexão histórica parece ativar importantes possibilidades ao pesquisador. Assim, antes de adentrar na caracterização e na análise do conto “Atrás da Catedral de Ruão” – que aqui seguimos designando simplesmente “Ruão” –, é necessário esclarecer que permanecem vivas as premissas já discutidas quanto ao autor modernista e seu projeto de brasilidade¹⁷⁸, mudando tão somente o gênero literário, os personagens e o enredo. Entretanto, neste há também equivalente ato educativo¹⁷⁹ (ensino de francês), processo educacional (prática do ensino do idioma) e sujeitos educacionais (a professora Mademoiselle – como agente de educação doméstica –, e suas duas alunas).

Para interpretar “Ruão”, oportuno pensar na contribuição teórica de Volóchinov (2019), contida no ensaio *Palavra na vida e palavra na poesia*, para quem o sentido da obra literária não está só na “intencionalidade” de quem escreve ou no “material/suporte linguístico”, mas na relação estabelecida entre esses dois polos com “a recepção” pelo leitor e pela sociedade. Isso não é estável, pois “O ‘núcleo imanente’ da literatura possui suas próprias leis e estrutura, e é apto a uma evolução autônoma ‘natural’. Entretanto, no processo desse desenvolvimento, a literatura sofre a influência ‘causal’ do meio social *extra-artístico*” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 110).

Na identificação das representações de professoras a partir de “Ruão”, convém ainda lembrar que o escritor não somente registra o mundo que seus sentidos captam em seu tempo, *in casu*, a capital paulista de 1923 a 1944, mas, conforme explica Lafetá (1993, p. 84), ele “procura em suas sensações, nas impressões que a cidade deixa dentro dele, as marcas que revelam a imagem única e dúplice de ambos”.

¹⁷⁸ Conforme Houaiss (2004, p. 508), a expressão significa “caráter ou qualidade peculiar, individualizadora, do que ou de quem é brasileiro [...] sentimento de afinidade ou de amor pelo Brasil”.

¹⁷⁹ As características dos elementos ato, processo e sujeito foram objeto de abordagem no tópico “i.ii” (página 37), em demonstração da pertinência da utilização de obras modernista para a escrita da história da educação brasileira.

Noutro giro, é importante ressaltar que as diversas obras de Mário de Andrade reúnem provocações a serviço do seu amplo projeto modernista, de modo que a focalização das obras aqui selecionadas segue fio condutor de temáticas que as ligam, numa construção paulatina e propositiva para compreender a identidade brasileira, que passaria pelas artes e irradiaria para outros domínios.

Basta ver que a música está em *Amar* de diversas maneiras, mas ela aparece também em “Ruão”, com a canção de *Lisette*¹⁸⁰. Mário foi lido como um escritor que também é músico, mas parece necessário inverter tal concepção, porquanto se trata de músico que escreveu literatura, e tal habilidade refletiu nos seus escritos quanto ao papel da música na nacionalidade brasileira e na criação da brasilidade.

Nesse sentido, em Mário, o elemento nacional é inerente à própria evolução da música brasileira, sobretudo porque o autor possuía a concepção do papel social da canção, e o que ela representa e exerce não é apenas expressão individual, mas, ao mesmo tempo, exprime a sociedade e a força social, pois “em relação à música, com a aquisição de uma consciência histórica (e política e social), com a descoberta de que a música é um meio violentamente coletivizador, aparece o imperativo de utilizá-la enquanto tal” (COLI, 1990, p. 64). Desse modo, para o modernista, a música teria a capacidade de consolidar e transfigurar os elementos nacionais¹⁸¹.

E a escrita do *Amar* é momento fundamental dessa lógica pelo confronto com a música, uma vez que se percebe no romance que Fräulein não gostava de samba, e sim da música clássica alemã. Esse confronto vai gerando uma reflexão sobre a música que desemboca em *Macunaíma* (ANDRADE, [1928]/1977a), no *Ensaio Sobre a Música Brasileira* (ANDRADE, [1928]/1972), passa por “Ruão”¹⁸² (ANDRADE, 1947), e se reflete em *O banquete* (ANDRADE, 1977b). Conforme explica Naves (2013), a grande preocupação de Mário naquele tempo era a representação do Brasil como totalmente exótico, razão pela qual sustentava que em terras brasileiras havia enorme potencial para criação de música de qualidade universal, não desprezando suas especificidades, sobretudo as relacionadas à miscigenação.

O preço disso tudo é que Mário recebeu severas críticas, pois ele seria demasiadamente nacionalista, pensava numa gramática específica para o Brasil e que seria obsessivo com tal

¹⁸⁰ Abordagem contida na página 169.

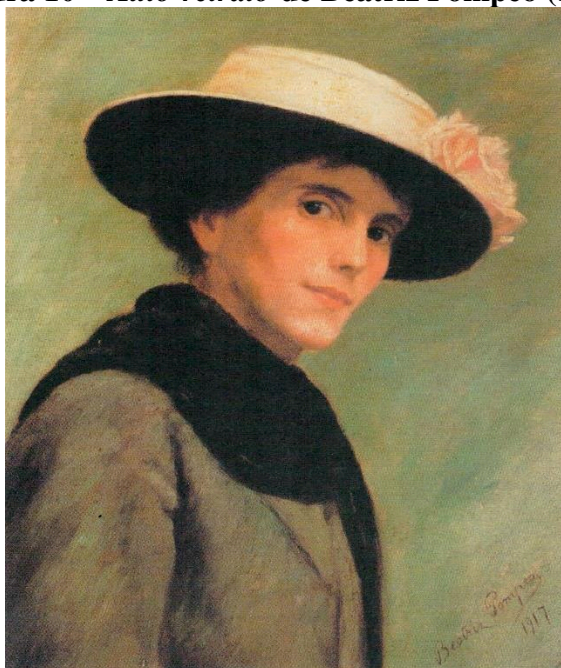
¹⁸¹ Jorge Coli (1990) explica que a preocupação nacionalista de Mário estava bem desenvolvida em 1930, mas foi entre 1940 e 1945 que sua arte ganhou, mais que nunca, forma de combate, por entender que o artista deveria se envolver intensamente nos problemas do seu tempo e que a música seria um vigoroso agente emocional e coletivizador, dada sua aptidão de espalhar, de envolver e de convencer.

¹⁸² Também em “Ruão”, de acordo com Luiz Dantas (1987, p. 64).

agenda. Ora, por esse raciocínio, parece que o nacionalismo é também parte do desenvolvimento nacional (COLI, 1990), que em Mário de Andrade estava relacionado à política, à cultura e à economia, portanto, não se tratava de nacionalismo xenofóbico, mas bem aberto ao mundo, e ao Brasil no mundo. Assim, após quase um século de sua obra, constata-se que, quando se tenta identificar as melhores coisas produzidas em cada lugar do mundo, a música brasileira segue em destaque, em que pese a fluidez de gostos. Ao que tudo indica, é disso que Mário de Andrade estava tanto a falar.

Nessa atmosfera modernista, não só a música é reveladora de sentidos, mas outras manifestações artísticas também falam daquele momento, como a imagem da mulher na pintura, que sofre transformação, com uma tentativa de mostrá-la mais espontânea, sem dureza no olhar e sem vestes de cerimônia. Isso pode ser verificado na pintura de Pompeo (1917), abaixo reproduzida:

Figura 10 – Auto-retrato de Beatriz Pompeo (1917)



Fonte: Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Na esteira de Cristina Costa (2002) quanto à referida pintura, o destaque fica por conta do olhar observador da mulher, que se dá pelo canto dos olhos e a cabeça levemente flexionada, coberta por um chapéu, talvez não por acaso a parte mais iluminada da pintura, que parece revelar ser um traje de sair, de penetrar no espaço público que não era seu.

Interessante notar que as pinturas dessa época mostram mulheres com semblantes, às vezes, sonhadores, de fundo impreciso, de sensualidade discreta e valorização do olhar. Nesse

caso específico, como infere Costa (2002), a mulher sugere se despedir de algo, numa ação fugidia. Por outro lado, dessa mesma época, se comparada essa com as pinturas de rostos masculinos, sobressaem neles maior artificialidade, que talvez seja explicada pela necessidade social de ostentar distinção e sobriedade.

De todo modo, o que se verifica nas pinturas e nos retratos do tempo do *Amar* e de “Ruão” é a busca da identidade nacional, para a qual tanto se esforçou Mário de Andrade. Passam a ser artistas com menor dependência do Estado, inclusive mulheres, que por meio de suas iconografias tentaram mostrar temáticas sociais, tais como fizeram Anita Malfatti, que em 1917 pintou uma mulher chocantemente vestida de calças e blusa quase transparente; Candido Portinari, que em 1935 pintou *Colona*, uma mulher com vestes simples e sentada no chão batido, representando o cansaço, o abandono e a solidão da mulher trabalhadora rural; sem contar Di Cavalcanti, que pintou mulatas, lavadeiras, prostitutas, dançarinas de cabarés, ciganas e vendedoras de acarajé. Tudo isso, conforme Costa (2002), diz respeito à figura feminina que aparece como maneira de representar os inéditos desafios sociais que então se disseminavam.

Mas o objetivo aqui não é tratar especificamente da pintura, do músico, tampouco da música em específico, mas ela, como lugar de domínio do autor, leva-nos a não desconsiderar tais elementos para compreender sua obra e o que dela deseja extrair, *in casu*, as representações da preceptora Mademoiselle, cuja análise segue em curso.

Assim, este Terceiro e derradeiro Capítulo é dedicado, especificamente, ao exame do conto “Ruão”, a fim de averiguar quais são as representações de preceptoras que dele possamos observar, partindo-se da detida análise dos aspectos contextuais de sua escritura e dos elementos intrínsecos à obra que tratam da figura da educadora. Nesse esforço, tangenciam-se tanto os procedimentos estéticos utilizados pelo autor modernista quanto a aplicação da psicanálise na construção da personagem.

Além disso, procura-se nesse percurso estabelecer reflexões quanto à relação público-privado a partir da obra em comento, bem como às específicas questões direcionadas à feminização do magistério, aos estigmas voltados para a mulher no tocante à ordem médica, e à velhice, todos estes, fatores que operaram na configuração das representações de preceptoras estrangeiras, agregadas por via da necessidade burguesa, mas segregadas por serem antítese do lugar social predominante da mulher.

3.1 Os contos piores são os novos: breve contextualização

Conto, a partir do século XIX, consiste num gênero literário de narrativa concisa que, segundo Piglia (2004, p. 89), sempre conta duas histórias, uma na superfície e outra que aparece de forma secreta, que se encontra nas entrelinhas da narrativa. É também um texto que condensa conflito, tempo e espaço. Percebe-se, todavia, que o gênero conto foi pouco praticado pelos modernistas, que tiveram predileção pela modalidade lírica em forma de poemas. No entanto, Mário utilizou tal forma em *Primeiro Andar* (ANDRADE, 1926b) e *Contos de Belazarte* (ANDRADE, 1933c) que, em síntese, retrataram as angústias vividas por paulistanos da periferia da cidade do início do século XX, inclusive pelos novos imigrantes, evidenciando a miséria tanto econômica quanto humana dos mais pobres. Esse segundo conjunto de contos demonstra a infelicidade, denuncia a ausência de direitos e os obsoletos meios de subordinação.

Não bastasse, por meio de *Contos de Belazarte*, Mário veio, em certa medida, impugnar, por figuração¹⁸³, o mito da alegria¹⁸⁴, ao demonstrar que a realidade social da década de 1920 infirma a ideia de povo inteiramente feliz, por entender que tal fábula escondia a perversidade de uma gente, na maioria, analfabeta¹⁸⁵, empobrecida e tão arraigada num formato de sociabilidade baseada no paternalismo. Essas questões preliminares ajudarão compreender “Ruão” e seus contos pares¹⁸⁶. Aliás, assim como ocorreu com o romance *Amar*, Mário exerceu estratégico cuidado para nomear sua coletânea de contos que abrange “Ruão”. *Contos Novos* foi obra escrita devagar. Iniciada em julho de 1927, recebeu derradeira revisão pelo autor apenas em julho de 1944, mas sem contemplar seu projeto inicial de serem doze contos, em decorrência do falecimento ocorrido em 25 de fevereiro de 1945, sendo considerada pela crítica literária como a produção mais bem acabada de Mário (RABELLO, 1993, 1999; ROSENFELD, 1973).

A Figura 11, a seguir, contém revisão feita manualmente por Mário de Andrade, quanto ao andamento da escritura. Dos “capítulos” planejados, a legenda indica que apenas oito contos estavam finalizados: “Vestida de preto”, “O ladrão”, “Primeiro de Maio”, “Por trás da Catedral

¹⁸³ Mecanismo literário em que a problematização e/ou narração é feita com emprego de metáforas.

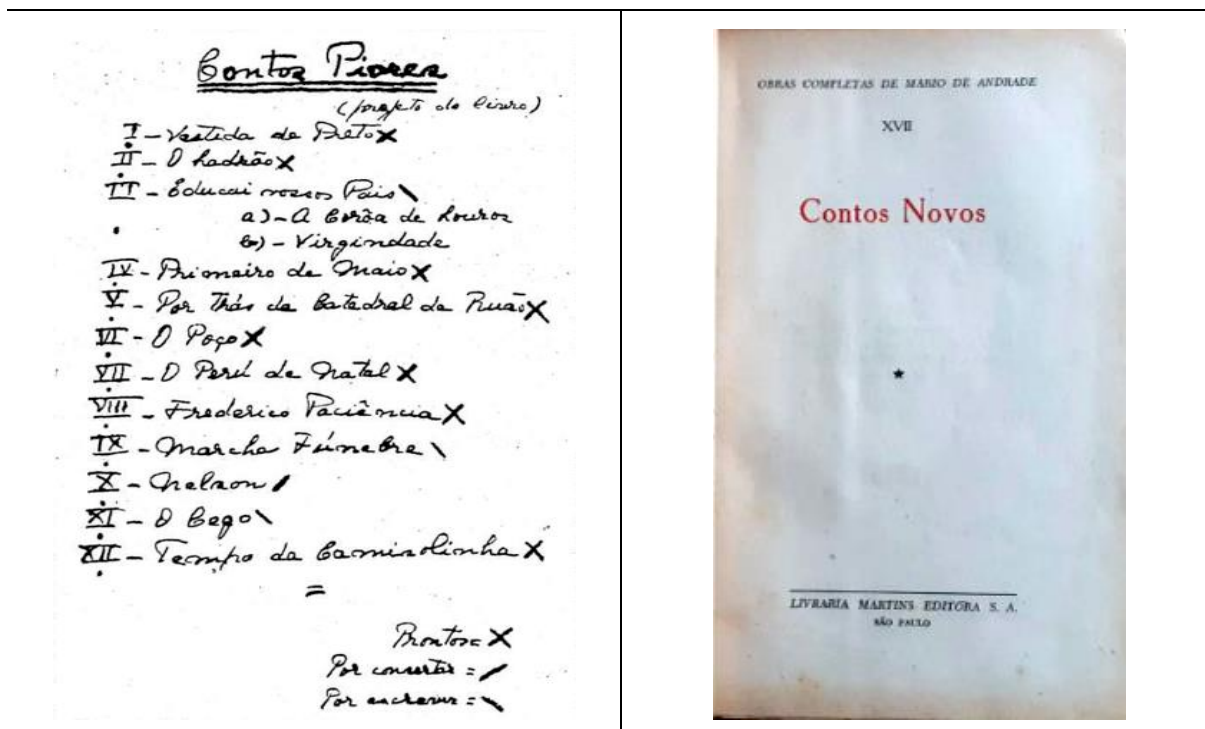
¹⁸⁴ Mito da alegria ou filosofia da alegria era uma ideia do escritor Graça Aranha (1868-1931), que sustentava que a essência do brasileiro seria o da “eterna alegria”, e tal felicidade inata seria o grande diferencial para universalizar a cultura nacional. Como explica Rabello (1999), Mário de Andrade se contrapunha frontalmente a tal ideia, ao argumento que ela não seria sustentável a qualquer teste empírico, pois “o mito da alegria não resiste ao olhar que se radica na realidade objetiva dos bairros periféricos da São Paulo dos anos 20” (RABELLO, 1999, p. 27).

¹⁸⁵ Esclareça-se que, em 1890, o Brasil contava com apenas 19,1% dos homens alfabetizados (BRASIL 1898), que chegou a 28,9% em 1920 (BRASIL, 1928), mas alcançou o patamar de 42,3% em 1940 (IBGE, 1950). Num recorte detalhado sobre a medição estatística de 1920, daquele montante, 64,3% se referia à cidade de São Paulo, ao passo que, nesse mesmo ano, a população feminina alfabetizada do Brasil era de 19,9%, sendo 52,1% da cidade de São Paulo.

¹⁸⁶ Por delimitação metodológica, dos Contos novos, apenas “Ruão” é aqui objeto de análise.

de Ruão”, “O poço”, “O peru de Natal”, “Frederico Paciência” e “Tempo de camisolinha”. Além desses, pelos apontamentos do autor, somente um estava por consertar: “Nelson”. Dessa forma, efetivamente, a obra reuniu o montante de nove contos.

Figura 11 – Detalhes da escrita de Contos “Piores” e capa da 1ª edição (1947)



Fonte: O Estado de S. Paulo, 27 fev. 1960, p. 7.

Fonte: Acervo IEB/USP (MA869.935 A5535co).

Contos Novos foi obra publicada de forma póstuma, em 1947, pela editora Martins, num esforço de Antonio Candido, que obedeceu a mesma ordem planejada pelo intelectual, com exceção do conto de número cinco: “POR TRÁS da Catedral de Ruão” – agora objeto de análise –, que teve alteração em seu título para “ATRÁS da Catedral de Ruão”¹⁸⁷.

Ainda convém destacar que o título pensado inicialmente como *Contos Piores* sofreu alteração pelo autor antes de sua efetiva publicação para *Contos Novos*. Essa ideia inicial de chamar a coletânea de “piores” tem a ver com o estilo irreverente do autor em nominar seus

¹⁸⁷ A inspiração da escrita de “Ruão” já foi abordada na nota de rodapé nº 40. Além disso, outros detalhes desse impulso constam no registro de viagem de Mário ao Amazonas, contido na obra *O turista aprendiz*, conforme trecho a seguir: “Estávamos visitando o Colégio de Nossa Senhora da Assunção, e a professora, uma dona respeitável, com a sua idadezinha bem à mostra, fazendo de bedêquer. Como trocássemos umas palavras em inglês, ela se botou falando inglês, com mais perfeição que eu inda é fácilimo, porém com a naturalidade e muito maior firmeza que as meninas. Nesse momento mesmo ela estava mostrando os andores e mais coisas, flores, véus, capelas de virgens de uma procissão que se realizara hoje de manhã, e como nos assustássemos do inglês perfeito dela, contou meia melancólica que tinha sido virgem em Londres e Paris, quanto heroísmo” (ANDRADE, [1976]/2015, p. 114-115, grifo nosso).

trabalhos. Assim, Fábio Lucas, ao analisar tal questão, explicou que “Mário foi quase sempre muito feliz nos seus títulos: escolhia-os admiravelmente (*sic*), fazia-os sugestivos, sintéticos, originais, dotados de comunicação rápida e de alta dose de impacto” (LUCAS, 1971, p. 95).

Não se descarta a hipótese de “piores” ser também rótulo estratégico para driblar e provocar o olhar da crítica literária quanto às suas sucessivas publicações, como pode ser percebido nas informações fornecidas durante entrevista cedida a Mário da Silva Brito¹⁸⁸:

Muito embora doente, Mário de Andrade é um trabalhador infatigável. Tem um livro de contos em preparo.
 – Os Contos piores? Indago.
 – Não. Não tem nome ainda – esclarece o escritor. Houve um jornalista que lhe deu aquele título, mas não é verdade. Pretendia chama-lo assim, porque, quando publico um livro novo, dizem que o anterior era melhor... Mas já passou o tempo dos nomes “blagues” (ANDRADE, [1943b]/1983, p. 96, grifo nosso).

“Piores”, no entanto, parece não ter a ver com valoração qualitativa própria, mas com o destaque ao tempo histórico de sua construção, marcada pela crise econômica global eclodida em 1929, pela ditadura Vargas no Brasil e, ainda, pela Segunda Guerra Mundial e seus desastrosos impactos, ocasião que o autor reconhece que lhe faltou – e também a seus pares intelectuais – contundente posicionamento político de denúncia e resistência, conforme seu texto lido na conferência *Movimento Modernista*, de 1942:

Deveríamos ter inundado a caducidade utilitária do nosso discurso, de maior angústia do tempo, de maior revolta contra a vida como está. Em vez: fomos quebrar vidros de janelas, discutir modas de passeio, ou cutucar os valores eternos, ou saciar nossa curiosidade na cultura. [...] Eu creio que os modernistas da Semana de Arte Moderna (*sic*) não devemos servir de exemplo a ninguém. Mas podemos servir de lição. O homem atravessa uma fase integralmente política da humanidade. Nunca jamais êle foi tão “momentâneo” como agora. Os abstencionismos e os valores eternos podem ficar pra depois (ANDRADE, 1942, p. 74-81).

O tom de mea-culpa contido nesse Manifesto se amolda à constatação do pesquisador grego Nikos Pratsinis (2020), de que a maturidade de Mário de Andrade ganhou ápice perto de sua prematura morte, quando se tornou mais politizado e nele estariam as raízes da explosão colorida que teve a música brasileira dos anos sessenta, que configura o registro da identidade brasileira reconhecida não só na Grécia, mas em todo mundo.

O lamento do modernista entoa em “Contos novos” que a vida pode ser marcada pelos recomeços, talvez por isso tenha tratado no conto de variados temas sombrios e de desesperança envolvendo pessoas comuns, numa espécie de acertamento com sua consciência modernista de

¹⁸⁸ Também publicada no Diário de S. Paulo, de 2 de dezembro de 1943.

compreender a política e as questões sociais do Brasil das décadas de 1930 e 1940 de maneira mais combativa. Desse modo, destacou-se que, de fato, eram contos da novidade, mas postos à leitura num tempo bastante hostil, razão pela qual Rabello (2011, p. 107) os sintetizou como “Novos contos em tempos piores”, daí a compreensão do título.

3.2 Elementos intrínsecos e contextuais do conto “Ruão”

O texto discorre sobre o cotidiano da brasileira Dona Lúcia e suas filhas adolescentes: Lúcia, com dezesseis anos; e Alba, com quinze anos, todas recém-chegadas à capital paulista, vindas da Europa. Mesmo abandonada¹⁸⁹ pelo marido, a “ricaça”¹⁹⁰ Dona Lúcia integrava a diletta burguesia paulistana e, paradoxalmente, é revelada pelo autor como não pertencente à representação preponderante de mãe, considerada como caseira, zelosa e tão presente na vida dos filhos (PERROT, 2019): “Dona Lúcia voltava de alma fatigada, maternidade incorreta que aquele vaivém de colégios e hotéis transformara quase num dever. Adorava as filhas, mas era o êxtase inerte das adorações nacionais” (ANDRADE, 2017b, p. 46).

Embora radicadas na cidade de São Paulo, o conto indica que Dona Lúcia e as filhas tiveram diversas experiências com viagens internacionais e dominavam outros idiomas, como alemão, inglês e francês. Todavia, mesmo com tais habilidades, Dona Lúcia resolveu contratar Mademoiselle para fazer companhia às garotas em ocasiões de visitas, encontros sociais e, sobretudo, na educação voltada para aprendizagem da língua francesa.

Mas, para quê aprender algo que se sabe bem? Parece que tal fórmula consistia em mera justificativa para que a mãe tivesse mínima preocupação com as filhas, e não necessariamente com a transmissão de saberes especializados, já que no conto há informações que as meninas conheciam um francês moderno e tinham vocabulário sofisticado, contrastante com o da professora “estagnada no ensino e nas suas metáforas suspeitas” (ANDRADE, 2017b, p. 44).

Nisso, a teoria do conto de Ricardo Piglia (2004) – de ser gênero literário composto por dupla narrativa – se amolda a “Ruão”, por ter na superfície o modo de vida da família e, por detrás, o mais importante: uma professora desiludida na vida, tanto por sua condição de mulher,

¹⁸⁹ Lembrando que a ideia de indissolubilidade matrimonial sustentada pela sacralização da família vigia no tempo representado por Dona Lúcia, que só ruiu no plano normativo a partir de 1977, com a instituição do divórcio após três anos de separação judicial (interstício atualmente não mais exigido) (BRASIL, 1977). Antes disso, havia apenas o instituto do desquite, inserido em 1942 no Código Civil, que permitia a separação, mas sem dissolver o vínculo conjugal, condição que impedia novo casamento. A “estatização do afeto”, como explica Dias (2007), permaneceu como matéria dura, dada sua sustentação por razões morais, religiosas, naturais, físicas e políticas, de modo que as lentas alterações só se mostraram mais robustas a partir de 1988, com o novo marco regulatório constitucional.

¹⁹⁰ Tal expressão foi utilizada no conto (ANDRADE, 2017b, p. 46).

por não ser mais jovem, ser estrangeira e desvalorizada profissionalmente, quanto por estar frustrada em sua sexualidade, em função da hostil ordem social que lhe adoecia. O resultado envolvia alucinações como forma de suprir suas feridas de alma¹⁹¹.

A decadência profissional está contida na imagem de uma professora aviltada, que se vê obrigada a ter que adular as alunas voluntariosas, além de ter sua dignidade como trabalhadora substituída pela piedade da família, dada sua condição de “[...] vida mesquinha de lições e pão incerto [...]” (ANDRADE, 2017b, p. 44), que a sujeitava à benevolência alheia para sobreviver: “E assim ajudava Mademoiselle, coitada” (p. 46).

Enquanto em *Amar*, a empreitada especial custou à família Sousa Costa Rs 8:000\$000 (oito contos de réis), equivalente¹⁹² a aproximados R\$ 144.497,38, que não parece caracterizar baixa remuneração, em “Ruão”, a “irmã mais velha”, Mademoiselle, vivia a dinâmica da desvalorização salarial. Isso se amolda à ideia de que: “A princípio a preceptora foi valorizada, pois era necessária. Mais tarde, ainda que necessária, foi desdenhada, tornando-se um miasma social” (MONTEIRO, 2000, p. 13).

Fora do campo ficcional, como adiante será abordado (página 171), parece verossímil que a queda remuneratória das preceptoras que atuavam nas casas tenha se acentuado na capital paulista, à medida que a demanda por preceptoras se reduz drasticamente, a partir dos anos 1920, num cenário em que se consolidam os seguintes formatos de educação formal: a) público (escola); e b) particular (colégio privado).

Nesse sentido, apesar da gravosa condição social da governanta, no conto – com narrador onisciente em terceira pessoa –, os holofotes foram postos por Mário de Andrade na sexualidade reprimida da docente e na forma com que as alunas estimulavam suas reações, das quais achavam graça, cientes que produziriam miragens como vazão às inquietações sexuais que carregava. Nesse cenário, o autor não economizou em teorias freudianas para demonstrar os conflitos, os traumas e as inseguranças da professora envolvendo o sexo. Parece que Mário, em “Ruão”, não se furtou ao que Foucault ([1976]/1999) sustentava ao dizer que, a partir do século XIX, o sexo passou a ocupar lugar central na sociedade ocidental, que não negava a

¹⁹¹ Conforme explica Bruno Bettelheim, nem Freud, em nenhum de seus escritos, forneceu definição peremptória para a expressão “alma”, em razão da sua imprecisão, já que ela se associa a uma ressonância emocional, e a ambiguidade do termo fala da ambiguidade da própria psique. Desse modo, “nada existe de sobrenatural na sua idéia de alma, e nada tem a ver com imortalidade; se algo permanece depois de nós, são as lembranças que os outros guardam de nós – e tudo aquilo que criamos. Por ‘alma’ ou ‘psique’ entende Freud aquilo que é de valor supremo no homem enquanto está vivo. Freud era um homem apaixonado. Para ele, a alma é a sede tanto da mente quanto das paixões, e nós permanecemos largamente inconscientes da alma” (BETTELHEIM, [1982]/2010, p. 93).

¹⁹² Conforme cálculo contido na página 110.

sexualidade, mas elevava o assunto à condição de suspeita, como se a sociedade capitalista estivesse desconfiando que o sexo estaria a abrigar um segredo fundamental.

Na trama em questão, a professora, diferentemente de Fräulein, do *Amar*, mantinha alguns pertences guardados numa pensão, mas passava boa parte do tempo na casa das alunas de francês. Entretanto, as aulas desse idioma são distorcidas pelo fato de que, enquanto as alunas já púberes estavam na fase da descoberta da sexualidade e do desejo, Mademoiselle, ainda virgem, encontrava-se atormentada por não ter passado por nenhuma experiência amorosa, não obstante seus quarenta e três anos de idade vividos. Da aurora, a professora alcançou o poente da vida, em que viu seu ocaso sexual sem, contudo, experimentar os resultados das pulsões, a não ser pelo imaginário em rápidos relances platônicos.

Nos anos da escrita de “Ruão” era comum que, em ocasião das celebrações religiosas, vários jovens aproveitassem a oportunidade para se encontrarem nas praças e imediações dos templos, longe dos olhos dos pais (CAMPOS, 2004; DEL PRIORE, 2005). Isso parece ter povoado o imaginário do autor para associar os pátios externos das catedrais como locais de “prática de pecado”, razão pela qual foi escolhido o título desse conto, pois as maiores alucinações sexuais da professora se deram ao redor da Igreja de Santa Cecília, na cidade de São Paulo, numa alusão, também, a uma catedral localizada na cidade francesa de Rouen.

Valter Cesar Pinheiro (2014), ao estudar como a França aparece na obra marioandradiana, esclarece que “Ruão” dialoga com o romance *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, por conter passagens que remontam para “aventuras” nas imediações da *Cathédrale Notre-Dame de Rouen*. Entretanto, as tramas, as motivações e as sociedades são diferentes. A personagem Emma Bovary era casada e sua pretensão girava também em torno do seu desejo de expansão social, ao passo que o motivo preponderante do sofrimento de Mademoiselle era a falta de experiência sexual.

Dito isso, convém remissão à já destacada ideia de *imitatãtĩõ* e *aemulãtĩõ*, contida na página 99 desta tese, para também esclarecer que “Ruão” (conto) não é cópia de *Madame Bovary* (romance). São textos completamente diferentes no conteúdo e na forma e, assim como ocorreu no *Amar*, Mário de Andrade tão somente revigorou e reposicionou sua estética para algo diferente, a fim de expressar a fatalidade da vida das professoras, considerando que a escritura das obras partiu da ideia que “ninguém é original. Semelhanças e diferenças se entrelaçam no tecido de que somos feitos” (SCHÜLER, 2013, p. 86).

Voltando à trama de “Ruão”, nos diálogos da professora com as alunas, tornou-se cada vez mais evidente o afloramento de desejos de forma tardia, os quais se manifestavam a partir das conversas em francês. Tal língua oportunizava esse elo de ambiguidade dos entendimentos

alucinados da governanta, acrescida por uma espécie de código conhecido apenas pelas interlocutoras (professora e alunas), excluída a mãe, Dona Lúcia:

Il y a des jours où je sens à tout moment qu'un... "personage" me frôle!¹⁹³
 E acentuava o "personage", que repetia sempre num nojo despeitado. Mas Lúcia:
 – Ça vous fait mal!¹⁹⁴
 – "Mâle", ma chère enfant, "mâ-le". N'égratignez pas vos mots comme ça. "Mâ-le".¹⁹⁵
 Mas logo um gritinho de surpresa:
 – Oh! je vous demande pardon, Lúcia! Je me suis trompée de lisière! Vous avez parlé du Bien et du Mal, j'ai pensé que vous parliez du maléfice des hommes, ah! ah! ah!...¹⁹⁶
 E ria bem-aventurada (ANDRADE, 2017b, p. 43).

Na passagem acima está presente um trocadilho das palavras francesas *mâle* (macho) e *mal* (advérbio de modo, contrário de bem), de pronúncia bastante similar, demonstrando uma consciência cada vez mais cativa dos instintos e desejos da professora. Isso não a constrange ao tempo que revela a vazão dada às suas perturbações sexuais através da imaginação externalizada, coisa que, sem corar, não consegue mais esconder: "às vezes, até mesmo com pessoas presentes, lhe acontecia aquela sensação afrosa¹⁹⁷ [...]" (ANDRADE, 2017b, p. 42). Tal efeito se torna patológico em *Mademoiselle*, ao ponto de, entre diálogos sempre em francês, risos e brincadeiras, a situação se agravar quando, ao final do conto, a professora, ao caminhar pelas ruas paulistanas, traz à memória um episódio ficcional, em que uma mulher teria sido violentada atrás da *Cathédrale Notre-Dame de Rouen*, e supõe que lhe aconteceria o mesmo após ser perseguida. Desse modo, ao final do conto, a professora, de forma imaginária, teria sucumbido às fortes mãos de dois homens, "justamente atrás" da Igreja de Santa Cecília, em São Paulo, mas tudo isso não passava de devaneios, de desejo que as alucinações se concretizassem.

Nessa questão, Valter Cesar Pinheiro (2014) considera que o advérbio atrás não funciona simplesmente como identificação da localização de um espaço físico, no qual a professora realizaria seu desejo: "Mais do que isso, representaria por si só o desejo irrealizado. 'Atrás' tona-se 'em busca de', iluminando as leituras deturpadas da professora de francês, que sonharia desesperadamente em realizar aquilo que só conhecia pela literatura" (PINHEIRO, 2014, p. 125).

¹⁹³ Tem dias que eu sinto o tempo todo um... "sujeito" me tocar!

¹⁹⁴ E lhe faz mal!

¹⁹⁵ "Macho", minha querida, "ma-cho". Não coma as letras desse jeito. "Ma-cho".

¹⁹⁶ Oh! Eu peço perdão, Lúcia! Eu me enganei! Você falava do Bem e do Mal, e eu pensei que era sobre o malefício dos homens, ah! Ah! Ah!...

(As traduções apresentadas nas notas de rodapé nº 193 a 196 são de Julio Talhari, constantes na própria obra referenciada).

¹⁹⁷ Do francês *affreux*, que significa repulsante, abominável.

Assim o conto termina. A professora, movida pela ilusão há muito alimentada, expressa gratidão aos homens desconhecidos, oferecendo-lhes algumas moedas para pagar pela conjunção carnal forçada, desejada e festejada, mas não ocorrida. Termina o conto, mas não finaliza a desilusão da professora.

3.2.1 “Ruão” como sutil convite à reflexão sobre a relação público-privado

Em “Ruão”, as angústias da professora de francês, motivadas tanto pela desvalorização profissional quanto pela sexualidade em crise, estão situadas no recôndito humano de uma mulher comum, uma trabalhadora. Esse conto se diferencia dos demais contos novos por dispor sobre uma educadora como protagonista, já que os outros, de algum modo, tratam de indivíduos ordinários, de vida doméstica, de cenas de rua, de gente buscando distinção, como em “O poço”; do carregador de malas de nome 35, ávido por celebrar o dia do trabalhador, em “Primeiro de Maio”; do alvoroço e da solidariedade de vizinhos pobres, em “O Ladrão”; da sensação de paz na família em ocasião do primeiro natal após o falecimento do pai em “O peru de natal”, considerando que o peru simboliza a libertação, a mudança de costumes, o despreendimento da rigidez patriarcal, as aparências e a toxidade no tempo de vida do *de cuius*, que inviabiliza a verdadeira felicidade.

Afora tal similitude, as aflições da professora são reveladoras de dilemas vividos por mulheres, os quais adiante serão abordados. Por enquanto, cabe esclarecer que, se por um lado o fator sobrevivência era ponto forte no radar das professoras estrangeiras, por outro, “Ruão” revela que Mademoiselle estava a serviço de uma pedagogia anódina, já que as alunas tinham expressivo domínio do idioma francês, superando os conhecimentos da professora contratada por misericórdia.

Ora, o verdadeiro sentido da educação, que não deveria ser “coisa qualquer”, tampouco fator de riso, era na trama objeto de missão pedagógica vazia. No entanto, quando colocada a lente sobre o que estava acontecendo no Brasil na época da escritura do romance *Amar* e do conto “Ruão”, percebe-se que as provocações do autor estavam bem lastreadas, pois tratou, nas entrelinhas, de uma educação privada que ignorava a importância da pública.

Ciente que não é objeto da presente tese discutir a relação entre público e privado, mas que em boa medida tal questão atravessa o tempo do *Amar* e do “Ruão”, essa dualidade também pode contribuir para a análise do objeto, por serem obras cuja escritura iniciaram no segundo decênio do século XX e avançaram para os anos 1930. Nesse sentido, considerando as raízes

católicas de Mário de Andrade, e por ser um típico sujeito daquele tempo, marcado por importantes debates educacionais, é necessário que tal dicotomia não seja negligenciada.

Lembremos que *Amar* inicia com uma cena interrompida em ocasião da contratação da prostituta Elza pelo Senhor Felisberto Sousa Costa para serviço de iniciação sexual do filho e, quando indagado sobre a concordância da esposa, o contratante justifica o segredo em função da problemática educação então existente no Brasil: “– Não! A senhorita compreende... ela é mãe. Esta nossa educação brasileira... Além do mais com três meninas em casa!...” (ANDRADE, 1995b, p. 49, grifo nosso).

Como explicam Bomeny (2003), Herschmann e Pereira (1994), Monarcha (2009), Nagle (2009) e Saviani (2013), a educação foi um dos grandes temas da esfera pública dos anos 1920/1930, que acabou culminando no *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, de 1932. Em síntese, o documento apontava a educação brasileira como grande obstáculo para o desenvolvimento nacional e que as medidas até então adotadas eram desarticuladas e arbitrárias, cuja fragmentação impedia que a educação fosse vista de forma ampla e como necessidade do país. O Manifesto também indicava que a educação brasileira era inorgânica e mantinha o grosseiro erro de não ser pensada na perspectiva filosófica e cultural. Para tal superação, o documento dispunha que a educação deveria ser função pública, de responsabilidade do Estado, ser laica, gratuita, obrigatória e descentralizada¹⁹⁸ (AZEVEDO, 2010).

Não fechando os olhos para a importante questão da educação pública tão debatida naquele tempo do modernista, mas que por razão metodológica não se insere no escopo desta pesquisa, a tônica do autor do *Amar* e “Ruão” foi outra: a de criticar, por meio de suas obras, a educação da polidez, da superficialidade, de um ensino tão bacharelesco e ornamental fornecido no âmbito privado para as elites paulistanas. As referidas obras revelam, em síntese, o tom *blasé* com o verdadeiro sentido da educação enquanto vetor de consciência da identidade individual e coletiva, bem como alcance e exercício de direitos. Tais constatações decorrem do simbólico sono egípcio dos livros nas estantes da família Sousa Costa¹⁹⁹, mantidos fechados por Fräulein e esquecidos por Mademoiselle, nesta, para dar lugar ao ridículo do comportamento; e naquela, para colaborar com a preguiça reinante na casa.

¹⁹⁸ Visto como um grande problema, já que, não obstante o marco regulatório constitucional de 1891 ter previsto a organização do Estado como Federação (BRASIL, 1891) – que pressupõe mútua colaboração –, tal pacto federativo não foi devidamente observado na prática. Embora tal Constituição tenha sido omissa em matéria de competência educacional, seguiu-se a tradição das províncias (Estados Membros) fornecerem a educação primária, todavia, tais unidades federativas não possuíam recursos suficientes ao pesado encargo, que seguiam centralizados pela União, pela sanha tributária a seu favor e não compromissada com o custeio da despesa suportada pelas províncias, resultando num analfabetismo extremamente elevado (SANTANA; BARROS, 2020).

¹⁹⁹ Conforme abordado na página 114.

O adolescente se reconhece refletido no sistema da burguesia paulistana. As famílias têm ou não governanta; esse é o critério de classificação. As governantas ensinam alemão, russo ou outros exotismos para acobertar ciência mais urgente. Conforta saber-se amparado pelo comportamento dos demais. “O homem é um ser social” [...] (SCHÜLER, 1992, p. 137).

Ora, assim pensando, tem-se que Mário de Andrade estava a fazer crítica que ultrapassa a educação, referindo-se a um juízo das próprias elites bacharelescas brasileiras que detinham tanto o poder político quanto o econômico, os quais influenciaram, via posse dessas distinções, as decisões tomadas nas dimensões privadas e, sobremaneira, na esfera pública (VENTURA, 1991).

Conforme explica Bomeny (2003), a elite bacharelesca que discutia a educação naquele tempo não era formada exclusivamente por pedagogos ou professores, o que demonstra uma discussão bastante ampla, vinda de vários campos, cuja ingerência era posta também nos assuntos da Medicina, da Engenharia e do Direito. Assim, pelo exposto, percebe-se que, ao depararmos com o conto “Ruão”, este também evoca a reflexão sobre a relação público-privado em educação.

Nessa perspectiva, pelas leituras e reflexões feitas sobretudo a partir do *Amar* – que também estão presentes em “Ruão” –, percebemos que Mário de Andrade, propositalmente, ridicularizava a educação doméstica que se dava em determinadas casas da elite paulistana. De um lado, há em *Fräulein* a educação sexual demandada em prol da conservação de poderes, quando o pai se vale de uma educadora que aquiesce com a torpeza; de outro, uma professora ciente que sua admissão na casa estava a serviço da mera companhia e entretenimento, e não do conhecimento, a partir de uma *Mademoiselle* culta, mas perturbada em sua sexualidade, cujas manifestações eram vistas como ridículas pelas alunas de francês, desinteressadas por um saber que já possuíam.

3.2.2 *Psicanálise em Amar e “Ruão”: contributos para representação de professoras*

Nos anos de escrita de “Ruão” e *Amar*, a psicanálise já dava sinais de ampliação de leitores, lembrando que em 1927 foi fundada em São Paulo a Sociedade Brasileira de Psicanálise pelo médico Durval Marcondes. Em aprofundada investigação, Sagawa (1996) traçou importante paralelo sobre a psicanálise e o modernismo, esclarecendo que Mário de Andrade se aproximou das ideias psicanalíticas em razão do amigo Paulo Prado que, retornando de Paris, ofereceu-lhe um exemplar da obra de Sigmund Freud (1856-1939), denominada

Théorie de la sexualité, publicada em 1923 (FREUD, 2016), revelando que Mário “descobriu” a psicanálise ao mesmo tempo que os demais escritores europeus.

Ora, se por um lado o modernista brasileiro foi cativado pelas ideias freudianas, muitas delas incorporadas em seus contos e romances, por outro, a reciprocidade de enxergar a literatura como lugar privilegiado de compreensão do inconsciente esteve também na mira de Freud. Conforme explica Bruno Bettelheim (2010) em sua obra *Freud e a alma humana*, a psicanálise se preocupa com o inconsciente, sobre o qual Freud falou com imensa aptidão, valendo-se dos símbolos, “tão comuns na literatura”, por considerar que as metáforas são capazes de suscitar as emoções e a percepção que o inconsciente está a dizer. Assim:

Freud analisou obras de arte, literatura, numa tentativa de apelar para as nossas intuições, de mobilizar nossa compreensão consciente e inconsciente. Citou com frequência Goethe, Shakespeare e outros poetas, assim como escritores tais como Dostoiévsky, Nietzsche e Arthur Schnitzler, e sustentou que eles sabiam tudo o que era preciso saber a respeito do inconsciente. Tudo o que ele reivindicava para si mesmo era ter organizado esse conhecimento, tornando-o acessível com um meio de compreender o inconsciente não só intuitiva mas também explicitamente. Freud raramente citou cientistas naturais e, muito menos médicos; as únicas exceções eram os seus colegas psicanalistas, que também eram médicos, a quem ele ensinara a psicanálise em primeiro lugar (BETTELHEIM, 2010, p. 52-53, grifo nosso).

Mas seria ingenuidade pensar que esse procedimento literário partiu de Mário e que antes não teria equivalente associação entre estética e sensibilidade psicológica, bastando notar que no ensaio marioandradiano “A psicologia em Ação”, contido na obra *O empalhador de Passarinho* (ANDRADE, [1944c]/2012), o autor considerou que a psicologia contida na literatura brasileira antes dele sempre foi bastante precária, excetuando os escritores Machado de Assis e Lima Barreto, que não entraram na trilha dos que criavam tipos psicológicos grosseiros e fixos, mas que, ao invés disso, focaram “com fineza” as almas e os elementos psicológicos de seus personagens.

Não se trata de exagero do autor de *Macunaíma*, mas o contrário, considerando, por exemplo, que os objetos da literatura machadiana são a moral e a cultura moderna. Nisso, o que é assinalado por Mário é que Machado de Assis promoveu uma análise da cultura moderna à brasileira por meio de dispositivos literários, dentre os quais, a prosa e a construção dos personagens. Em outras palavras, a ideia estética de Machado, em especial, dependia da construção dos personagens, e talvez o mais marcante na perspectiva psicológica seja Brás Cubas, que expressa não exatamente o típico homem real brasileiro do século XIX, mas o modo de viver do homem moderno atravessado pelo avanço científico e industrial (CHALHOUB, 2003; FERNANDES, 2022; RIBAS, 2008).

Para compreender o sentido do emprego da psicologia na literatura, de que tratou Mário no ensaio “A psicologia em Ação”, referindo-se a Machado de Assis, em contraponto com os novos ricos em ascensão na época da escrita de *Amar* e “Ruão”, convém lembrar que, partindo da premissa que Machado não ficaria qualitativamente atrás de escritores modernos franceses, indaga-se: quem foi Brás Cubas? Simplesmente uma resposta inicial vem brotar: representa o Brasil (BAPTISTA, 2008). A psicologia entranhada nessa obra machadiana diz respeito à provocação de que os sujeitos pintam a si mesmos a partir da roda do mundo que fortemente exerce influência no individual.

A literatura moderna à qual se filia Machado consiste numa ruptura com a poesia anterior enquanto voz dos deuses, num cenário em que o poeta funcionava como profeta. Logo, é a literatura que passa a ser a voz dos mortais, dos passantes, dos finitos, dos contraditórios, daqueles que do chão observam esse mundo. Desse modo, a literatura moderna anterior a Mário de Andrade passou a ter forte teor psicológico de alma e psique humana e não mais divina. Assim, quem passa a falar são os portadores da narrativa do mundo social, principalmente os desvalidos que expõem uma verdade, ainda que verossímil, mas que não é divina, e sim produzida artisticamente, um olhar, um espelhamento.

O que isso tem a ver com Machado de Assis e por qual razão ele seria o representante dessa ideia de ruptura no Brasil? Isso se dá porque, diferentemente de outros escritores, Machado não quis tão somente descrever o Brasil para os europeus, mas investir na alma humana, na descoberta do que ela consiste, que implica na indagação por excelência: que brasileiro é esse que nasce no cronotopo machadiano, a saber, o século XIX?

Pois bem. Diferentemente de muitos autores, Machado considera que o brasileiro não é o índio, mas um povo misturado, atravessado pela cultura moderna europeia, por isso, Brás Cubas diz muito sobre a psique brasileira (ASSIS, [1881]/2008), já que a construção desse personagem, de algum modo, também muito revela sobre quem e o que é boa parte da elite brasileira do seu tempo²⁰⁰. Brás Cubas fazia parte dessa elite que ascendia, mas um crescimento que se dava porque era branco, heterossexual, porque andava junto com “medalhões” e políticos influentes, porque voltava lustrado pelos estudos obtidos na Universidade de Coimbra, porque demandava *die fräuleins* e *les mesdemoiselles*²⁰¹ para instrução bacharelesca e ornamental dos filhos em casa.

Nesse sentido, Brás Cubas (que representa o Brasil) é aquele que vê a chegada da República, não abre mão de usufruir das benesses do paradigma estatal nascente, mas, ao

²⁰⁰ E também da época que *Amar* e “Ruão” foram escritos.

²⁰¹ Senhoritas (no plural) em alemão e francês, aqui postas significando tipos.

mesmo tempo, não dispensa o contraditório desejo de conservar a escravidão, de ser rico e manter a miséria alheia, não obstante ser católico. Nessa hipótese, parece que Brás Cubas representa o Brasil pelas várias contradições que se “naturalizam” na construção desse personagem. Ora, não é de se estranhar que permanece em curso, no ano de escrita da presente tese, que boa parte dos brasileiros naturalizam a fome, o feminicídio, o desrespeito a direitos fundamentais, a agressão ambiental, o racismo, os medalhões, sem contar o pavoroso *ranking* de terceiro lugar mundial em população carcerária²⁰². Assim, parece que Machado de Assis – e Mário de Andrade – estavam bastante atentos sobre as raízes dessa convivência harmônica de contradições, germinadas na natureza humana cega associada ao mundo social.

Assim, demonstra-se que a associação da literatura com a psicanálise não foi invenção de Mário de Andrade, mas, sob a égide do modernismo, absorveu as teorias do seu contemporâneo Freud. E o que se lê nos estudos de Feres (1969) e Sagawa (1996) é que, dos modernistas, Mário foi aquele que mais se empenhou em dialogar com a psicanálise, inserindo tais ideias de forma refinada em suas obras, como aparece, por exemplo, em *Prefácio Interessantíssimo* (ANDRADE, 1922c), ao sustentar que a criação literária se dá no inconsciente; também em *Amar* (ANDRADE, 1927b, 1995b), com as deformações de Carlos como um machucador, insensível com quem por ele foi ferido, jovem que é também mau exemplo a representar parte da burguesia brasileira, de bolso cheio, mas intelectualmente vazio; e a professora de duplo comportamento (da vida e do sonho). Daí sua reflexão sobre as inconsistências humanas:

Mas eu só queria saber neste mundo misturado quem concorda consigo mesmo! Somos misturas incompletas, assustadoras incoerências, metades, três-quartos e quando muito nove-décimos. Até afirmo não existir uma só pessoa perfeita, de São Paulo a São Paulo, a gente fazendo toda a volta deste globo, com expressiva justeza adjetivadora, chamado de terráqueo (ANDRADE, 1995b, p. 79, grifo nosso).

Em “Ruão” (1947), a psicanálise aparece com a sexualidade latente tanto nas alunas jovens, mas desvoltas, quanto na professora²⁰³, mas nesta, de forma recalcada. Considerando

²⁰² Sem adentrar nas causas e consequências, é importante esclarecer que a última apuração oficial divulgada pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2021) mostra que de julho a dezembro de 2021 a população privada de liberdade no Brasil foi de 767.290 pessoas, ao espantoso custo de R\$ 1.737.037.841,20, correspondendo na data do levantamento, à despesa média de R\$ 2.430,89 por preso/mês, o dobro do salário mínimo então vigente. Além disso, essa quantidade de presos cresce, em média, 8% ao ano, conforme constatação do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2020).

²⁰³ Não há notícias que “Ruão” tenha sido transportado para o cinema, como ocorreu com o romance *Amar*, com o filme *Lição de Amor*, de 1976. Todavia, conforme Lívia Deodato (2006, p. 42/D3), “Ruão” foi objeto de apresentação teatral no ano de 2006, na capital paulista, juntamente com seus contos irmãos “Vestida de Preto” e “Peru de Natal”, dirigido por Mário Viana. Comentando os bastidores da produção no “Caderno 2”, do jornal “O Estado de S.Paulo”, de 3 de maio de 2006, o diretor destacou que, dos três contos, “Ruão” foi o mais difícil de adaptar para o teatro, em razão dos variados fluxos de pensamentos da personagem Mademoiselle. Numa

o esclarecimento de Fabio Herrmann (1999, p. 114) que, “como qualquer jogo ou arte, a teoria da psicanálise só se aprende fazendo”, percebe-se que o narrador do conto compreendeu que a linguagem é fundamental para tal prática, daí a colocação de expressões ambíguas nos diálogos dos personagens. Mas não só isso. Após descrever que Mademoiselle passava por um vendaval do cio, o autor tenta apontar quais seriam as causas que a levaram àquele dilema, num expediente que se assemelha à análise freudiana. Em tal esforço, discorreu sobre uma canção que a professora cantava na infância, cuja letra falava de uma mulher chamada *Lisette*, a qual, ao colher a primeira *paquerette* (margarida) florescida na primavera, foi arrebatada por um príncipe.

A margarida simboliza o sonho idílico de encontrar um marido, mas que não foi realizado pela preceptora, que permanecia casta aos quarenta e três anos de idade, justificando o recalque de seus sentimentos e vida atribulada, marcada por tantos episódios afrosos e vendavais de confusão. A canção conhecida desde a infância era lembrada por Mademoiselle constantemente, mas, ao cantá-la, era acometida pelo pânico paralisante, suspiros misturados com respiração ofegante em sinal de vontade e temor do próprio desejo. Feitas tais considerações, passa-se a verificar o que mais as angústias que marcaram a trajetória de Mademoiselle têm a revelar sobre mulheres daquele tempo, por representação.

3.3 A preceptora representada em “Ruão”

Pela própria característica estética de narração curta poderíamos, a princípio, pensar que “Ruão” pouco teria a dizer sobre representação de professoras que atuavam em processos educativos nas casas de algumas famílias ricas da capital paulista de 1923 a 1944. No entanto, trata-se de texto *sui generis* dentro da coletânea *Contos Novos*, por ser o único que, especificamente, trouxe um enredo envolvendo ensino e aprendizagem e, guardadas suas especificidades, muito tem a revelar sobre as mulheres daquele cronotopo.

Oportuno lembrar, como já fizera Luiz Dantas (1987) no ensaio *Amar sem aulas práticas*, que *Amar* e “Ruão”, embora ambos tenham abordagem educacional, professoras estrangeiras e mesma geografia, envolvem objetos, situações e comportamentos diferentes. Como visto anteriormente, a preceptora do *Amar* tinha objeto contratual definido, qual seja, seduzir e executar a iniciação sexual do primogênito Carlos. Isso se dava, de um lado, pela

adaptação que demorou quase dois anos, o diretor ainda esclareceu que a única maneira encontrada para tornar o conto “Ruão” inteligível foi variar a luminosidade no palco, para diferenciar o plano real do imaginário.

contingência do Pai, e de outro, pela necessidade²⁰⁴ de sobrevivência de Fräulein em terras brasileiras, por se submeter ao rito burguês de ensinar lições que protegiam a família e os bens do jovem rico. Conforme Schüler (1992, p. 132), “a submissão dela forma o opressor. Ela precisa dele para ser feliz. Ambos protegem o filho como protegem a propriedade. Não o consultam. Querem-no dócil, infantil, sadio. A inercia prolonga a vigência do sistema”.

Carlos parece ter aprendido bem a lição, ao passo que a professora assimilou a lógica desse sistema preservador. Tal constatação se vê no final do romance, quando Fräulein, já em outro emprego, ao passear pelas ruas paulistanas com seu novo aluno, o pupilo Luís, vê o ex-aluno Carlos acompanhado de uma bela jovem. Diante de tal cena, a ex-professora respira fundo compreendendo que “[...] o mundo é tal como é. A gente tem de aceitar sem revolta. Carlos casará rico. Perfeitamente” (ANDRADE, 1995b, p. 147).

Por sua vez, em “Ruão”, trata-se de família composta apenas por mulheres, Dona Lúcia e suas duas filhas. Casa ornamentada com riqueza e sem a presença do marido e pai. Parece que nem fazia falta, já que todas as necessidades eram bem supridas por elas e, no campo das relações sociais, a ausência masculina não impedia que a casa fosse frequentada por políticos importantes e suas respectivas esposas.

A professora era gente comum, inominada, considerada até mesmo uma “fracassada” na dinâmica pulsional, conforme Rabello (1993, p. 97). Sua identidade não tinha importância. Era apenas senhorita, descrita como uma ingênua que utilizava método de ensino por repetição, de aprendizagem receptiva e mecânica e que se amoldava com a tendência pedagógica liberal e tradicional. Tal modelo contrastava com o perfil das alunas que já viajaram o mundo, eram capciosas e sabiam tanto ou mais que a professora, a ponto de valerem-se de expressões ambíguas para causar-lhe embaraços e cometimento de atos falhos²⁰⁵.

Interessante notar o “apagamento” da professora ante suas alunas, numa espécie de subversão daquele que aprende em relação ao que ensina. Esses papéis, no conto, são claramente alterados, no sentido de que o mais importante não era a transmissão do conhecimento, e sim o divertimento das alunas sobre as feridas da professora no campo da sexualidade. Seja como for, embora não informado pelo autor o *quantum* e a forma

²⁰⁴ Nesse ponto, Rago (1996) explica que, em praticamente todas as fontes documentais por ela acessadas em sua pesquisa, a prostituta é identificada como a mulher que é vítima das próprias adversidades.

²⁰⁵ Acontecimentos aleatórios de aparente falta de causalidade, que, para Freud, são meios de expressão de vontades mais profundas. Os atos falhos podem se dar, por exemplo, pela repentina troca de nomes e palavras, pelo esquecimento ou deixar algo cair de forma involuntária. Entretanto, esses acontecimentos precisam ser analisados para, talvez, perceber que tais falhas ou erros seriam, na verdade, acerto (BETTELHEIM, 2010; HERRMANN, 1999).

remuneratória, o texto revela uma professora que não tinha casa própria, nem familiares no Brasil que a pudessem apoiar financeiramente.

A conjuntura profissional na capital paulista parecia não mais garantir boa rentabilidade nem mesmo estabilidade, já que Mademoiselle, como acompanhante requintada, vivia de casa em casa, numa vida de escassez e pão incerto. Tal situação conflui para a explicação de Vasconcelos (2004, 2018), em pesquisa realizada com foco nas preceptoras com recorte até 1889. Embora não tenha avançado para a Primeira República, os achados da pesquisadora mostram oscilação tanto no conteúdo dos anúncios de emprego em jornais, quanto na remuneração oferecida.

Num primeiro momento, a partir de 1839, os anúncios enfatizavam a trajetória dessas educadoras, sobretudo quando continham alguém renomado na sua formação. Isso muda com o passar do tempo. Conforme pode ser visto nas Figuras 1 e 9 (páginas 18 e 137), as preceptoras anunciantes preferiam o anonimato, aplicando o artigo indefinido “uma” professora, governanta ou professora “se oferece para dar aulas”. Isso demonstra que os destaques curriculares das professoras já não mais importavam tanto. Vasconcelos (2004) esclarece ainda que, inicialmente, a remuneração das preceptoras se mostrava vantajosa em razão das reduzidas alternativas profissionais para mulheres, mas considera que, enquanto o século XIX poderia ser classificado como o século da educação doméstica²⁰⁶, o século XX deu fortes sinais de ser o da escola como instituição, conquanto admita ser uma toada lenta de mudanças, permanecendo ainda a demanda por preceptoras, que se alonga para as primeiras décadas daquele *nouveau siècle*. É que, anteriormente, conforme explicam Cury (2006) e Fávero (2005), a educação não era obrigatória.

Com a Reforma Couto Ferraz, de 1854, bem como a de Leôncio de Carvalho, de 1879, a educação se torna compulsória, ou seja, “os Paes (*sic*) e mais pessoas acima referidas têm o direito de ensinar ou mandar ensinar os meninos em casa, ou em estabelecimentos particulares” (OLIVEIRA, 1874, p. 1, grifo nosso). Essa questão é reafirmada no plano normativo, inclusive na época da escritura de “Ruão”, com o Plano Nacional de Educação de 1936/37, que em seu art. 39 dispunha que “a obrigatoriedade da educação primária pode ser satisfeita nas escolas públicas, particulares ou ainda no lar” (BRASIL, 1936, p. 5).

Vê-se que a educação se tornava obrigatória²⁰⁷, mas não teria que ser ofertada, necessariamente, em escola, além disso, por considerar a convivência e a concorrência entre

²⁰⁶ Nas casas, as famílias é que escolhiam os conteúdos, modos de avaliação e até castigos, algo que se assemelha ao *unschooling*, abordado na nota de rodapé nº 2.

²⁰⁷ As questões normativas ligadas à educação doméstica foram discutidas no tópico 1.5 (página 90).

colégios particulares (sobretudo confessionais), as escolas públicas e a educação doméstica ministrada nas casas, aliada à grande quantidade de preceptoras disponíveis, acionava-se a lógica da oferta e da procura, pondo em queda a remuneração, como ocorreu com *Mademoiselle*. Vale lembrar que os serviços das preceptoras com atuação nas casas, de algum modo, seguiam a necessidade sazonal. Ora, com a conquista do conhecimento pontual, por exemplo, com idioma, piano ou mudança de faixas etárias dos alunos, as famílias não dependiam mais do serviço, cuja dispensa abasteceria um mercado cada vez mais saturado de professoras disponíveis. Como pode ser visto nos anúncios de jornais ao tempo do *Amar* e “Ruão”, mesmo em parte do século XX havia demanda profissional para educação doméstica, a qual se enfraquece na medida que a escola se consolida e as famílias de elites buscam cada vez menos esse tipo de serviço.

Pensando na mulher *Mademoiselle*, um detalhe se mostra evidente: o lugar onde ocorreu o auge de sua perturbação sexual, ao supor que estaria sendo violentada por dois homens, atrás da Catedral, local atrativo por ser palco de supostas imoralidades. Primeiro vem a ideia de que a explosão de desejos da professora se deu, ainda que mentalmente, na retaguarda do edifício do templo, que simboliza o escondido, o secreto, que sua sexualidade precisava ser omitida, que seria intolerável uma mulher se expor frontalmente num cenário social que interditava manifestações dessa natureza.

A também preceptora Ina Von Binzer (2017)²⁰⁸, já no início da Primeira República, dizia em carta endereçada a sua amiga alemã, que o lugar central das mulheres no Brasil era o espaço privado: “[...] outro dia, num salão de cabeleireiro, onde entrei para mandar ondular meu cabelo, cortado curto. Não sabia que, já por mim, chamava a atenção, pois nenhuma senhora brasileira sai sozinha à rua, nem de maneira alguma vai pentear-se fora de casa” (BINZER, 2017, p. 103). Nesse sentido, indo contra o paradigma imposto, o ponto culminante da suposta violação sexual da professora não se deu na pensão onde guardava alguns pertences ou na casa das alunas, mas na rua, em espaço público. Tal constatação não é do acaso, já que *casa* e *rua* não indicam meramente lugares geográficos ou coisas corpóreas, mas demarcações morais e domínios culturais arraigados, suficientes para gerar regras jurídicas, canções, sentimentos e preces (DAMATTA, 1997a).

Isso se coaduna com a ideia de “jardim” e de “praça” formulada por Saldanha (2005). Praça ou rua referem-se a espaços públicos para circulação dos homens, locais para tomada de

²⁰⁸ Em obra dedicada a abordagem de diversas mulheres que “vieram de longe” para o Brasil nos séculos XIX e XX, Ricci (2010) analisou a figura dessa preceptora e suas cartas, concluindo que o Brasil foi um local de esperança, mas de desencantos, vividos por uma mulher dotada de ousadia e independência sob forte suspeição, tendo enfrentado uma sociedade altamente machista e de restrita participação feminina em setores sociais.

decisões importantes, ao passo que a casa e suas dependências (jardins) se destinam às mulheres. Mademoiselle, na forma que foi construída por Mário de Andrade, não é a *femme fatale*, pelo contrário, representa a sujeição, a fragilidade imposta pelo espaço que está inserida, seja pela condição de estrangeira, mulher e pobre, ou pelo recalque de sua sexualidade. É no espaço público, atrás da Catedral, que a professora experimenta sua maior derrota como mulher, quando sua dor era negligenciada e lhe era negada a realização de sua sexualidade.

3.3.1 A feminização do magistério também presente em “Ruão”: alguns apontamentos

Como abordado inicialmente, sobretudo a partir de Fernandes (2017) e Hagan (2008), a educação doméstica realizada por preceptores e preceptoras vem de longa tradição praticada na Europa, sendo inclusive objeto de nosso apontamento as inspirações mitológicas e filosóficas sobre tal temática, passando por John Locke e pela experiência educacional imaginária de Rousseau em *Emílio Ou da educação*. Tais questões foram captadas, por exemplo, pela literatura alemã, com Lenz (1774); e britânica, com Brontë (1965). Percebeu-se nesses estudos experiências educativas valendo-se tanto de agentes educativos do gênero masculino, quanto do feminino.

No Brasil, relatos e estudos de Albuquerque (2013), Binzer (2017), Ritzkat (2020) e Vasconcelos (2004, 2018), corroborados com fontes de imprensa (Figuras 1 e 9), falam de preceptoras do gênero feminino que atuaram no Brasil de forma mais intensa no século XIX, ainda existentes nas primeiras quatro décadas do século XX. Por sua vez, os elementos contidos nas referidas fontes são aqui cotejados com as obras modernistas *Amar* e “Ruão”, que abordam ficcionalmente duas professoras a serviço de famílias ricas paulistanas. São mulheres estrangeiras que chegaram ao Brasil vislumbrando novas oportunidades profissionais e elas nos remetem a refletir como aqui se deu a feminização do magistério, o que nos ajuda a compreender as representações de professoras contidas em tais obras.

Louro (2000) explica que no campo do gênero o interesse do estudo não está voltado apenas para as diferenças sexuais e sim para a forma com que tal diferença é representada e compreendida, ou seja, aquilo que se pensa ou diz sobre a diferença e, considerando que a escola é espaço social, ela se tornou gradativamente um local privilegiado para formação de homens e mulheres. Nesse ambiente, a entrada das mulheres para a atividade de magistério se deu, ao longo do século XIX, por um lado, de forma desarmoniosa, em razão de discursos, como por exemplo, de que seria temerário deixar a educação das crianças a cargo de mulheres por, supostamente, serem intelectualmente menos evoluídas que os homens.

Por outro lado, a autora explica que sobressaíram ideias apontando que as mulheres já teriam inclinação natural para lidar com as crianças, como se elas fossem extensão da maternidade, de modo que, por tal fundamento, gerou-se a tranquilidade da docência não ser meio de subversão feminina, mas uma maneira de reforçar sua função de entrega.

Os estudos sobre a feminização do magistério estão inseridos na abordagem da cultura escolar e, segundo Vidal (2001), não só a infância, mas também o gênero, são construções sociais que apontam para a ideia da docência, sobretudo a primária, como profissão para mulheres. Isso, segundo a autora, opera significados, e o primeiro deles passa pela ideia de que a mulher tem seu espaço, que é privado, a serviço do marido, do cuidado com os filhos e com a ordem da casa. Um ponto que merece destaque nesse debate é que, estando circunscrita à casa, a mulher não precisava acessar a vida política, sob pena de contaminar-se eventualmente com as paixões partidárias, contrariando a imagem de santificada. Ora, a santificação da mulher é da dimensão privada, não da ordem pública.

Por considerarem a mulher como natural portadora da ternura e da paciência no cuidado dos filhos, ela poderia se dedicar ao magistério, como se tal função revelasse a extensão do próprio lar. Conforme Reis (1993), o discurso apontava que a mulher era portadora do útero capaz de gerar vida e valores, portanto, ideal que esses atributos pudessem ser postos no trato com os alunos. Mademoiselle, de algum modo, representava a antítese dessa mulher comum, em razão da liberdade e da remuneração fora do controle do marido, até porque, a professora de “Ruão” era solteira e acabava por afrontar esse lugar social feminino.

A atividade profissional de Mademoiselle – e de Fräulein – desafiava até mesmo os ditames da Igreja Católica, contrária à emancipação feminina e respectiva renda própria, pela possibilidade de perigo e desestabilização do casamento. Todavia, independentemente de tais preceitos, Almeida (1998) esclareceu que o meio termo de tal tensão se deu pela inserção das mulheres no mundo do trabalho educativo, ao argumento que elas, nesse ofício, não precisariam renunciar ao casamento nem afastar-se dos compulsórios compromissos correspondentes. Assim, passariam a absorver dupla jornada de atividades, numa espécie de bom trânsito entre o público e parte do privado.

Se a feminização do magistério era principalmente legitimada pelo discurso da missão especial “personalíssima” do gênero, do sacerdócio associado à maternidade e aos cuidados domésticos, ao considerarmos as figuras representadas pelas professoras do *Amar* e do “Ruão”, percebe-se uma forte refração de suas específicas figuras. Embora essas preceptoras estrangeiras pudessem fluir no exercício profissional pelo caminho aberto pelo discurso que considerava que melhor seria que a docência fosse exercida por mulheres, Fräulein e

Mademoiselle, em certa medida, eram temidas pela tamanha liberdade de seus modos de vida privada, dissociadas da lógica do casamento.

Outras questões correlatas à feminização vêm sendo abordadas ao longo da presente pesquisa, a mostrar que as preceptoras do romance e do conto não se confundem com a imagem das “professorinhas” das escolas normais. Ademais, a feminização do magistério é também construção social que, de um lado, exalta as qualidades femininas de bondade e habilidade com as crianças, mas, de outro, as tornam inferiores em diversos espaços, sobretudo na dimensão social e política.

3.3.2 A simbologia do vestuário das preceptoras

Aqui, é oportuno considerar que o procedimento do autor em descrever de forma tão detalhada o peculiar tipo de roupa da personagem Mademoiselle não foi esquecido em *Amar*, quando se referia à preceptora Fräulein, a qual trajava sempre vestido tão alvíssimo e bem abotoado que chegava “[...] latejar as frutinhas da luz” (ANDRADE, 1995b, p. 68).

Importante também destacar que essas caracterizações vão além da mera descrição da moda utilizada pelas professoras, e remetem a pensar a roupa como símbolo cheio de significados. Ora, que simbologia é essa mostrada nos tecidos e acessórios de aviamentos das vestes das docentes decentes do conto e do romance? Pois bem, Mário de Andrade vestiu estrategicamente suas personagens com tais adereços no sentido tanto de esconder quanto de revelar questões que envolvem a vida dessas mulheres, os costumes e os valores sociais do respectivo cronotopo.

Enquanto, por um lado, Fräulein vestia-se de forma discreta para ser pouco notada em razão do serviço pedagógico secreto, a onisciência do narrador valia-se dessa codificação da aparência para remeter às características de corpo disciplinado, cuidadosamente escondido numa espécie de pessoa idealmente virgem e associada à figura aparente de professora pura, cujos recato e docilidade precisavam ser ostentados na docência idealizada.

Por outro lado, no conto, Mademoiselle é ornamentada com a blusinha rendada, também alvíssima, para reafirmar sua condição de casta, mas que contrastava com seus inconscientes desejos e malícias desvelados nas reticências, espirros e conversas que se davam com as alunas adolescentes de forma ambígua, sempre na fronteira dos perigos lascivos. Aqui, as roupas representam, afinal, o contrário dos desejos de Mademoiselle.

Considerando que Mário dedicou-se a render detalhes sobre o vestuário das personagens, conferindo-lhes grande destaque, importante remontar a ideia de que as roupas ou

os objetos postos pelo escritor em *Amar* e “Ruão” conectam-se a fragmentos de um tipo de educação baseada no método intuitivo ou “lições de coisas”, que circulou na Europa no século XIX e chegou com certa força de aplicação no Brasil (SAVIANI, 2013).

Vale lembrar que tais obras foram escritas na perspectiva do Expressionismo e, por essa vertente vanguardista de origem alemã, as cores e os detalhes são intensos, são fartas as simbologias postas à interpretação, tal arte preocupa-se em mostrar a deformação da realidade dos sujeitos e expõe os contenciosos subjetivos, os valores humanos e as denúncias sociais. Assim, apesar de serem cultas, as roupas de Fräulein e Mademoiselle remetem não só à dicotomia oculto e aparente da intimidade das professoras, mas à sujeição. Parece-nos, assim, que o autor quis mostrar que essas mulheres são marcadas pela contradição nos espaços que passaram a viver.

Nesse sentido, ao avesso da ideia realista de conhecimento, Mário de Andrade empregou no conto e no romance o vestuário como objeto concreto que emoldurava as professoras, não para carregar significação intuitiva das coisas tais como elas são. Contrariamente, da forma com que tais objetos foram descritos, serviram para representar significações opostas e revelar incongruências, já que os objetos/acessórios, na visão de Mário e segundo a perspectiva modernista, poderiam assumir outros significados, a depender do olhar que se põe sobre elas.

3.4 A ordem médica como signo da modernidade a partir de “Ruão”

Na virada do século XIX para o XX, as capitais do Rio de Janeiro e de São Paulo se tornaram efervescentes com as novidades tecnológicas que se apresentaram. Começaram a ser experimentados, nesse contexto, como explicou Sevcenko (2014a), diversos novos hábitos físicos, sensoriais e mentais nos espaços públicos, como as confeitarias, os chás e os cinemas, sem contar as danças, a moda, os entorpecentes e o esporte, que deram o tom às sociabilidades urbanas.

Parece que se começa a questionar um mundo pré-regulado decorrente da lógica tradicional dos papéis e dos hábitos sociais, o que, de algum modo, impõe refletir sobre as indagações: o que vem a ser moderno? E para quê ensinar questões comportamentais urbanas e de higiene para os jovens? É nesse ponto que a ciência se apresenta como importante voz a tentar estabelecer respostas conclusivas acerca do domínio da natureza, dos equipamentos utilitários inventados e, mais importante que isso, dos modos de convivência social e dos anseios de modernização e de saúde. Por esse protagonismo é que se destaca o papel do médico.

Engel (2017) e Herschmann (1994) explicam que o médico era considerado cientista social e opinava sobre demografia, estatística e se constituía um verdadeiro planejador urbano. Mas tal ingerência, então oportuna ao campo da medicina, perpassava a mera questão do olhar sobre a geografia das cidades e a organização dos espaços públicos, já que, na perspectiva das ciências sociais aplicadas, o saber médico também exercia forte influência.

Assim, Costa (1983) esclareceu que a higiene, inclusive mental, estava na moda, preocupando-se com as taxas de incapacitados, mendigos, criminosos e “anormais” de todo gênero, sendo todos esses tidos como pesos ao Estado, pessoas que estariam a onerar a parcela produtiva da população. Ademais, por ser um planejador do espaço urbano, o médico, segundo Batista (2016), partia do estranho pressuposto que os crimes eram transmitidos por contágio, como se fosse um vírus altamente transmissível, razão pela qual o tratamento passaria pela lei penal.

Ora, se está a se falar de patógeno, isso se trataria com remédios, logo, em lugar do cárcere, medicamentos ou outras intervenções testadas pela ciência. Contudo, esse conhecimento passou a influenciar cada vez mais as decisões urbanísticas e criminais, por ser o médico considerado intelectual prestigiado dotado de conhecimento regenerativo e pacificador. Esse prestígio sustentava a autoridade do discurso médico que ultrapassava o atendimento clínico, sendo uma espécie de mega especialista, conforme infere Bomeny (2015).

Interessante notar que Donzelot (2001) explica que a Igreja mantinha ingerência na sexualidade, no casal, no regime de alianças, na pedagogia e na adaptação social, e a medicina só começa a se interessar pelas questões de sexualidade a partir do século XVIII. Entretanto, a aproximação se dava mais pelas questões físicas que pelos fluxos sociais. Somente a partir do século XIX começam a tratar em seus compêndios as questões relacionadas ao onamismo²⁰⁹ e à amamentação materna. Todavia, a partir do final daquele século, o higienismo da sexualidade passa a constar de forma contundente nos manuais de medicina, no sentido de prevenção de doenças venéreas, tuberculose e alcoolismo, denominadas “doenças sociais”.

A ideia era, conforme explica Jacques Donzelot, civilizar o instinto sexual com vistas a eliminar a sexualidade não reprodutora, tida como doença, e nisso, estruturas jurídicas fortes

²⁰⁹ Palavra derivada do nome Onã [ou Onan], um personagem bíblico que após a morte de seu irmão mais velho Er teve que se casar com a viúva, sua cunhada Tamar. Entretanto, pela “lei” do levirato então vigente, se Onã viesse a ter filhos com ela, esses seriam atribuídos ao *de cuius* por presunção legal, causando implicações que lhe prejudicariam no direito sucessório. Assim, Onã praticava coito interrompido com Tamar, razão pela qual Deus o teria feito morrer por considerar pecado tal prática, conforme Gênesis 38:9-10 (BÍBLIA, 2020, p. 84). Logo, onamismo tem a ver com o ato de autogratificação sexual que, segundo relatos de Jacques Danzelot (2001), era considerado pela medicina como “pequena epilepsia” causadora de mau humor e fraqueza, prejudicando a plena capacidade laborativa. Referida prática não escapou da atenta abordagem do romancista, ao relatar a passagem em que “[...] Carlos se larga todo em beata prostração” (ANDRADE, 1995b, p. 70).

poderiam contribuir de forma decisiva para manter o mecanismo familiar protegido, haja vista que o Direito é dotado, sobretudo, pela primordial função conservadora²¹⁰.

Quando analisado o romance *Amar*, não passou *in albis* a tormentosa questão, ainda atual, de qual seria o melhor lugar para a educação sexual daqueles em idade púbere: em casa ou na escola, como consta na nota de rodapé nº 91. Aqui, convém lembrar que a questão tão controvertida, tanto no tempo de Mário quanto nos dias atuais, foi objeto de reflexão de Donzelot (2001, p. 185) em “Sexo: objeto de instrução ou de educação?”, destacando que há quem sustente que não é um esporte que se aprende num estádio ou que necessita de vigilância desde criança, contra toda e qualquer forma de corrupção e iniciação.

Importante destacar, a partir dos estudos de Susan Besse (1999), que a educação sexual na década de 1920 era vista pelos médicos como necessária, mas entendiam que as famílias não tinham condição de proporcionar diretamente tais saberes e, por esse motivo, deveria ser objeto de abordagem nas escolas para crianças a partir de onze anos de idade, mas “na verdade, a educação sexual nunca foi instituída nas escolas, graças à posição tanto dos pais quanto da igreja” (BESSE, 1999, p. 141). A Igreja considerava que a pedagogia sexual seria incapaz de conservar a inocência e de exigir castidade daqueles que fossem despertados nesse tipo de educação.

Sem pretensão de encerrar o debate aqui resgatado, Donzelot (2001) sustenta que não se trata de fazer oposição à escola, mas jogar seu jogo, aumentando o papel da família como objeto de missão, apoiada nas exigências escolares criadas a partir de dados científicos. Nesse contexto, Facchinetti e Carvalho (2019) explicam que, ao longo do século XIX, o olhar médico sobre o sexo passou a dar maior legitimidade a discursos penosos à mulher. Dessa forma, baseado na essência biológica feminina, põe-se em evidência que sua única função social era gerar filhos, ao passo que a considerava como ser vacilante e esse espírito perverso poderia comprometer seu instinto maior, já que, nas teses médicas, a mulher era tida como mais sensível que o homem, extremosa e impressionável.

Por supostamente ser assim, ela não era considerada confiável, pois, inerente à sua natureza, estava a grande possibilidade de transgressão, tendo-se, portanto, a representação da mulher como vulnerável e, por essa razão, seria necessário buscar mecanismos que permitissem trazê-la ao curso da normalidade, o que quer dizer: manter os papéis sociais estáveis em razão do sexo.

²¹⁰ Noção explicada na nota de rodapé nº 78.

3.4.1 A loucura associada à mulher: aproximação sucessiva e tormentosa

A ideia da loucura associada à mulher é algo que vem desde a mitologia grega e, nesse domínio, pode ser tratada e interpretada por vias diversificadas e complementares, como pistas fornecidas para variadas interpretações (BRUNEL, 2005; ELIADE, 1972; SEVCENKO, 2005). Na Grécia, Medeia de Eurípedes ([431 a.C.]/2010) foi considerada tresloucada, malvada e traidora, situação decorrente da sua própria natureza. Era mulher que demonstrava, na aparência, boa convivência com seu marido Jasão, mas tal amor era capaz de adoecê-la. O texto que discorre sobre o mito fala de uma mulher vingativa, cujo comportamento dá enorme giro entre o cinismo e a capacidade de matar os próprios filhos, pois não admitia a traição e o divórcio, ruptura vista como sinônimo de fracasso e desonra social. Por isso, a mulher agita o coração e a bile, o primeiro, enquanto órgão central da circulação; e a bile como substância produzida no fígado, todos eles vulneráveis às emoções, principalmente a raiva²¹¹.

Tal condição faz lembrar a reflexão de Gilles Lipovetsky (2000), ao sustentar que, tradicionalmente, a mulher tem sido apontada como mais passional que o homem, o que também dialoga com estudos de Priore (2017a), no ensaio “Magia e medicina na colônia: o corpo feminino”, no qual explica que as doenças consistiriam advertência divina, e que o corpo feminino era lugar nebuloso e lacunoso, mas que não passava de mecanismo criado divinamente, com única função de reproduzir, de modo que doenças como a Loucura seriam claros sinais de supostos demônios, por contrariar essa função natural. As compreensões religiosas e mágicas sobre essas questões demoraram ceder à fisiologia.

Dito isso, no plano teórico, que paralelo é possível fazer? Considerando o Brasil da *Belle Époque*, se, por um lado, o modelo de saúde masculino centrava-se na figura do trabalhador, do provedor e bom pai de família, de outro, a mulher trabalhar fora de casa poderia colocar a família em perigo, por vagar por espaços públicos destinados aos homens e por lá serem atraídas ao trabalho com prostituição e serem despertadas a outros maus costumes degenerativos. Fräulein e Mademoiselle, por essa lógica, representavam uma liberdade maléfica e tormentosa.

Facchinetti e Carvalho (2019) salientam que, ao observar relatórios médicos do início do século XX, fica evidente o discurso de que a maldade e a psicopatologia da mulher eram frutos da rebeldia inata, que se manifestava como resistência ao seu destino natural, de modo que a desobediência, a irritabilidade e a sexualidade de desejos excessivos seriam frutos de uma

²¹¹ Isso diz respeito a teoria dos humores, para a medicina grega, na qual eram considerados quatro humores: sangue, bile amarela, bile negra e fleuma, que compunham um sistema para compreensão tanto da saúde quanto da doença, de modo que a acumulação de algum desses elementos dos humores resultaria na prevalência de algum efeito, como a bile amarela, relacionada à amargura, ao rancor e à ira do indivíduo (BYNUM, 2011).

educação viciosa e, quanto mais as mulheres lutavam contra sua própria natureza para se igualar aos homens, mais doentes ficavam.

O uso de roupas masculinas por parte das mulheres ou o desejo de exercer “trabalho de homem” sinalizavam a moléstia mental por apontar a uma vida irregular e a fuga dos freios necessários aos instintos sexuais da mulher. É nesse ponto que a educação se tornaria forte ferramenta para recolocar a mulher nos trilhos da normalidade, passando pelo tratamento médico preventivo, a fim de conservar os sexos em seus respectivos papéis. No caso da mulher, formar lares fecundos, sendo que a reprodução só seria saudável no sagrado casamento, pois nele se combateria as doenças venéreas, a prostituição e o fantasma da emancipação feminina.

Costa (1983), em sua obra dedicada a compreender a *Ordem médica e norma familiar*, explica que a mulher nervosa foi uma criação médica, servindo como pretexto para implantação do higienismo, mas não só, pois, quando a mulher estava insatisfeita com suas obrigações sociais e domésticas, tinha ataques de nervos. Não bastasse, explica Jurandir Freire Costa, a mulher, quando estava insatisfeita com as privações sexuais, apelava ao nervosismo e se valia dessa doença para se defender dos homens tidos como opressores e, sobretudo, era o argumento utilizado para agredi-lo.

Além dos autores supracitados, demonstra-se a evidência da questão da sexualidade e da loucura das mulheres na literatura e na imprensa. As figuras abaixo foram extraídas do jornal “Correio Paulistano”, de 21 de julho de 1912, e dizem respeito às propagandas de produtos que prometiam normalizar o nervosismo da mulher, vejamos:

Figura 12 – Anúncios de medicamentos contra histeria feminina (1912)



Fonte: Correio Paulistano, 21 jul. 1912, p. 7 e 12.
(Disponível no acervo digital da Biblioteca Nacional).

A chamada do primeiro anúncio traz a imagem da mulher com um semblante abatido, associando o nervosismo a um desarranjo orgânico natural que não pode ser curado, mas aliviado. Já o segundo, é dotado de maiores detalhes ilustrativos e o que nele se destaca é a “cura do desejo”. Interessante notar que o recipiente se trata de um frasco de perfume dando forma ao busto de Baco, cuja cabeça está ornamentada com galhos e frutos da videira. Conforme Brunel (2005), Baco é o deus do vinho, ligado à boemia e à festa, também protetor da fertilidade e remete ao que é perigoso, tentador e incerto, assim como a mulher, que era considerada um ser inconstante, vacilante e fatal.

Parece haver uma ironia entre o que Baco representa e a mensagem que ele traz, estampando o produto anunciado: “levanta as forças” diz respeito ao vigor no trabalho doméstico necessário à mulher; “tonifica o coração”, órgão que representa a sede das emoções, normalizando o equilíbrio do viver; “promete cura ao histerismo”, ou seja, eliminar os sintomas do descontrole emocional, dos gritos, das convulsões e dos desmaios; “produz bom sono”, indicando que o medicamento natural induziria à calma e produção de melatonina, bem como à tranquilidade e à cura da alma. Observemos que o subtítulo do anúncio diz respeito “a providência dos nervos” e que tal produto seria capaz de recolocar a mulher na normalidade que a sociedade da época lhe prescreveu.

É, pois, uma propaganda direcionada à mulher inconstante como Medeia, que na ilustração se aproxima do busto daquele que representa a fertilidade, a tentação e o perigo, para dizer que a vida sexual da mulher poderia sim ser intrigante e proveitosa, desde que se desse em função da procriação.

Na literatura, temos produções que descreveram ficcionalmente o lado tido como sombrio da natureza feminina, do nervosismo e do histerismo. Em “Ruão”, a preceptora de francês de uma rica família paulistana, já aos quarenta e três anos de idade, ainda virgem, passa a conviver com duas alunas adolescentes espertas e que a todo tempo fazem troça e a provocam. Tomando-se por base o conceito de representação colocado por Chartier (2002), bem como a explicação dada por Pesavento (2014), de que a representação não é uma imitação do real, mas uma edificação feita a partir dele, a figura de Mademoiselle fala da sexualidade, mas também trata de suposta loucura que Costa (1983) chama de “nervoso”.

Nessa dimensão, ao analisar a figura da preceptora na literatura inglesa do século XIX, Monteiro (2000) percebeu que a associação da professora que atuava nas casas como louca era uma maneira de negar a possível entrada da mulher no espaço social, assim, “ser, então, louca ou prostituta significa, nesta conjuntura, categorizar a mulher como o excluído (*sic*)”

(MONTEIRO, 2000, p. 15, grifo nosso). Partindo da ideia que sustentava que as mulheres eram rotuladas como irracionais, infantis, instáveis, e que a loucura era transmitida de forma hereditária apenas na linhagem materna, Showalter (1987) expressou-se dizendo que essa crença foi bastante utilizada para afastar as mulheres de atividades laborativas, de negação de direitos políticos e civis, numa lógica que protagonizava discursos não só da família, mas do Estado.

Mademoiselle é caracterizada com ingredientes adicionais pelo autor, como o fator idade, já que era considerada velha nos anos 1920, dada a baixa expectativa de vida então medida estatisticamente. Não bastasse, a professora não se encaixava bem na fôrma considerada normal às mulheres, a de ser casada e mãe. Mademoiselle era uma solteirona virgem que vivia afrosamente:

Nos seus quarenta e três anos de idade, Mademoiselle estava tomada por um vendaval de mal de sexo. Não se compreendia, nunca tivera aquilo em sua virgindade tão passiva sempre. Amara sim, duas vezes, mas nunca desejara. Agora, as meninas tinham chegado, era o vendaval, tão estalantes de experiências próximas, que puseram tuaregues no corpo de Mademoiselle. E Mademoiselle estava... só um verbo irracional dirá no que Mademoiselle estava: Mademoiselle estava no cio (ANDRADE, 2017b, p. 49).

O autor modernista, embora apresente uma personagem atípica aos padrões, revela simplesmente uma mulher que carregava todas as características doentias inerentes a esse gênero. A professora tinha sensações estranhas motivadas por um vendaval sem nexos, tinha atos falhos até mesmo com elementos objetivos do seu ofício de ensinar língua francesa, ao confundir as simples palavras *mal* (modo ruim) com *mâ-le* (macho), ou ainda dar sentido erótico ao verbo *frôler* (roçar), associando ao toque ligeiro de corpos, contrastante com a blusinha alvíssima professoral, saturada de rendas crespas que emoldurava sua aparência.

A preceptora tinha sonhos, mas também vagava nos delírios do nervoso, a ponto de achar ser real a perseguição por parte de um violentador, atrás de uma catedral na capital paulista, mas achando que estava na Normandia francesa, terra de Joana d'Arc. Nos seus quarenta e três anos de idade, Mademoiselle passava por um vendaval e, após tal episódio que finda o conto marioandradiano, a professora desmorona, sucumbe de si mesma, agradece a *bonne compagnie* dos seus supostos violadores e volta para casa. “Subiu as escadas correndo, foi chorar” (ANDRADE, 2017b, p. 64).

No que concerne aos casos de neurastenia/histeria daqueles tempos, talvez seja o caso de desenvolvermos o dilema vivido pelo poeta negro Cruz e Sousa (1861-1898), que passou pela experiência do adoecimento de sua mulher Gavita, após três anos de casamento.

Repentinamente, a loucura se manifestou em Gavita e tal drama deixou Cruz e Sousa bastante aflito, como pode ser visto no trecho abaixo, de carta endereçada a seu amigo Nestor:

[...] minha mulher está acometida de uma exaltação nervosa, devido ao seu cérebro fraco que, apesar das minhas palavras enérgicas em sentido contrário e da minha atitude de franqueza em tais casos, acredita em malefícios e perseguições de toda a espécie (SOUSA, [1896]/2000, p. 830).

É necessário ter em mente o contexto que o casal vivia. Eram negros, sem contar com qualquer benefício social após a abolição; sendo abandonados à sorte própria, sentiam-se (e eram) desvalorizados e considerados perigosos, inúteis, um peso social. Considerando que na perspectiva da Nova História Cultural o corpo também é histórico (SANT'ANNA, 2021), infere-se que no corpo de Gavita foram inscritos os sofrimentos escondidos pelas estruturas de poder político, social e econômico. Socorrendo-se em um médico de onde a esposa foi criada, foi dado o seguinte diagnóstico:

creio que a moléstia da Gavita é devida a anemia profunda, estado que é quase crônico nela. / É de supor que os trabalhos e as preocupações da maternidade tenham acentuado esse estado, num organismo já anteriormente enfraquecido, resultando daí uma explosão de fenômenos nervosos, sob a forma de excitação maníaca, com integridade da inteligência, mas apresentando certo grau de incoerência dos atos, sem alucinações auditivas ou visuais. / Nestas condições o que convém é levantar as forças do organismo, por meio de uma alimentação reparadora, baseada em leite, ovos, carnes, e um vinho tônico fosfatado com arsênico cuja receita vai junta, e reprimir a excitação cerebral que se traduz na incoerência dos atos, por meio da Bromidya [...]. Ao lado disso, deve-se poupar ao cérebro toda excitação exterior, fazendo ao redor dela uma atmosfera tranqüila, evitando as visitas, principalmente de pessoas mais íntimas, de modo a proporcionar ao seu cérebro uma dieta psíquica, tão necessária à inteligência, como a alimentar ao corpo [...] (VÍTOR, [s.d.]/2010, p. 134).

O diagnóstico central encontrado diz respeito a uma mulher acometida pela excitação maníaca, sendo necessário combater tal moléstia com dieta alimentar e psíquica para recompor suas forças esgotadas com a preocupação da maternidade. Esse estado de coisas remete à constatação feita por Besse (1999) e Lipovetsky (2000), quanto à prevalência, desde Aristóteles, da tradição de sátiras e desconhecimento em relação às mulheres, associando-lhes à inconstância, ao perigo, à *femme fatale*. Por essa razão, historicamente, foram relegadas a atividades sem brilho e pouco valorizadas.

Por essas linhas, demonstra-se que as questões relacionadas à suposta loucura das mulheres decorreram de construção simbólica, a partir do conhecimento médico, para legitimar o higienismo. Tal constatação aparece nos prontuários, nos discursos, nos autos de processos judiciais, na literatura e na imprensa, a demonstrar, mais uma vez, que às mulheres foram reservados lugares muito particulares de existência.

3.5 “Ruão” e a velhice da mulher

Se em 1927, com *Amar*, Mário de Andrade pôs em evidência a temática da mulher, dos estrangeiros e da educação não escolar, ao concluir “Ruão”, em 1944, o autor prosseguiu com tais temáticas. Todavia, o elemento velhice em *Amar* teve abordagem secundária, ao passo que, em “Ruão”, foi associada à ideia de dramática fase da vida, expondo os efeitos sociais da passada idade. Ora, se no início do século XX já era difícil a condição social, política e financeira das mulheres de classe sociais inferiores, somar a elas o fator velhice tornava a sobrevivência ainda mais penosa. Isso remete ao que Campos (2009) classificou como quadro moralista cuja voz higieniza e organiza o mundo ao prescrever a exclusão daquele que é velho e/ou gordo.

Enquanto no romance há registro da idade da preceptora Fräulein: “[...] sou séria. E tenho 35 anos, senhor” (ANDRADE, 1995b, p. 49), em “Ruão”, a educadora é adjetivada como pertencente a uma faixa etária que denotaria desilusão, cansaço e tristeza: “E se resfriava inda mais, devorando homeopantias. Nos seus quarenta e três anos de idade [...]” (ANDRADE, 2017b, p. 49); “[...] e a professora envelhecida ficara muito reta na cadeira, envergonhada do arroubo anacrônico [...]” (p. 46); “[...] sem se decidir a perguntar se aquela velhota quer alguma coisa. Pode estar doente, pedir auxílio, perdiam tempo” (p. 56); “Os homens tiveram que parar, espantados, ante aquela velhota luzente de espirro e lágrima [...]” (p. 64).

Tal constatação não foi posta por acaso em *Amar* e “Ruão”, bastando lembrar que nos anos 20 do século XX a expectativa de vida no Brasil era de apenas de trinta e cinco anos de idade, como pode ser observada na tabela abaixo. Por esse prisma, as duas preceptoras, de 35 e 43 anos de idade, respectivamente, já eram consideradas velhas.

Tabela 1 – Expectativa de vida ao nascer, por sexo (Brasil 1910-2050)²¹²

ANO SEXO	1910	1920	1930	1940	1960	1980	1990	2010	2020	2022	2030	2040	2050
MASCULINO	34,6	35,2	37,3	43,1	52,3	59,62	62,84	69,68	72,47	72,95	74,8	76,68	78,16
FEMININO						65,69	70,44	77,26	79,8	80,22	81,8	83,35	84,54

Fonte: De 1910 a 1960 (IBGE, 2007). De 1980 a 2050 (IBGE, 2008a, 2008b).

²¹² Os registros estatísticos divulgados pelo IBGE referentes ao período de 1910 a 1960 não possuem diferenciação de longevidade por sexo, que só passou a constar a partir de 1980. Embora a delimitação temporal da presente tese seja de 1923 a 1944, chama a atenção o fato de que os dados sequenciais, de 1960 para 1980, tiveram um salto que destoia do padrão da regularidade de crescimento da expectativa de vida ao longo do tempo, explicada pela mudança de metodologia, critério da coleta e tratamento de dados.

Oportuno enfatizar que, tanto em *Amar* quanto em “Ruão”, as professoras são marcadas pela contingência da “idade já passada” na conjuntura apresentada na Tabela 1. São, portanto, personagens que representam mulheres atravessadas pela mistificação da sexualidade inoperante na velhice. Todavia, paradoxalmente, na professora do romance o vigor físico ainda operava, tanto que utilizava seu corpo como meio de sustento. Essa mistura, segundo Affonso Sant’Anna (1992), fala da ideia da “branca vovozinha”, como aquela mulher que não representa mais ameaça, já que nessa idade ela não teria sexo, só carinho, ilustração esta que Simone de Beauvoir ([1970]/2018) tentou desmistificar ao enfrentar a temática da velhice.

Interessante que as figuras da velha e da prostituta “de domicílio” estão postas lado a lado em *Amar*. A primeira, considerada como inofensiva e sem sexo; e a segunda, igualmente inócua, pois nesta o sexo fora exercido sob vigilância, de maneira programada e sem causar apego, justificando Fräulein ser a escolha estratégica por reunir características confluentes para fazer a iniciação sexual do filho Carlos, longe dos perigosos lupanares.

A questão da velhice sempre despertou debates, reflexões e angústias, como podemos observar, ao menos, desde a obra *Saber envelhecer*, de Cícero. Em forma de diálogo, para indagar o que reprovava na velhice, Catão, aos oitenta e quatro anos, viu pelo menos quatro razões para que se achasse a velhice detestável: “Ela nos afasta da vida ativa. 2) Ela enfraqueceria nosso corpo. 3) Ela nos privaria dos melhores prazeres. 4) Ela nos aproxima da morte” (CÍCERO, [44 a.C.]/2002, p. 16-17). Para cada uma dessas hipóteses foram por ele apresentadas refutações, entre as quais se destacam a sabedoria e a autoridade advindas com a passagem do tempo e que, quando postas a serviço do Estado, resultariam em ganho público e coletivo, e isso não significa fazer nada, pelo contrário, é possível realizar várias tarefas, como tomar parte de assuntos públicos.

Em sequência, Catão argumenta que embora lhe faltasse muita destreza física, ainda lhe restaria a voz, que seria útil à instrução de adolescentes, não havendo tarefa mais bela e agradável que essa: estar cercado de estudantes, conferindo-lhes oportunidade de ter novos rumos na vida pela educação. Concluiu dizendo que os frutos desse tempo são todas as memórias e que “os velhos não devem nem se apegar desesperadamente nem renunciar sem razão ao pouco de vida que lhes resta” (CÍCERO, 2002, p. 56). Isso se alinha também ao discurso bíblico contido em Salmos 92:15, que indica que os velhos, no serviço de evangelismo, “dão fruto mesmo na velhice, são cheios de seiva e verdejantes²¹³ [...]” (BÍBLIA, 2020, p. 962).

²¹³ Na versão *Nova Tradução na Linguagem de Hoje* consta “Na velhice, eles ainda produzem frutos; são sempre fortes e cheios de vida” (BÍBLIA, 2012, p. 840).

Contudo, como infere Zerner (2021), a própria ideia de encarnação cristã parece tornar miúdo esse encorajamento salmista, pois revela o corpo como sujeito à implacável temporalidade e perecimento.

As reflexões em Cícero (2002), de algum modo, dialogam com Michele Perrot (2019) ao sustentar que, tanto no século XIX quanto no início do XX, a ideia que se tinha do idoso era relacionada aos predicados de sabedoria, serenidade, sobriedade e respeitabilidade, além de autoridade, mas isso sofre alterações, como explicaram Campos (2009), Debert (1999) e Goldenberg (2013), ante à lógica organizacional que passou a excluir os sujeitos dessa faixa etária no Brasil. Tal ocorrência se deu, também, segundo as autoras, pela transformação do papel social e pelas atribuições privadas e públicas que passaram a operar com a urbanização, colocando os velhos como problema social. Como sustentá-los? Quem deveria cuidar e sob qual teto?

Os predicados tão firmes antes indicados passaram a resvalar nesse tormentoso problema urbano, doravante ampliado em compasso com os novos números de esperança de vida medidos pela estatística. Esse novo estado de coisas com relação à velhice, “[...] também paulatinamente se alterou o significado da morte, que passou a ser entendida menos como sinônimo de passagem espiritual de um estágio existencial para outro, e mais como de apodrecimento do corpo” (CAMPOS, 2009, p. 159), ou seja, a velhice marcaria a fase do excedente da vida, do que é inoperante, imprestável e o que torna a morte próxima.

Por falar em esperança ou expectativa de vida, tais palavras nessa dinâmica parecem melhor combinar com o vigor da força da juventude do que com a serenidade ou sabedoria daqueles que o vigor do corpo pode pouco, o que, segundo Jurandir Freire Costa (1983), tem a ver com o estatuto ao qual os velhos passaram a ser associados ao menosprezo físico e moral, incompatíveis com a aposta no futuro.

Sant’Anna (2021) esclarece que, considerando que em 1921 a expectativa de vida não chegava aos quarenta anos, circulava a compreensão de que os velhos brasileiros seriam mais moços que os velhos europeus, por isso viviam menos, mas, no Brasil, a velhice poderia ser “prematura”, decorrente de erros de registro; “repentina”, em razão de doenças e; “natural”, associada à perda das energias físicas com o passar do tempo. Dessa forma, segundo a autora, a juventude tendia a ser curta, mas os homens pareciam “envelhecer melhor”, razão pela qual sobre elas recaiam diversas piadas²¹⁴.

²¹⁴ “O professor – Que idade tem hoje uma pessoa nascida em 1894? O aluno sabido – Conforme... E’ homem ou mulher? (sic) (CARETA, 1940, p. 12).

Esse envelhecer em melhores condições assinalado por Denise Sant'Anna não se trata apenas de razões biológicas decorrentes do climatério ou da andropausa, trata-se da diferença que Campos (2009), Lipovetsky (2000) e Schpun (1999) sintetizaram, de que velhice é, sobremaneira, “uma questão de gênero”. Basta ver que, não obstante a depreciação da velhice no tempo da escritura do *Amar* e “Ruão” tão presente no discurso médico, os homens poderiam ocupar espaços de destaque na sociedade, como ocorrido, por exemplo, com o jurista Rui Barbosa, que aos 72 anos de idade exercia mandato de Senador, e Washington Luís, que aos 57 assumia a Presidência da República. Para estes, o fator idade não era determinante, podendo permanecer à frente de gestão de negócios, bem como opinar nas rodas de conversas políticas etc.

Nisso, segundo Campos (2009), enquanto os homens velhos poderiam ostentar utilidade longa, restava às mulheres a solidão ou a caridade, se fossem viúvas ou solteiras. Curioso nisso tudo é a constatação da autora de que os corpos femininos envelhecidos passaram a ser vistos como incapazes de abrigar mentes intelectualmente saudáveis ou produtivas, o que contrasta com os argumentos idealizados de Catão, contidos em Cícero (2002).

Mas, independentemente do gênero, em que pese o otimismo bíblico e filosófico já citados, as rugas deveriam servir não somente para anunciar por onde passaram lutas, mas também sorrisos. No entanto, não é bem isso que normalmente ocorria, e de certa forma permanece, pelo fato de que as pessoas nunca vivem em total estado natural, nem na infância, nem na velhice, tampouco em qualquer idade, já que o estatuto que as moldam é aquele construído socialmente.

Importante notar que, no conto, o autor não se referiu à Mademoiselle como idosa, e sim como velhota, conotação negativa ligada à ideia de defasada, inativa e pobre. Ainda que sejam termos equivalentes, a ideia que se passa é de que, com o tempo, o uso da expressão idosa, ao invés de velha, serviu para amenizar os receios de tratar o tema. No conto, observa-se que a professora é mostrada como possuidora de vida sem graça, mesquinha, de pão incerto, revelando que, embora estrangeira e culta, Mademoiselle não tinha vida fácil: “As meninas estavam mocinhas, carecendo mesmo de alguém, quase uma preceptora que as acompanhasse em festas, visitas, lhes tomasse conta da educação. E assim ajudavam Mademoiselle, coitada” (ANDRADE, 2017b, p. 46).

Quanto à defasagem, ela aparece claramente em “Ruão” no seguinte trecho: “Além do inglês e do alemão em que Mademoiselle nem de longe podia agora competir com elas, voltavam falando um francês bem mais moderno e leal que o da professora, estagnada no ensino e nas suas metáforas suspeitas” (ANDRADE, 2017b, p. 44), demonstrando que os

conhecimentos da docente já estavam ultrapassados e revelando que envelhecer se traduziria em perder valor numa sociedade em que a juventude não era apenas uma fase da vida, mas uma aposta no futuro.

Nas linhas de Mário, a questão da aparência física das personagens femininas não foi esquecida. Em *Amar*, enquanto a esposa dona Laura era: “Meia mal-acabada. Era maior que o marido” (ANDRADE, 1995b, p. 55); a professora foi caracterizada como desprovida de beleza: “Fräulein não é bonita, não. Porém traços muito regulares, coloridos de cor real” (p. 58). A seu turno, em “Ruão”, o autor mostrou que Mademoiselle estava “destratadinha” (ANDRADE, 2017b, p. 46). Dito isso, embora se vislumbrem elementos alusivos à aparência, tais especificidades não são aqui centrais à discussão, mas podem ajudar no contraponto com a velhice.

Nesse sentido, convém pensar que o conceito de beleza, conforme infere Sant’Anna (2021), varia no tempo. Se no início do século XX, em razão da subjetividade, era difícil explicar o verbete, nos dias atuais isso se torna bem mais penoso, já que beleza é também vaidade, mas não deixa de ser saúde, alimentação e necessidade. Ora, beleza sempre foi objeto de preocupação, principalmente das mulheres, aliás, a mulher se mostra socialmente como representante da beleza, algo que parece lhe ser inerente, mas, no Brasil, sobretudo a partir da República, a preocupação com tal assunto se expande, haja vista o quantitativo de anúncios de produtos cosméticos na imprensa. Essa questão faz alusão aos estudos de Gilles Lipovetsky (2000), para quem o corpo feminino sempre foi educado para ser belo, ou seja, sedutor, meigo, atraente, belo sexo.

Mas como permanecer sempre joviais e quando isso se tornaria maior preocupação? Em primeiro lugar, conforme explica Corbin, Courtine e Vigarello (2021a, 2021b), a aversão à velhice atravessou muitas culturas, e no Brasil isso se tornou mais forte na década de 1940, o que tem a ver, em Sant’Anna (2021), com o novo modo que as mulheres passaram a viver em relação ao exercício da liberdade sexual, com a possibilidade de novos relacionamentos conjugais, com poderem trabalhar mais tempo e, principalmente, tem a ver com a ampliação da expectativa de vida, que avançou quase nove anos apenas se forem tomados os anos 1910 a 1940 (conforme Tabela 1, página 184).

Sendo assim, a preocupação com o envelhecimento tornou-se obsessão crescente, podendo ser observado nos esforços científicos de promover a desaceleração do processo biológico do envelhecimento com cosméticos, medicamentos e procedimentos cirúrgicos. Como explicam Prost (2020) e Sant’Anna (2021), o antigo medo do envelhecimento não

terminou, mas agora se torna mais incontornável, em razão da expectativa de vida cada vez maior, impondo reconhecer que envelhecimento não é algo facultativo.

Voltando à obra em análise, Mademoiselle representa uma mulher que se esforça para ser útil, a despeito do tempo, das rugas e da cor dos cabelos, ao passo que sua permanência na casa mostra uma acolhida não necessariamente em função do resultado pedagógico que possa entregar, mas para tê-la por perto como companhia das filhas adolescentes de Dona Lúcia em troca da subsistência, considerando que a preceptora era imigrante e não sujeita a benefícios previdenciários, na forma da chamada Lei Eloy Chaves²¹⁵, a primeira regulação protetiva brasileira de 1923.

Noutra direção, considerando o vigor modernista no qual “Ruão” está inserido, convém registrar que, da forma com que Mário de Andrade construiu a personagem Mademoiselle, ela representa não só um tipo de pessoa que é professora e tem sua idade à mostra, mas remete, nos seus caracteres, a um passado que necessita de ruptura, a começar pela francofonia²¹⁶ vazia, tão em uso na literatura moderna anterior ao autor. Tomada como veículo clássico de construção poética, para o intelectual, a francofilia²¹⁷ diz respeito a uma velha imagem da literatura que precisava ser superada, de uma literatura métrica e gélida que não cabia mais no quadrante que o modernismo propunha. É o projeto de brasilidade, um desafio para construir algo novo, para desmontar a ideia que a língua francesa proporcionaria uma experiência literária superior àquela produzida em língua portuguesa.

Nesse sentido, tal novidade fala de rompimento, e a preceptora do *Amar* remetia ao arcaico, à continuidade, já que “Fräulein, a alemã não admite inovações. Para ela, a filha tem que sair igualzinha a mãe. É o mito do eterno retorno. Quem está em cima fica em cima, quem está em baixo continua embaixo. A mesma lei para as classes sociais e os povos” (SCHÜLER, 1992, p. 121). Assim, a literatura por ele pretendida dependia dessa ruptura²¹⁸ com as velhas formas e os cânones desgastados, para que acontecesse o novo. Mário de Andrade é o poeta do novo²¹⁹ (BOAVENTURA, 2008; BRITO, 1976, 1978; MICELI, 2012; TÉRCIO, 2019), razão

²¹⁵ Decreto nº 4.682 (BRASIL, 1923). Trata-se da primeira lei brasileira em matéria previdenciária, mas abrangeu apenas os ferroviários com a criação da Caixa de Aposentadorias e Pensões para trabalhadores dessa categoria.

²¹⁶ Ato ou efeito de adotar a língua francesa como sistema de signo de cultura (HOUAISS, 2004, p. 1.386).

²¹⁷ Admiração ou paixão por tudo aquilo que é expresso na língua francesa (FERREIRA, 2010, p. 981).

²¹⁸ Não obstante tenha reconhecido a importante contribuição de mestres do passado como Olavo Bilac (1865-1918), que ousou discutir temas variados sem sair do parnasianismo, como por exemplo, no poema “Oração de Cibele”, já analisado na página 86; e Machado de Assis (1839-1908), escritor dotado de enorme sensibilidade, ao assimilar que “a literatura não é uma ferramenta inerte com que se engendrem idéias ou fantasias somente para a instrução ou deleite do público. É um ritual complexo que, se devidamente conduzido, tem o poder de construir e modelar simbolicamente o mundo [...]” (SEVCENKO, 2014a, p. 284).

²¹⁹ Conforme Brito (1976), em Mário de Andrade a arte não tinha o papel de refletir o passado, um mundo que agonizava, mas devia abrir-se para absorver aquele que estava surgindo, que tinha aptidão de ser promissor, dinâmico, ainda que viesse a ser complexo e problemático.

pela qual declarou durante sua vida tamanho amor pelo Brasil²²⁰, por acreditar ser aqui o lugar que efetivamente reside a novidade, e não na Europa. A confirmação dessa ideia está no trecho de carta abaixo transcrito, em que fica evidente a sensação de “ai que preguiça” de Mário, com mentalidade daqueles que só enxergavam excelência nas produções vindas da Europa.

Vocês se parisianizaram na epiderme. Isso é horrível! Tarsila, Tarsila, volta para dentro de ti mesma. Abandona o Gris e Lhote, empresários de criticismos decrépitos e de estesias decadentes! Abandona Paris! Tarsila! Tarsila! Tarsila! Vem para a mata-virgem, onde não há arte negra, onde não há também arrosios gentis. Há MATA VIRGEM. Criei o matavirgismo. Sou matavirgista. Disso é que o mundo, a arte, o Brasil e minha queridíssima Tarsila Precisam (ANDRADE, [1923a]/2001, p. 79, grifo do autor).

Perceba-se que na carta de 15 de novembro de 1923, o modernista exorta Tarsila do Amaral a retornar ao Brasil, a ter a experiência de construir e viver o novo no Brasil. Ao mesmo tempo, é latente que a noção de ensino para o autor é bem mais ampla do que simplesmente a figura de uma professora daquele tempo, não obstante a importância social representada pelas personagens Fräulein, do *Amar*, e Mademoiselle, do “Ruão”.

O compartilhamento desse entusiasmo e desejo de engajamento de seus pares foi registrado em cartas, como a enviada à Tarsila do Amaral em 1923, lembrando que, conforme estudo desenvolvido por Marilda Ionta (2007), denominado *As cores da amizade*, cartas para Mário não eram meros expedientes para recados, contrariamente, eram espaços de manifestação privada para demonstrar sentimentos, refletir sobre a sociedade de seu tempo a inquietar seus interlocutores.

²²⁰ Conforme análise contida na página 27.

CONSIDERAÇÕES

Como vimos a partir de Burke (2008) e Prost (2017), a história não cessa de tomar por empréstimo informações e conceitos de áreas afins e, por essa perspectiva, a presente tese se adequa e emerge da participação no Grupo de Pesquisa denominado “Estudos interdisciplinares em História da Educação (fontes, teoria e metodologia)”, criado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesse sentido, nosso **caminho percorrido** seguiu também por trilha interdisciplinar para reunir variados despertamentos lidos em áreas diferentes, sobretudo a Literatura, como forma de compreender as representações de professoras preceptoras. A literatura, como boa vizinha da história (DARNTON, 2010), teve primorosa função nesse debate, em razão da sua peculiar fertilidade, ainda mais quando proveniente de escritor tão atento e plural como Mário de Andrade. Todavia, nesse esforço, não bastou a contribuição do campo literário, embora tenha sido principal lugar para vislumbrar, por verossimilhança, não precisamente quem foram essas mulheres preceptoras que estiveram em circulação na capital paulista no período delimitado, mas sim como elas foram imaginadas, desejadas, temidas ou sonhadas. *Amar* e “Ruão” aqui funcionaram como elementos indiciários da existência de processos educativos fora dos muros escolares tradicionais. Essas questões decorrem da nossa **questão norteadora**: quais representações de mulher preceptora estão presentes nas obras *Amar, verbo intransitivo* e “Atrás da Catedral de Ruão”, de Mário de Andrade, e em que medida elas refletem e refratam a realidade.

A primeira lição, enquanto premissa, que se mostrou potente durante toda pesquisa e da qual derivaram as constatações que foram apresentadas é que o texto literário não tem vida própria. Contrariamente, ele só existe porque alguém, em determinado cronotopo, ousou escrevê-lo para refletir sobre o sentido da vida. Por isso, a literatura não é apenas um conjunto de palavras estratégicas ou belas, mas signos culturais que são estruturalmente conectados à variada experiência humana. Assim, pela vastidão de abordagens das obras postas a ler, percebe-se que, sem a experiência e a percepção da vida, a literatura não existiria.

É exatamente nesse sentido que se tornou oportuna a escolha das obras *Amar* e “Ruão”, de Mário de Andrade, como parte das fontes cuja pertinência foi justificada na introdução, por entendermos que o modernista não era apenas profundo conhecedor da linguagem e do Brasil, mas do ser humano e dos seus dramas existenciais. Isso remete e adere, na perspectiva histórica, à lição de Prost (2017), na qual o autor afirma que o objeto da história passa por três características fundamentais: humana, coletiva e concreta, conscientizando-nos que, mais que

explicar a prática, nosso compromisso foi o de compreender quais os sentidos dados a essa forma de docência por Mario de Andrade.

Essa consciência decorreu também da lição de Bakhtin (2019), que afirma que os estudos sobre literatura “deveriam” estabelecer vinculação mais estreita com a história da cultura. O verbo imperativo posto pelo filósofo da linguagem vem da ideia de que a literatura é parte inseparável da cultura, portanto, artefato desta.

Nesta conclusão, convém mais uma vez esclarecer que, na presente pesquisa, não estudamos especificamente “o autor” Mário de Andrade, tampouco sua vasta obra, já que escritores e produções clássicos/canônicos desafiariam um expediente incompatível com as limitações temporais e operacionais de um doutoramento, quiçá de uma vida, mas cingiu ao romance *Amar* e ao conto “Ruão”. Todavia, ainda que sejam obras literárias especificadas – que reunimos pela temática educacional –, não se pode negligenciar que esses dois artefatos culturais de um dado tempo e espaço impuseram grande desafio em conhecer minimamente seus conteúdos e contextos, inclusive a trajetória do escritor em função da operação historiográfica preconizada por Certeau (2020).

Esse terreno fértil da literatura indicada nos permitiu várias reflexões a partir do problema e dos objetivos inicialmente estabelecidos, de modo que, para pensar nos **achados da pesquisa**, convém agora retomá-los:

Quanto ao **primeiro objetivo**, cujo escopo foi “compreender como se dá o uso da literatura enquanto fonte para a escrita da história da educação e, conseqüentemente, como essa prática historiográfica poderia ser aplicada a partir do conto ‘Ruão’ e do romance *Amar*”, temos que, considerando o arcabouço teórico formulado pelos autores Cunha (1999); Febvre (1989), Ferreira (2020), Galvão e Lopes (2010), Pesavento (1995, 2014), Rocha (2015), Sevcenko (2014a), Volóchinov (2019), dentre outros, com os quais dialogamos, pudemos atestar a viabilidade da investigação por meio das fontes ficcionais (romance e conto), cotejadas com outras que lhes foram contemporâneas²²¹ e que trataram, de algum modo, do passado educativo brasileiro relacionado à prática de ensino pelas preceptoras estrangeiras demandadas por parte da elite paulistana.

Por essas razões apresentadas, entende-se que esse primeiro objetivo foi atendido satisfatoriamente, porquanto o estado da arte registrado no Capítulo I permitiu confirmar que

²²¹ Conforme Figuras 1 e 9 (páginas 18 e 137); Albuquerque (2013); Besse (1999); Binzer (2017); Brasil (1937, 1946); Cury (2006, 2021); Leitão (1886); Oliveira (1874); Russeff (2001); São Paulo (1892); Vasconcelos (2004).

no plural território da História da Educação, a literatura assume papel importante e viável como fonte.

Quanto ao escopo de “analisar a feminização do ofício de ensinar no Brasil” (**segundo objetivo**), considerando o suporte a partir de pesquisas de vários autores²²², verificou-se, em síntese, que no período delimitado os espaços sociais eram bem definidos, aludindo às mulheres de determinadas classes sociais o jardim ou a casa²²³, ambientes privados que simbolizam a clara demarcação do seu lugar primordial, já que a praça e a rua remetem ao foro masculino, à visibilidade e demonstração de força e poder. Assim, às mulheres de grupos específicos, além da maternidade e da dedicação ao lar, foram direcionados os serviços do magistério, em razão da imagem de suposta submissão, docilidade e paciência com esse tipo de ofício, que sugere uma forma de controle moral das jovens desde a escola normal, por intermédio do suposto estatuto de portadoras de missão, numa espécie de prolongamento da função materna de instruir e educar as crianças.

Percebeu-se que a feminização do magistério não se consolidou de forma harmoniosa, pois aos homens que antes se dedicavam ao mesmo encargo, significava redução de espaço profissional, mas se justificava pelo receio moral de professores educarem meninas. Soma-se a isso a questão da escolaridade obrigatória e alguma resistência que a educação fosse exclusivamente estruturada e organizada pela Igreja Católica.

Conforme visto em Almeida (1998) e Louro (2000), o magistério se torna trabalho de mulher e isso passa pela compreensão de que a docência não seria fator de subversão feminina. Contrariamente, simbolizava os predicados naturais de cuidado e amor, deixando cada vez mais patente seu destino natural para se amoldar à suposta vocação. Além disso, não desconsiderando que vários fatores poderiam explicar a consolidação de tal processo, os homens teriam natural aptidão para ocupações profissionais mais rentáveis, não apropriadas ao gênero feminino, de suposta limitação intelectual.

Já o **terceiro objetivo**, que consiste em “analisar a conjuntura artística, política, econômica, social e jurídica no cenário brasileiro, da época em que tais obras foram escritas por Mário de Andrade, sendo esta última acepção voltada à posituação de repúdio à mulher, tanto na esfera civil quanto na criminal”, percebemos que, ante ao desafio proposto e a multiplicidade de questões que respectivamente *Amar* e “Ruão” provocam, esse derradeiro objetivo se mostrou incipiente para abarcá-las, já que, na medida do avanço da pesquisa – em ocasião das análises

²²² Tais como Almeida (1998), Borges (1980), Campos (2009), Galvão e Lopes (2010), Louro (2000, 2017), Luz (1982), Perrot (2019), Reis (1993, 1994), Ritzkat (2020) e Villela (2020).

²²³ De acordo com Campos (2004), Cunha (1999), Damatta (1997a, 1997b) e Saldanha (2005).

–, outros elementos foram identificados, mesmo havendo anterior projeto com robusta revisão teórica realizada.

Ora, considerando a partir de Prost (2017) que o ofício do historiador é uma prática, e levando em conta o que sugere o paradigma indiciário ensinado por Ginzburg (2016), bem como o “faro intuitivo”, isso se traduz na possibilidade do pesquisador vislumbrar questões que *a priori* não tinham sido cogitadas. O olhar para os densos *Amar* e “Ruão” durante o percurso permitiu essas constatações. Nessa direção, parece-nos que a pesquisa científica não está imune a incidentes e a pequenas mudanças de rotas processuais surgidos a partir das análises, que podem naturalmente emergir e, inclusive, ofertar ao pesquisador oportunidade de melhor enfrentamento do objeto.

Assim, a modulação se justificou ante tamanha interdisciplinaridade que aqui envolveu não só a história da educação, mas as especificidades da literatura modernista e seus significados; as normas jurídicas que envolviam a educação doméstica brasileira; as regulações cíveis e penais decorrentes da prática educacional subvertida do romance *Amar*; a psicanálise; a prostituição, seus dilemas, as aproximações com a docência e a influência no vernáculo brasileiro; o amor e o amar; a loucura enquanto suposta enfermidade *in natura* da mulher; a velhice e os desafios que a envolve; o desdém e o desconhecimento do papel emancipador da educação compartilhado por alguns membros da elite paulistana que mostram predileção por práticas ornamentais e superficiais. São questões que permitiram ampliar a compreensão da representação de professoras, conforme já anunciado.

Desse modo, incidentalmente, o terceiro objetivo foi revisto e muitos procedimentos (leituras e análises) se tornaram necessários, sem os quais a pesquisa negligenciaria outros importantes elementos à melhor compreensão de nosso objeto. Os destaques que em síntese podemos expressar no percurso da escrita da presente tese são:

- 1) o surgimento da trágica Pandemia da Covid-19, que no campo da educação escancarou desafios que dialogam com a questão da educação doméstica, mas não daquela, do tempo da escrita do *Amar* e “Ruão”, que aqui, por razões metodológicas, colocamos apenas o convite à reflexão ante os desdobramentos legislativos em curso para alterar a LDB (BRASIL, 1996), e implementar no Brasil o *homeschooling*. Ademais, a partir do ambiente pandêmico, que nos colocou na condição de sobreviventes, pudemos perceber o quanto a sala de aula é fundamental como espaço de sociabilidade e de construção de relações de respeito às diferenças;

- 2) o maior conhecimento de Mário de Andrade como um dos mais importantes intérpretes do Brasil, bem como um administrador eficiente. Ele esteve na administração

pública paulistana como Gestor Cultural por três anos, quando protagonizou diversas iniciativas em prol da educação, como a construção de bibliotecas físicas e itinerantes para alcançar as periferias, a rádio escola e os parques infantis. O entusiasmo foi enorme, a ponto de revelar seu esquecimento de si mesmo ao dedicar-se completamente ao cargo de Diretor, até que veio a sucumbir à densa goma da burocracia da administração pública, somado o novo rumo governamental que deixou de priorizar suas iniciativas, causando-lhe intensa angústia, que o acompanhou até sua morte, em 1945;

3) que *Amar* pode ser considerada uma das mais importantes obras do autor para decifrar o Brasil e não depende da sombra de *Macunaíma*; que *Amar* vem sendo lido em vários idiomas desde 1933, inclusive com tradução para russo (1984), francês (1995), alemão e grego (2017) e italiano (2019);

4) que a literatura brasileira não foi pioneira em retratar a questão da preceptoria, já que na perspectiva comparada o assunto foi objeto de várias abordagens, como por exemplo, na obra inglesa *Anges Grey* (BRONTË, 1965), que mostra mulheres itinerantes exercendo pavorosa liberdade de locomoção em espaços públicos e auferimento de renda própria. Eram mulheres temidas ao mesmo tempo que negadas, mas admiradas e desejadas pelo atributo de liberdade;

5) que na literatura inglesa as preceptoras eram também associadas à prostituta e à louca (MONTEIRO, 2000), condição que também está presente na mitologia. Guardadas as especificidades sobre tal assunto, no mito de Cibele, por exemplo, tem-se as figuras das sacerdotisas que eram também estrangeiras e atuavam no templo em dedicação à deusa. Elas ensinavam as artes do amor aos homens que ali frequentavam, numa atmosfera litúrgica de adoração à *Magna Mater*, considerada como aquela que repartia prosperidade, mas também simbolizava a *femme fatale*. Vimos também que em *O banquete*, de Platão, há registro que Sócrates teve lição de amor inicial com uma preceptora, também estrangeira, mas *in casu*, Diotima não era associada à prostituta, mas ao exercício de função sublime.

6) o *Amar* de Mário possui construção com algumas semelhanças aos anteriores itens 4 e 5, em que uma família paulistana contrata uma professora estrangeira para iniciar sexualmente o filho primogênito. Essa iniciativa narrada ficcionalmente guarda consonância com os estudos de Margareth Rago (2008, 2014), enquanto prática comum, e remete aos dois principais dicionários brasileiros da língua portuguesa, que indicam haver no verbete professora [e só a

ela], um significado alusivo à prostituta, com a qual os adolescentes do gênero masculino se iniciam na vida sexual²²⁴ (ver Quadro 1, página 60);

7) que *Amar* é idílio não tradicional, pois retrata a pureza da fatalidade e tematiza um amor que tornado verbo não se conjuga à míngua da gramática tradicional, como forma de criticar a burguesia paulistana que tentava ser o que efetivamente não era para esconder o que era. A máscara não estava apenas no rosto de tal classe, mas fora ajustada na face da professora Elza, que se torna Fräulein, uma mulher inominada, ou seja, uma sacerdotisa que ensinava o amor por necessidade de sobrevivência e nos auxiliou pensar sobre as relações familiares e sociais na capital paulista nos anos de escritura do romance. Trata-se de mulher alemã culta, que se contenta com a superficialidade numa dinâmica em que até as riquezas internas não passavam de ilusões. Sua despersonalização se dá quando os modos de vida alheios se tornam maiores que os seus, pouco importando que os livros da mansão não passassem de ornamentos, revelando uma professora fadada à vida medíocre ao encarnar a escolha política de diversas famílias, nas quais o sono egípcio dos livros tinha o mesmo valor do verniz que as professoras estrangeiras poderiam fornecer;

8) se no *Amar*, idílio não significa amor sublime, verificamos que a obra se insere na classificação de *Bildungsroman* (romance de formação), não daquele tradicional de Goethe do século XVIII, mas retomado pelo modernista brasileiro a seu modo, a mostrar que da mesma forma que o educando passava pelo processo de amadurecimento, a dinâmica impunha também à preceptora uma aprendizagem para ajustar no molde paulistano endinheirado que preferia a educação da polidez. Estudar para quê, se a fortuna está à espreita do aluno? Essa lógica precisava ser aprendida pela professora, ou seja, se até os sonhos da professora eram repelidos pela dura realidade, não poderia presumir haver regozijo nos corpos;

9) o romance auxiliou compreender que no tempo de sua escritura vigia no Brasil uma regulação penal voltada para a conservação de costumes. Enquanto repudiava o estupro, minimizava tal prática se a vítima não fosse mulher “honesta”, estabelecendo uma espécie de tolerância, como se a escala de sofrimento da violentada fosse medida pela posição social. Assim, embora a prostituição não estivesse tipificada como crime, a professora do *Amar*, ao consentir a relação contratual com estranho objeto remete à ideia de normalização da ilicitude no plano cível, já que a ausência de consentimento por parte do educando não impediu que a burla fosse efetivada;

²²⁴ Não foi possível certificar a partir de qual data tal significado foi incorporado nos dicionários de Ferreira (2010) e Houaiss (2004), mas, em cotejo com outros compêndios, de 1853 e de 1927, ele não constava, talvez em razão das palavras em uso corrente e seus novos sentidos demorem ir às páginas dos lexicógrafos.

10) que embora não fosse prostituta, sua “irmã mais velha” Mademoiselle do conto “Ruão” representa uma mulher abatida emocionalmente por ser donzela fora do tempo e, além de passada na sua sexualidade, portava-se ridícula ao ser acometida por atos falhos, desvarios e vendavais afrosos. Na casa da família também rica, o aprender era por aprender, isto é, o ensino intransitivo, considerando que a professora era prisioneira da casa e dos interesses da família burguesa, já que o exercício da docência simbolizava uma pedagogia anódina ante uma professora que sabia menos que as alunas de francês, impondo contratação por dó. Ela vivia de casa em casa, de pão incerto, representando as dificuldades de algumas preceptoras àquele tempo. “Ruão” trata de uma reles professora que representa o desprestígio e a desvalorização profissional, sobretudo porque a idade está bem à mostra. Seus 43 anos de idade a incluía nas estatísticas da Tabela 1 (página 184), de alguém que pouco poderia ser útil socialmente.

Superados esses dez destaques, passa-se a analisar a **hipótese** firmada inicialmente: “As preceptoras Fräulein e Mademoiselle são personagens que representam agentes de educação doméstica aprisionadas numa pedagogia da conveniência social”, considerando que ela remeterá à nossa **tese**.

Para checar tal afirmativa, é necessário primeiramente indagar: é possível pensar em Fräulein e Mademoiselle como professoras? Ou seja, as duas personagens contidas em *Amar* e “Ruão”, no sentido simbólico, são professoras? Ora, se nosso objetivo geral integra a noção de representação de professoras, não faria sentido vislumbrar tal busca se não passarmos primeiramente pela confrontação, se tratam ou não de exercerem, de fato, a profissão. Tal resposta, portanto, tornará premissa inicial às demais indagações, sob risco de esvaziá-las.

Pois bem. Por tudo que da tese consta, podemos dizer que **sim** “e” **não**. Observamos que não se trata de conjunção alternativa, mas aditiva, posta justamente para esclarecer que são duas respostas que entendemos válidas à indagação supracitada.

Por um lado, a resposta é **sim** no sentido que Fräulein e Mademoiselle transmitiam determinados conteúdos não oficiais, mas que estão ligados a uma longa tradição de preceptoria, estando presentes os elementos ato educativo, sujeito educacional e agente educativo (ver páginas 36 e 152). Elas são, portanto, personagens que respondem ao imaginário social de preceptoria.

Por outro lado, em relação ao *Amar*, a indagação comporta, a nosso ver, também a resposta **não**, já que Fräulein era simplesmente uma prostituta com um verniz característico; ao passo que em “Ruão” a professora Mademoiselle, embora casta, era mulher em conflito com a própria sexualidade - que falava mais alto que a própria nobre profissão. Tal fato não nega, mas de certo modo contradiz, a ideia construída no sentido de que as professoras representam

virtudes elevadas em razão do sacerdócio, da abnegação e da missão pedagógica, que Eliane Marta Teixeira Lopes (2017) referiu como sagrada. São características que aludem a um ser idealmente assexuado, assemelhando a educadora como ser virginal, como pode ser lido em Almeida (1998), Borges (1980), Cunha (1999), Louro (2000, 2017), dentre outras pesquisadoras.

Em seguida, quanto à outra parte da hipótese – “são personagens que representam agentes de educação doméstica” –, transformando-a em pergunta entendemos que **sim**. Não obstante que *Amar* tematizava, *a priori*, uma docência subvertida, seu exercício foi empreendido nas dependências da mansão dos Sousa Costa. Por sua vez, se avançarmos um pouco para indagar se “as professoras do romance e do conto estavam aprisionadas numa pedagogia da conveniência social?”, pensamos que, à luz do que vislumbramos ao longo da pesquisa, a resposta também é **afirmativa**, levando-se em conta que a construção socialmente predominante quanto à mulher é que ela não teria sexualidade, tampouco poderia ostentar tais desejos, devendo silenciá-los em obediência à imposição que lhe era dada.

Essas constatações nos fazem refletir sobre esse trânsito elástico, aparentemente suave e perturbador do sim e do não a partir das obras de Mário de Andrade, o que se justifica em razão de que o escritor é um artista e os personagens são complexos. Assim, as várias contradições expostas pelo autor nas obras literárias funcionaram como mola para o vigor criativo. Aliás, isso tem a ver, conforme explicou Antonio Candido (1981), com o fato de que os personagens devem parecer reais ou pelo menos estabelecer vínculos com a realidade para dialogar com o leitor. Por isso Fräulein e Mademoiselle incomodam, geram provocações, revelam o imprevisível, mostram o lado humano em um mundo que às vezes escapa ao nosso controle, ainda que sobre tentativas de previsões.

Seja como for, *Amar* e “Ruão” mostram, respectivamente, uma letargia que foi capaz de imobilizar a família Sousa Costa e a família de Dona Lúcia que representam parte da burguesia paulistana, sem contar as cultas Fräulein e Mademoiselle. Não bastasse, as professoras enquanto personagens do romance e do conto revelam mulheres itinerantes, sem destino, que exerciam um encargo de natureza cada vez mais pública em espaço privado, mas isso ameaçava o domínio do espaço público reservado aos homens, já que eram ambientes que não poderiam ser ocupados por mulheres comuns. Eram, portanto, mulheres agregadas às casas onde atuavam para ensinar, ao mesmo tempo ficavam segregadas, razão pela qual estavam postas numa posição social indefinida.

Assim, as preceptoras estrangeiras simbolizam, também, mulheres desejadas pelo que traziam, tanto em função do domínio de outras línguas, quanto por representarem a sofisticação

européia. Paradoxalmente, elas eram temidas e negadas por reunirem características de antítese à construção social de rainha do lar.

Por fim, considerando tudo que a presente tese possa ter iluminado no campo da História da Educação, é importante destacar, como diria Karl Popper (1902-1994), que o conhecimento científico é suscetível de novas questões e abordagens, razão pela qual esperamos que o presente estudo possa, de algum modo, contribuir significativamente para **futuras pesquisas** que pretendam refletir sobre o que mais nos tem educado para a vida, além dos formatos tradicionais de escola e de serviço humano, sem olvidar das palavras abaixo, de Mário de Andrade:

[...] quando me distrai, fui caminhando e que engraçado! Cheguei ao ponto de partida. Eu sabia bem disso. Há uma ordem misteriosa que dirige pensamentos e mundos!”
(ANDRADE, [1924b]/1972, p. 115).

Esse prosseguimento e chegada, conforme expressou o modernista, remete-nos à singela ideia de que as respostas obtidas nas pesquisas científicas são parciais e constituem novos pontos de partida de reflexões, de modo que as motivações e as ardências da aventura de pesquisar moram nos começos, nos percursos e nos recomeços, até em verbos intransitivos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura Letrada**: literatura e leitura. 1. reimp. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2008. (Coleção Paradidáticos). <https://doi.org/10.7476/9788539302932>
- AGAMBEN, Giorgio *et al.* **Sopa de Wuhan**: pensamento contemporâneo em tiempos de pandemias. Madrid: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), Mar. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/sopadewuhan>. Acesso em: 14 jan. 2021.
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução de Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007. (Coleção Marxismo e literatura).
- ALBUQUERQUE, Samuel Barros de Medeiros. **A preceptora**: representações em Amar, verbo intransitivo, de Mário de Andrade (1927). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2007. 94 p.
- ALBUQUERQUE, Samuel Barros de Medeiros. **Entre cartas e memórias**: preceptoras europeias no Brasil do século XIX. 2013. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais**. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. 2. reimp. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- ALMEIDA, Laura Beatriz Fonseca de. Amar, verbo intransitivo? *In*: SAGAWA, Roberto Yutaka (org.). **O amar de Mário de Andrade**. Assis: FCL UNESP Publicações, 2010. p. 47-86.
- ALMEIDA, Laura Beatriz Fonseca de. Fisionomia de uma lição de amor. **Itinerários**: Revista de Literatura, Araraquara, n. 7, p. 125-135, 1994. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2489/2088>. Acesso em: 11 jun. 2022.
- ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memórias de um sargento de milícias**. São Paulo: Ática, 1998.
- ALTET, Marguerite. Professores (práticas profissionais do). *In*: ZANTEN, Agnès van (coord.). **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 650-655.
- ALVARENGA, Oneyda. **Mário de Andrade, um pouco**. Rio de Janeiro: José Olympio; São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, 1974.
- AMARAL, Aracy (org.). **Correspondência**: Mário de Andrade & Tarsila do Amaral. São Paulo: EDUSP, 2001. (Coleção correspondência de Mário de Andrade, 2).
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Claro enigma (1951). *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

ANDRADE, Mário de. [**Anotação manual**]. Em folha, com marca de dobra, inclusa no caderno denominado “Vento”. São Paulo: [s.n.], 1925?a, n.p. (Acervo do Instituto de Estudos Brasileiros - IEB, Universidade de São Paulo).

ANDRADE, Mário de. [Apontamentos à margem]. *In*: EPSTEIN, Jean. Le phénomène littéraire. **L’Esprit Nouveau**, Paris, n. 11-12, p. 1218-1219, nov. 1921. (Acervo do Instituto de Estudos Brasileiros - IEB, Universidade de São Paulo).

ANDRADE, Mário de. [Correspondência]. Ajunte isto, brotado hoje. Destinatário: Guilherme Figueiredo. São Paulo, 17 fev. 1945a. 1 Bilhete. *In*: FIGUEIREDO, Guilherme (org.). **A lição do guru**: cartas a Guilherme Figueiredo 1937-1945. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. p. 11-23.

ANDRADE, Mário de. [Correspondência]. Destinatária: Oneyda Alvarenga. São Paulo, 29 jan. 1933a. 1 carta. *In*: ANDRADE, Mário de. **Mário de Andrade-Oneyda Alvarenga**: cartas. São Paulo: Duas Cidades, 1983. p. 43-47.

ANDRADE, Mário de. [Correspondência]. Destinatária: Tarsila do Amaral. São Paulo, 15 nov. 1923a. 1 carta. 28 x 21,6 cm. *In*: AMARAL, Aracy (org.). **Correspondência**: Mário de Andrade & Tarsila do Amaral. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 78-81. (Coleção correspondência de Mário de Andrade, 2).

ANDRADE, Mário de. [Correspondência]. Destinatário: Câmara Cascudo. São Paulo, 15 abr. 1936. 1 carta. 27,3 x 20,3 cm. *In*: MORAES, Marcos Antonio de (org.). **Câmara Cascudo e Mário de Andrade**: cartas 1924-1944. São Paulo: Global, 2010. p. 275-276.

ANDRADE, Mário de. [Correspondência]. Destinatário: Carlos Drummond de Andrade. São Paulo, 10 nov. 1924a. 1 carta. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de (org.). **A lição do amigo**: cartas de Mário de Andrade a Carlos Drummond de Andrade. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Record, 1988. p. 21-27.

ANDRADE, Mário de. [Correspondência]. Destinatário: Carlos Drummond de Andrade. São Paulo, 24 ago. 1944a. 1 carta. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de (org.). **A lição do amigo**: cartas de Mário de Andrade a Carlos Drummond de Andrade. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Record, 1988. p. 215-219.

ANDRADE, Mário de. [Correspondência]. Destinatário: Manuel Bandeira. São Paulo, 11 maio 1925b. 1 carta. *In*: MORAES, Marcos Antonio de (org.). **Correspondência**: Mário de Andrade & Manuel Bandeira. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 210-211. (Coleção correspondência de Mário de Andrade, 1).

ANDRADE, Mário de. [Correspondência]. Destinatário: Manuel Bandeira. São Paulo, 7 jun. 1923b. 1 carta. *In*: MORAES, Marcos Antonio de (org.). **Correspondência**: Mário de Andrade & Manuel Bandeira. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 95-96. (Coleção correspondência de Mário de Andrade, 1).

ANDRADE, Mário de. [Correspondência]. Destinatário: Manuel Bandeira. São Paulo, 19 mar. 1926a. 1 carta. 20 x 15,2 cm. *In*: MORAES, Marcos Antonio de (org.). **Correspondência**: Mário de Andrade & Manuel Bandeira. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 278-279. (Coleção correspondência de Mário de Andrade, 1).

ANDRADE, Mário de. [Correspondência]. Destinatário: Manuel Bandeira. São Paulo, 6 abr. 1927a. 1 carta. *In*: MORAES, Marcos Antonio de (org.). **Correspondência**: Mário de Andrade & Manuel Bandeira. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 339-341. (Coleção correspondência de Mário de Andrade, 1).

ANDRADE, Mário de. [Correspondência]. Destinatário: Paulo Duarte. São Paulo, [s.d.] 1937. 1 carta. *In*: DUARTE, Paulo. **Mário de Andrade por ele mesmo**. São Paulo: Hucitec: Secretaria Municipal de Cultura, 1985. p. 150-154.

ANDRADE, Mário de. [Correspondência]. Destinatário: Paulo Menotti del Picchia (Helios). Correio Paulistano, São Paulo, 23 fev. 1922a. 1 carta. *In*: **Correio Paulistano**. São Paulo, n. 21.064, 23 de fevereiro de 1922, coluna Chronica Social. p. 4.

ANDRADE, Mário de. [Correspondência]. Destinatário: Pio Lourenço Corrêa. São Paulo, 10 dez. 1943a. 1 carta 26,4 x 20,5 cm. *In*: GUARANHA, Denise; FIGUEIREDO, Tatiana Longo. (org.). **Pio & Mário**: diálogo da vida inteira: a correspondência entre o fazendeiro Pio Lourenço Corrêa e Mário de Andrade, 1917-1945. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul; São Paulo: SESC SP, 2009. p. 408-409.

ANDRADE, Mário de. A arte sempre foi uma coisa social. [Entrevista cedida a] Carlos Castello Branco (Jornal Mensagem). Belo Horizonte, 15 nov. 1939. *In*: LOPEZ, Telê Porto Ancona (org.). **Mário de Andrade**: entrevistas e depoimentos. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1983. p. 71-75. (Série Estudos Brasileiros, 5).

ANDRADE, Mário de. A proposito de “Amar” verbo intransitivo - Uma carta de Mário de Andrade. **Diário Nacional**, São Paulo, anno I, n. 124, 4 dez. 1927c, p. 9.

ANDRADE, Mário de. A psicologia em ação: 19-XI-1939. *In*: ANDRADE, Mário de. **O empalhador de passarinho** (1944c). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. p. 124-128.

ANDRADE, Mário de. **Aimer, verbe intransitif**: roman. Traduit du portugais par Maryvonne Lapouge-Pettorelli. Paris: Gallimard, 1995a. (Collection du Monde Entier).

ANDRADE, Mário de. **Amar, Verbo Intransitivo**. Toronto: Bertran, 2019a. *E-book*.

ANDRADE, Mário de. **Amar, verbo intransitivo**. Traducción de Sarandy Cabrera. Caracas: Monte Avila Editores, 1982. (Colección Continentes).

ANDRADE, Mário de. **Amar, verbo intransitivo**. Traducción de Víctor David López. Prólogo y colaboración de Antonio Maura. Madrid: Ediciones Ambulantes, 2019b. (Colección Saudade, 4).

ANDRADE, Mário de. **Amar, verbo intransitivo**: idílio (1944). 16. ed. Belo Horizonte: Villa Rica, 1995b. (Coleção Biblioteca de Literatura Brasileira, 2). 155 p. Também disponível em: <https://kbook.com.br/wp-content/uploads/2020/02/Amar-Verbo-Intransitivo-Mario-de-Andrade.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

ANDRADE, Mário de. **Amar, verbo intransitivo**: idílio. Lisboa: Maldoror, 2017a.

ANDRADE, Mário de. **Amar, verbo intransitivo**: idílio. 1. ed. São Paulo: Casa Editora Antonio Tisi, 1927b. 231 p.

ANDRADE, Mário de. **Amare, verbo intransitivo**: idillio. Traduzione di Jessica Falconi. Salerno: Edizioni Arcoiris, 2019c. (Collana Gli eccentrici, 39).

ANDRADE, Mário de. Atrás da Catedral de Ruão. *In*: ANDRADE, Mário de. **Contos Novos** (1947). Tradução do francês (Conto Atrás da Catedral de Ruão) de Julio Talhari. Barueri: Novo Século, 2017b. Também disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=36858>. Acesso em: 14 set. 2022.

ANDRADE, Mário de. Crônicas de Malazarte - VIII (1924b). *In*: BATISTA, Marta Rossetti; LOPEZ, Telê Porto Ancona; LIMA, Yone Soares de. **Brasil**: o tempo modernista - 1917/1929. Documentação. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros - IEB, 1972. p. 109-115.

ANDRADE, Mário de. **De paulicéia desvairada a café**: poesias completas. São Paulo: Círculo do Livro, 1922b.

ANDRADE, Mário de. **Fräulein**. Translated by Margaret Richardson Hollingsworth. New York: Macaulay Company, 1933b.

ANDRADE, Mário de. **Lira Paulistana**: seguida de o carro da miséria. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1945b.

ANDRADE, Mário de. **Mário de Andrade-Oneyda Alvarenga**: cartas. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

ANDRADE, Mário de. **O banquete**. São Paulo: Duas Cidades, 1977b.

ANDRADE, Mário de. O caso de Carlos. [Entrevista cedida a] Jussieu da Cunha Batista. [S. l.], 1944b. *In*: LOPEZ, Telê Porto Ancona (org.). **Mário de Andrade**: entrevistas e depoimentos. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1983. p. 110-114. (Série Estudos Brasileiros, 5).

ANDRADE, Mário de. **O movimento modernista**: conferência lida no salão de Conferências da Biblioteca do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, no dia 30 de abril de 1942. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1942.

ANDRADE, Mário de. O que vai fazer e o que não vai. [Entrevista cedida a] Mário da Silva Brito. São Paulo, 1943b. *In*: LOPEZ, Telê Porto Ancona (org.). **Mário de Andrade**: entrevistas e depoimentos. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1983. p. 93-98. (Série Estudos Brasileiros, 5).

ANDRADE, Mário de. **Obra imatura**: há uma gota de sangue em cada poema; primeiro andar; a escrava que não é Isaura. 3. ed. Belo Horizonte: Livraria Martins Editora: Itatiaia, 1980.

ANDRADE, Mário de. Oração de Paraninfo (1935). *In*: CALIL, Carlos Augusto; PENTEADO, Flávio Rodrigo (org.). **Mário de Andrade**: me esqueci completamente de mim, sou um departamento de cultura. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2015. p. 93-100.

ANDRADE, Mário de. Prefácio interessantíssimo. *In*: ANDRADE, Mário de. **De paulicéia desvairada a café**: poesias completas. São Paulo: Círculo do Livro, 1922c. p. 19-35.

ANDRADE, Mário de. **Primeiro andar**: contos. São Paulo: Casa Editora Antonio Tisi, 1926b.

ANDRADE, Mário de. **Remate de males**: poesia. São Paulo: Oficinas gráficas de Eugênio Cupolo, 1930.

ANDRADE, Mário de. **Senhorita Elsa**: Die Schule der Liebe: roman. Übersetzung von Johanna von Koppenfels. München: Louisoder, 2017c. (Reihe Vergessene Moderne).²²⁵

ANDRADE, Mário de. **To Love, intransitive verb**. A bilingual edition translated by Ana Lessa-Schmidt. Hanover: New London Librarium, 2018. (Brazil Series). *E-book*.

ANDRADE, Mário de. **Αγαπώ, ρήμα αμετάβατο**. Μεταφράστηκε από Nikos Pratsinis. Αθήνα: Printa-Ροές, 2017d.²²⁶

ANDRADE, Mário de. Путешествие. In: TYNANOVA, Inna Yurievna (организация). **Где пальмы стоят на страже**: Рассказы бразильских писателей. Португальский-русский перевод Inna Yurievna Тунянова. Чертежи М. Lisogorsky. Москва: Детская литература, 1984a. p. 26-34. Disponível em: <https://fb2.top/gde-palymy-stoyat-na-straghe-533374>. Acesso em: 3 dez. 2021.²²⁷

ANDRADE, Mário de. **A imagem de Mário**: fotobiografia de Mário de Andrade, seleção de textos e introdução de Telê Porto Ancona Lopez. Rio de Janeiro: Edições Alumbamento: Livroarte, 1984b.

ANDRADE, Mário de. **Ensaio sobre a música brasileira** (1928). 3. ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1972.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**: o herói sem nenhum caráter (1928). 14. ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1977a.

ANDRADE, Mário de. **O turista aprendiz** (1976). Edição de texto apurado, anotada e acrescida de documentos por Telê Ancona Lopez e Tatiana Figueiredo. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, 2015. (Coleção Obras de Referência, 5).

ANDRADE, Mário de. **Os contos de Belazarte** (1933c). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013. *E-book*.

ANDRADE, Mário de. **Táxi e crônicas no Diário Nacional**. Estabelecimento de texto, introdução e notas de Telê Porto Ancona Lopez. Belo Horizonte: Itatiaia, 2005. (Coleção Excelsior, 41).

ANDRADE, Oswald de. Manifesto antropófago. In: **Revista de antropofagia** (1928). 2. reedição. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 19-25. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2014/02/andrade-oswald-de-revista-de-antropofagia.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

²²⁵ ANDRADE, Mário de. **Senhorita Elza**: A escola do amor: novela. Tradução de Johanna von Koppenfels. Munique: Louisoder, 2017c. (Série modernidade esquecida). (Tradução nossa).

²²⁶ ANDRADE, Mário de. **Amar, verbo intransitivo**. Traduzido por Nikos Pratsinis. Atenas: Printa-Fluxos, 2017d. (Tradução nossa).

²²⁷ ANDRADE, Mário de. Viagem. In: TYNANOVA, Inna Yurievna (org.). **Onde as palmeiras habitam**: histórias de escritores brasileiros. Tradução do português para o russo de Inna Yurievna Тунянова. Desenhos de M. Lisogorsky. Moscou: Literatura Infantil, 1984a. p. 26-34. Disponível em: <https://fb2.top/gde-palymy-stoyat-na-straghe-533374>. Acesso em: 3 dez. 2021. (Tradução nossa).

ARANTES, Ana Cristina *et al.* (org.). **Mário de Andrade**: o precursor dos parques infantis em São Paulo. São Paulo: Phorte, 2008.

ARIAS NETO, José Miguel. Primeira República: economia cafeeira, urbanização e industrialização. *In*: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (org.). **O tempo do liberalismo oligárquico**: da Proclamação da República à Revolução de 1930 - Primeira República (1889-1930). 10. ed. rev. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. p. 183-214. (Coleção O Brasil Republicano, 1).

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família** (1975). Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

ARISTÓTELES. **Arte poética**: texto integral [335? a.C.]. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2007. (Coleção A obra-prima de cada autor, 151).

ASSIS, Machado de. Do trapézio e outras coisas. *In*: ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas** (1881). São Paulo: Globo, 2008. p. 74-77. *E-book*.

ASSIS, Machado de. Teoria do medalhão. *In*: ASSIS, Machado de. **Obras Completas**: contos (1881). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. 2 v. p. 326-333.

AUERBACH, Erich. **Mimesis**: a representação da realidade na literatura ocidental (1946). Tradução de George Bernard Sperber *et al.* 7. ed. rev. e ampl. São Paulo: Perspectiva, 2021. (Coleção Estudos, 2).

AVANCINI, José Augusto. Correspondência, diários e prefácios: debate. *In*: AGUIAR, Flávio; MEIHY, José Carlos Sebe Bom; VASCONCELOS, Sandra Guardini Teixeira. (org.). **Gêneros de fronteira**: cruzamentos entre o histórico e o literário. São Paulo: Xamã, 1997. p. 121-170.

ÁVILA, Humberto Bergmann. **Teoria dos Princípios**: da definição à aplicação dos princípios jurídicos. 15. ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

AZEVEDO, Carlos Alberto. Literatura & praxis social no Brasil: O romance nordestino de 1930. **Revista de Crítica Literária Latinoamericana**, Lima, v. 9, n. 17, p. 89-104, jan. 1983. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/4530088>. Acesso em: 5 fev. 2022.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2022.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Melhoramentos, 1971. (Coleção Obras completas de Fernando de Azevedo, 13).

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2007. (Educação linguística, 1).

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal** (1979). Tradução de Paulo Bezerra. 5. tirag., 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Fragmentos dos anos 1970-1971 (1970-1971). *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. 1. reimp. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 21-56.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski** (1963). Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance** (1975). Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. (Linguagem e Cultura, 18).

BANN, Stephen. **As invenções da História: ensaios sobre a representação do passado**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1994.

BAPTISTA, Abel Barros. Prefácio: o romanesco extravagante. *In*: ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas** (1881). São Paulo: Globo, 2008. p. 74-77. *E-book*.

BARRAL, Condessa de. [**Correspondência**]. Destinatário: não identificado. Paris, 15 abr. 1879. 1 carta. 2 f. (Acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, Fundo IHGSE, caixa 144).

BARROS, José D'Assunção. História Cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Revista Diálogos**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/41422/21738>. Acesso em: 16 abr. 2020.

BARROS, José D'Assunção. **Os conceitos: seus usos nas ciências humanas**. Petrópolis: Vozes, 2016.

BARTHES, Roland. **Preparação do Romance**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 2 v.

BATISTA, Nilo. **Apontamentos para uma história da legislação penal brasileira**. Rio de Janeiro: Revan, 2016.

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice** (1970). Tradução de Maria Helena Franco Martins. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018. (Biblioteca Áurea).

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas** (1764). Tradução de Paulo M. Oliveira. 3. reimp., 2. ed. São Paulo: Edipro, 2019.

BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada: padrões da cultura japonesa**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BESSE, Susan Kent. **Modernizando a desigualdade: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil, 1914-1940**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: EDUSP, 1999.

BETTELHEIM, Bruno. **Freud e a alma humana** (1982). Tradução de Álvaro Cabral. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

BEVILAQUA, Clóvis. **Código civil dos Estados Unidos do Brasil**. Commentado por Clovis Bevilacqua. 2. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1924.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 6. reimp., 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 191-200.

BÍBLIA. Português. **Bíblia de Jerusalém**. 14. reimp., ed. rev. e ampl. São Paulo: Paulus, 2020.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**: nova tradução na linguagem de hoje. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2012.

BILAC, Olavo. Tarde. *In*: BILAC, Olavo. **Antologia**: Poesias (1919). São Paulo: Martin Claret, 2002. p. 34-35. (Coleção A obra-prima de cada autor, 119).

BINZER, Ina Von. **Os meus romanos**: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil (1956). Tradução de Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

BLUTEAU, Rafael; SILVA, Antonio de Moraes. **Diccionario da lingua portugueza: L-Z**. Composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado, e accrescentado por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro. Lisboa: Simão Thaddeo Ferreira, 1789. 2 v., 541 p.

BOAVENTURA, Maria Eugênia (org.). **22 por 22**: a semana de arte moderna vista pelos seus contemporâneos. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: EDUSP, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Regina Lyra. 3. reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (org.). **Dicionário de Política** (1983). Tradução de Carmen C. Varriale *et al.* 12. ed. Brasília: Editora da UnB, 2004. 2 v.

BOLLE, Willi; QUINTILIANO, Flávio M. Um autor de cabeça para baixo. *In*: LENZ, Jacob Michael Reinhold. (org.). **O preceptor ou vantagens da educação particular**: uma comédia (1774). Tradução de Willi Bolle, Erlon J. Paschoal e Flávio M. Quintiliano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 15-17. (Coleção Biblioteca Alemã, 2).

BOMENY, Helena Maria Bousquet. Miguel Couto: o árbitro moral do Brasil. *In*: HOCHMAN, Gilberto; LIMA, Nísia Trindade (org.). **Médicos intérpretes do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2015. p. 27-52. (Coleção pensamento político-social, 13).

BOMENY, Helena Maria Bousquet. **Os intelectuais da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. **Um poeta na política**: Mário de Andrade, paixão e compromisso. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2012. (Coleção Modernismo +90, 3).

BONTEMPI JUNIOR, Bruno. Prefácio: de jornais velhos e cidades de pedra. *In*: CAMPOS, Raquel Discini de. **Mulheres e crianças na imprensa paulista (1920-1940)**: educação e história. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2009. p. 11-12.

BORGES, Wanda Rosa. **A profissionalização feminina**: uma experiência no ensino público. São Paulo: Edições Loyola, 1980. (Coleção Realidade Educacional, 6).

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira** (1970). 52. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

BOTELHO, André. **De olho em Mário de Andrade**: uma descoberta intelectual e sentimental do Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

BOTO, Carlota. A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 207-225, abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100002>. Acesso em: 7 dez. 2020.

BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador**: o século XVIII como interprete da ciência, da infância e da escola. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. 2. ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 3. reimp., 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. Petrópolis: Vozes, 1987. 2 v.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. Petrópolis: Vozes, 1986. 1 v.

BRASIL. **Classificação Brasileira de Ocupações**: CBO-2010. Brasília: Ministério do Trabalho, 2010. Disponível em: <http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro: **Coleção de Leis do Império do Brasil**, 22 abr. 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: **Diário Oficial da União**, 24 fev. 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: **Diário Oficial da União**, 10 nov. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: **Diário Oficial da União**, 19 set. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: **Diário Oficial da União**, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 4.682, de 24 de janeiro de 1923. Crea, em cada uma das empresas de estradas de ferro existentes no país, uma caixa de aposentadoria e pensões para os respectivos empregados. Rio de Janeiro: **Coleção de Leis do Brasil**, 24 jan. 1923. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dpl/dpl4682-1923.htm. Acesso em: 7 maio 2022.

BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. Rio de Janeiro: **Coleção de Leis do Brasil - 1890**, p. 2664, vol. Fasc. X, 11 out. 1890a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. 1890. Rio de Janeiro: **Coleção de Leis do Brasil - 1890**, p. 3474, vol. Fasc. XI, 17 fev. 1890b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Rio de Janeiro: **Diário Oficial da União**, 31 dez. 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 9, de 28 de junho de 1977. Dá nova redação ao § 1º do artigo 175 da Constituição Federal. Brasília: **Diário Oficial da União**, 29 jun. 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc09-77.htm. Acesso em: 3 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 3.071, de 1 de janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: **Diário Oficial da União**, 5 jan. 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Directoria Geral de Estatística. **Recenseamento do Brazil realizado em 1 de setembro de 1920**. População do Brazil por Estados e municípios, segundo o sexo, a idade e a nacionalidade. v. IV, parte 2. Rio de Janeiro: Typ. da Estatística, 1928. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6463.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas. Directoria Geral de Estatística. **Synopse do Recenseamento de 31 de dezembro de 1890**. Rio de Janeiro: Officina da Estatística, 1898. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25490.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: questionário para um inquérito. Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1936.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (Tribunal Pleno). Recurso extraordinário 888.815/RS. [...] Necessidade de lei formal, editada pelo congresso nacional, para regulamentar o ensino domiciliar. Recorrente: V D representada por M P D. Recorrido: Município de Canela. Relator: Min. Roberto Barroso, 12 set. 2018. **Diário da Justiça Eletrônico**, Brasília, DF, n. 55, 21 mar. 2019, p. 38-39. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/djEletronico/DJE_20190320_055.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRITO, Mário da Silva. Introdução. *In*: **KLAXON**: mensário de arte moderna. São Paulo: Livraria Martins Editora: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, (edição fac-símile), 1976.

BRITO, Mário da Silva. **História do modernismo brasileiro**: antecedentes da Semana de Arte Moderna. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 1 v. (Coleção Vera Cruz, 63).

BRONTË, Anne. **Miss Gray**: memórias duma preceptora. Tradução de Manuela Porto. 5. ed. Portugália Editora: Lisboa, 1965.

BRUNEL, Pierre. Prefácio. *In*: BRUNEL, Pierre (org.). **Dicionário de mitos literários**. Tradução de Carlos Sussekind *et al.* 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005. p. 1-6.

BRUNO, Ernani Silva. **História e tradições da cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Hucitec: Secretaria Municipal de Cultura, 1984. 3 v. (Coleção Estudos Históricos).

BUDGE, Ernest Alfred Thompson Wallis. **O Livro dos mortos do Antigo Egito** (1895). Tradução de Marcos Malvezzi. São Paulo: Madras, 2019.

BUREAU OF ECONOMIC ANALYSIS. **Gross Domestic Product, (Third Estimate), GDP by Industry, and Corporate Profits, Fourth Quarter and Year 2020**. Suitland: BEA, 2021. Disponível em: <https://www.bea.gov/news/2021/gross-domestic-product-third-estimate-gdp-industry-and-corporate-profits-4th-quarter-and>. Acesso em: 2 abr. 2021.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BYNUM, William. **História da Medicina**. (44 a.C.). Tradução de Flávia Souto Maior. Porto Alegre: L&PM Editores, 2011. (Coleção L&PM Pocket, 957).

CABRERA, Sarandy. [Orelha de livro]. *In*: ANDRADE, Mário de. **Amar, verbo intransitivo**. Traducción de Sarandy Cabrera. Caracas: Monte Avila Editores, 1982. (Colección Continentes).

CALIL, Carlos Augusto. O prazer de mandarzinho. *In*: CALIL, Carlos Augusto; PENTEADO, Flávio Rodrigo (org.). **Mário de Andrade**: me esqueci completamente de mim, sou um departamento de cultura. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2015. p. 13-17.

CALIL, Carlos Augusto; PENTEADO, Flávio Rodrigo (org.). **Mário de Andrade**: me esqueci completamente de mim, sou um departamento de cultura. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2015.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos** (1991). Tradução de Nilson Moulin. 8. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

CAMARGOS, Márcia. **Semana de 22: entre vaias e aplausos**. 1. reimp. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003. (Coleção Paulicéia).

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAMÕES, Luís de. Rimas. Sonetos. *In*: CAMÕES, Luís de. **Obras completas de Luis de Camões**. Paris: Officina Typographica De Fain e Thunot, 1843 p. 44-181. (Classicos Portuguezes, 2).

CAMPOS, Alzira Lobo de Arruda. População e sociedade em São Paulo no século XIX. *In*: PORTA, Paula (org.). **História da cidade São Paulo: a cidade no império (1823-1889)**. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 2 v. p. 15-55.

CAMPOS, Raquel Discini de. **Mulheres e crianças na imprensa paulista (1920-1940): educação e história**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2009. <https://doi.org/10.7476/9788539304424>

CAMPOS, Raquel Discini de. No rastro de velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica para a escrita da história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 1 (28), p. 45-70, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38775>. Acesso em: 14 mar. 2021.

CANÁRIO, Rui (org.). **Educação popular & movimentos sociais**. Lisboa: Educa: Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2007. (Coleção Ciências da educação, 2).

CANDIDO, Antonio *et al.* **A personagem de ficção**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 1981. (Coleção debates, 1).

CANDIDO, Antonio. “Mario de Andrade”. **Revista do Arquivo Municipal**, São Paulo, n. 106, p. 69, (edição fac-símile), 1990.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade** (1965). 1. reimp., 13. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 169-191.

CANO, Wilson. **Raízes da concentração industrial em São Paulo**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1983.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 5. reimp., 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

CARDOSO, Rafael. **Modernidade em preto e branco: arte e imagem, raça e identidade no Brasil, 1890-1945**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CARPEAUX, Otto Maria. **História da literatura ocidental**. 3 ed. Brasília: Senado Federal, 1998. 1 v. (Edições do Senado Federal, 104-A).

CARRARA, Sérgio. **Tributo a vênus**: a luta contra a sífilis no Brasil, da passagem do século aos anos 40. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996. *E-book*. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788575412817>

CARVALHO, Lilian Escorel de. **A revista francesa L'Esprit Nouveau na formação das ideias estéticas e da poética de Mário de Andrade**. 2008. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM ECONOMIA APLICADA. **Indicador do Boi Gordo CEPEA. Média móvel de 6 de agosto de 2021**. São Paulo: CEPEA, 2021. Disponível em: <https://www.cepea.esalq.usp.br/br/indicador/boi-gordo.aspx>. Acesso em: 7 ago. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história** (1975). Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis, historiador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 3. reimp., 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, Roger. **História cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

CHARTIER, Roger. Mundo pós-pandemia. Seção depoimento. *In: Revista E*, São Paulo: SESC, ano 26, n. 12, p. 58-59. jun. 2020. Disponível em: https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/14356_MUNDO+POSPANDEMIA. Acesso em: 13 out. 2021.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. *In: HUNT, Lynn (org.). A nova história cultural*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 211-238.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. (org.). **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números (1982). Tradução de Vera da Costa e Silva *et al.* 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

CÍCERO, Marco Tulio. **Saber Envelhecer**: seguido de Lélío, ou A amizade (44 a.C.). Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM Editores, 2002. (Coleção L&PM Pocket, 63).

CLARK, Giovani. O fetiche das leis. *In: SOUZA, Washington Peluso Albino de. CLARK, Giovani. Questões polêmicas de direito econômico*. São Paulo: LTr, 2008. p. 47-54.

COELHO, Frederico Oliveira. **A semana sem fim**: celebrações e memória da Semana de Arte Moderna de 1922. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2012. (Coleção Modernismo +90, 2).

COLI, Jorge. Mário de Andrade e a música. *In: BERRIEL, Carlos Eduardo (org.). Mario de Andrade hoje*. São Paulo: Ensaio, 1990. p. 41-65. (Série Grande formato, 4).

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum (1998). Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. 3. reimp., 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Relatório Final**. Justiça presente. Brasília: CNJ, 2020. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/09/RELATORIO-FINAL-JP.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2022.

COOPER, David E. John Stuart Mill 1806-73. *In*: PALMER, Joy A. (org.). **50 grandes educadores**: de Confúcio a Dewey. Tradução de Mirna Pinsky. 1. reimp. São Paulo: Contexto. 2008. p. 133-137.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (org.). **História do corpo**: da Revolução à Grande Guerra. Tradução de João Batista Kreuch e Jaime Clasen. 3. reimp., 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2021a. 2 v.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (org.). **História do corpo**: as mutações do olhar - o século XX. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 6. reimp., 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2021b. 3 v.

COSTA, Cristina. **A imagem da mulher**: um estudo de arte brasileira. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2002.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983. (Biblioteca de filosofia e história das ciências, 5).

CRUZ, Benilton. **Olhar, verbo expressionista**: o expressionismo alemão no romance “Amar, verbo intransitivo” de Mário de Andrade. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa** (1982). 17. reimp., 2. ed. rev. e acrescida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. 839 p.

CUNHA, João Manuel dos Santos. **A lição aproveitada**: modernismo e cinema em Mário de Andrade. Cotia: Ateliê Editorial, 2011.

CUNHA, João Manuel dos Santos. Amar, verbo intransitivo: um romance de formação às avessas. **Organon**, Porto Alegre, v. 8, n. 21, p. 131-143. 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.39223>. Acesso em: 13 nov. 2021.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola contra a família. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil** (2000). 4. reimp., 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 447-468.

CUNHA, Maria Teresa Santos. **Armadilhas da sedução**: os romances de M. Delly. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. (Historial, 2).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 667-688, out. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300003>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Homeschooling: um desafio legal. *In*: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves (org.). **Educação domiciliar no Brasil: mo(vi)mento em debate**. Curitiba: CRV, 2021. p. 23-43.

DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997a.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997b.

DANTAS, Luiz. Amar sem aulas práticas. **Remate de Males**, Campinas, v. 7, p. 63–68, 1987. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636324>. Acesso em: 20 abr. 2022.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução** (1990). Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos: e outros episódios da história cultural francesa** (1986). Tradução de Sonia Coutinho. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

DASSIN, Joan Rosalie. **Política e poesia em Mário de Andrade**. Tradução de Antonio Dimas. São Paulo: Duas cidades, 1978.

DAVIES, Nicholas. A educação nas constituições federais e em suas emendas de 1824 a 2010. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 37, p. 266-288, mar. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v10i37.8639678>. Acesso em: 8 jan. 2021.

DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento**. São Paulo: EDUSP; FAPESP, 1999.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil** (1997). 5. reimp., 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017a.

DEL PRIORE, Mary. **História do amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2005.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias e conversas de mulher: amor, sexo, casamento e trabalho em mais de 200 anos de história**. 1. reimp., 2. ed. São Paulo: Planeta, 2017b.

DEL PRIORE, Mary. Magia e medicina na colônia: o corpo feminino. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil** (1997). 5. reimp., 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017a. p. 78-114.

DEODATO, Livia. Contos de Mário de Andrade são levados ao palco. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, ano 127, n. 41105, 3 maio 2006. Caderno 2. Teatros Estreia, p. 42/D3.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Período de julho a dezembro de 2021**. Brasília: DEPEN, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 4 jun. 2022.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de direito das famílias**. 4. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

DISCINI, Norma; CAMPOS, Raquel Discini de. A imagem da mulher na literatura e no jornal das primeiras décadas do Século XX: questões de discurso e gênero. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 8, n. 2, p. 443-458, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/3723>. Acesso em: 23 abr. 2021.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001. (Biblioteca de filosofia e história das ciências, 10).

DUMOULIN, Olivier. **O papel social do historiador: da cátedra ao tribunal**. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção História & historiografia, 16).

EDUCAÇÃO SENTIMENTAL. Compositor: Carlos Leoni Rodrigues Siqueira Júnior. Intérprete: Paula Toller Amora. Lado B, (4 min. 3 s.). *In: Educação Sentimental*. Kid Abelha e os Abóboras Selvagens. Rio de Janeiro: WEA, 12 mai. 1985. 1 disco Vinil (39min 57s).

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. Tradução de Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano: a essência das religiões** (1957). Tradução de Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção Tópicos).

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização**. Tradução de Ruy Jungman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. 2 v.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Tradução de Ruy Jungmann. 8. reimp., 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 1 v.

ELIAS, Norbert. **Os Alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Tradução de Michael Schröter. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ENGEL, Magali Gouveia. **Meretrizes e doutores: saber médico e prostituição no Rio de Janeiro, 1840-1890**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ENGEL, Magali Gouveia. Psiquiatria e feminilidade. *In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das Mulheres no Brasil* (1997). 5. reimp., 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 322-361.

ESPINHEIRA FILHO, Ruy. **Tumulto de amor e outros tumultos: criação e arte em Mário de Andrade**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

EURÍPEDES. **Medeia** (431 a.C.). Tradução de Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2010.

FACCHINETTI, Cristiana; CARVALHO, Carolina. Loucas ou modernas? Mulheres em revista (1920-1940). **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 57, p. 1-33, nov. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201900570007>. Acesso em: 13 out. 2021.

FALCONI, Jessica. [orecchio del libro]. *In: ANDRADE, Mário de. Amare, verbo intransitivo: idillio*. Traduzione di Jessica Falconi. Salerno: Edizioni Arcoiris, 2019. (Collana Gli Eccentrici, 39).

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918)**. 2. ed. rev. e ampl. Uberlândia: EDUFU, 2014. (Coleção história, pensamento e educação, 1). DOI: <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-376-9>

FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção memória da educação).

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Tradução de Leonor Martinho Simões e Gisela Moniz. 2. ed. Lisboa: Presença, 1989.

FERES, Nites Therezinha. **Leituras em francês de Mário de Andrade**: seleção e comentários com fundamento na marginália. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros-USP, 1969. (Publicação do Instituto de Estudos Brasileiros, 12).

FERNANDES, Aníbal. Apresentação. *In*: JAMES, Henry. **Preceptores**: Gabrielle de Bergerac seguido de o Discípulo. Tradução de Aníbal Fernandes. Lisboa: Sistema Solar, 2017. p. 7-15.

FERNANDES, Fabio Julio. **A experiência do cuidado de si em Machado de Assis**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

FERNANDES, Rogério. **Os caminhos do ABC**: sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras. Porto: Porto Editora, 1994.

FERREIRA, Antônio Celso. Literatura: a fonte fecunda. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (org.). **O historiador e suas fontes** (2009). 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2020. p. 61-91.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. reimp., 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2.222 p.

FLANDRIN, Jean-Louis. **O sexo e o ocidente**: evolução das atitudes e dos comportamentos. Tradução de Jean Progin. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FONSECA, Guido. **História da prostituição em São Paulo**. São Paulo: Resenha Universitária, 1982.

FONSECA, Maria Augusta. **Por que ler Mário de Andrade**. São Paulo: Globo, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque (1976). 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999. 1 v. (Biblioteca de filosofia e história das ciências).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder** (1979). 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FREUD, Sigmund. **Obras completas**: três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria “o caso Dora” e outros textos (1901-1905). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. 6 v.

FRYE, Herman Northrop. **A imaginação educada** (1963). Tradução de Adriel Teixeira, Bruno Geraidine e Cristiano Gomes. Campinas: Vide Editorial, 2017.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica da obra de arte**. Tradução de Marco Antonio Casanova. 2. tiragem. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 7. reimp., 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GALTER, Vidal. **Dicionário da música**: teoria musical, danças, festas, ritmos, definições e conceitos gerais, folclore e ilustrações. Brasília: [s. n.], 2013. *E-book*.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural**: a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. John Locke: por uma educação liberal. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 12, n. 47, p. 363-377, set. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v12i47.8640057>. Acesso em: 7 fev. 2020.

GASSET, José Ortega Y. **Meditações do Quixote** (1914). Tradução de Ronald Robson. Campinas: Vide Editorial, 2019.

GINZBURG, Carlo. **Medo, reverência, terror**: quatro ensaios de iconografia política. Tradução de Frederico Carotti, Joana Angélica d'Avila Melo e Júlio Castañon Guimarães. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história (1989). Tradução de Frederico Carotti. 7. reimp., 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício (2007). Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. 3. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira**: nove reflexões sobre a distância. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Hermann e Dorothea**: poema de Goethe (1792). Vertido em prosa portuguesa por Carolina Von Koseritz. Porto Alegre: Typographia de Gundlach & Cia, 1884.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister** (1796). Tradução de Nicolino Simone Neto. São Paulo: Ensaio, 1994.

GOLDENBERG, Mirian. **A bela velhice**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

GOMES, Carla Renata Antunes de Souza. José de Alencar e os Rio-grandenses: imaginário e representações no romance O Gaúcho. In: GRUNER, Clóvis; DeNIPOTI, Cláudio (org.). **Nas tramas da ficção**: história, literatura e leitura. Cotia: Ateliê Editorial, 2008. p. 39-75.

GONÇALVES, Marcos Augusto. **1922**: a semana que não terminou. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GREMBECKI, Maria Helena. **Mário de Andrade e L'Esprit Nouveau**. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros-USP, 1969. (Publicação do Instituto de Estudos Brasileiros, 11).

GUARANHA, Denise; FIGUEIREDO, Tatiana Longo. (org.). **Pio & Mário**: diálogo da vida inteira: a correspondência entre o fazendeiro Pio Lourenço Corrêa e Mário de Andrade, 1917-1945. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul; São Paulo: SESC SP, 2009.

GUITTON, Jean. **O trabalho intelectual**: conselhos para os que estudam e para os que escrevem (1951). Tradução de Lucas Félix de Oliveira Santana. Campinas: Kírion, 2018.

HAGAN, Timothy O'. Jean-Jacques Rousseau 1712-78. *In*: PALMER, Joy A. (org.). **50 grandes educadores**: de Confúcio a Dewey. Tradução de Mirna Pinsky. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2008. p. 73-79.

HAHNER, June E. **Emancipação do sexo feminino**: a luta pelos direitos da mulher no Brasil 1850-1940. Tradução de Eliane Tejera Lisboa. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. (Série Ensaios).

HATOUM, Milton. [Orelha de livro]. *In*: WOOD, James. **Como funciona a ficção**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: SESI SP Editora, 2017.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Cursos de estética** (1842). Tradução de Marco Aurélio Werle e Oliver Tolle. São Paulo: EDUSP, 2002. 3 v. (Clássicos, 24).

HERRMANN, Fabio. **O que é Psicanálise**: para iniciantes ou não... 13. ed. rev. e ampl. São Paulo: Psique, 1999. (Coleção Vórtice, 2).

HERSCHMANN, Micael M. A arte do operatório: medicina, naturalismo e positivismo 1900-1937. *In*: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (org.). **A invenção do Brasil moderno**: medicina, educação e engenharia nos anos 20 - 30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 43-65.

HERSCHMANN, Micael M; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. O imaginário moderno no Brasil. *In*: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (org.). **A invenção do Brasil moderno**: medicina, educação e engenharia nos anos 20 - 30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 9-42.

HOBSBAWM, Eric John. **Tempos fraturados**: cultura e sociedade no século XX. Tradução de Berilo Vargas. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **O Brasil monárquico**: tomo 2: do Império à República. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992. (História geral da civilização brasileira, 7).

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 4. reimp., 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. 2.922 p.

IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. **Análise estética**: a governanta (1739). Jean-Baptiste-Siméon Chardin. Óleo sobre tela, 46,5 x 37,5 cm. [S. l.]: História das Artes, 2021. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/a-governanta-jean-baptiste-simeon-chardin/>. Acesso em: 7 jul. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/precos-e-custos/9256-indice-nacional-de-precos-ao-consumidor-amplo.html?=&t=series-historicas>. Acesso em: 10 fev. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional->

por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?edicao=30122&t=destaques. Acesso em: 3 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Recenseamento Geral do Brasil de 1 de setembro de 1940**. Série nacional. Censo demográfico. Quadros de totais para o conjunto da União e de distribuição pelas regiões fisiográficas e unidades federadas. v. II. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1950. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/65/cd_1940_v2_br.pdf. Acesso em: 14 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Apresentação - PIB - 4º Tri 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-detalle-de-midia.html?view=mediaibge&catid=2102&id=4538>. Acesso em: 22 mar. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 1910-2000**. Até 1981, dados extraídos de Estatística do Século XX no Anuário Estatístico do Brasil, 1981, vol. 42, 1981. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP209&t=esperanca-vida>. Acesso em: 20 mar. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Projeção da População do Brasil por Sexo e Idade para o Período 1980-2050 - Revisão 2008**. Projeção da população - Esperança de Vida - Mulheres. Rio de Janeiro: IBGE, 2008b. Disponível em: <https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP323&t=revisao-2008-projecao-populacao-esperanca-vida>. Acesso em: 20 maio. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Projeção da População do Brasil por Sexo e Idade para o Período 1980-2050 - Revisão 2008**. Revisão 2008 - Projeção da população - Esperança de Vida – Homens. Rio de Janeiro: IBGE, 2008a. Disponível em: <https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP322&t=revisao-2008-projecao-populacao-esperanca-vida>. Acesso em: 20 maio. 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: IBOPE Inteligência, 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 14 jan. 2022.

IONTA, Marilda. **As cores da amizade**: cartas de Anita Malfatti, Oneyda Alvarenga, Henriqueta Lisboa e Mário de Andrade. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2007.

JARDIM, Eduardo. **A brasilidade modernista**: sua dimensão filosófica (1978). Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Ponteio, 2016.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. 2. reimp. São Paulo: Parábola, 2018. (Coleção teoria LITERária, 1).

KAYSER, Wolfgang Johannes. **Análise e interpretação da obra literária**: introdução à ciência da literatura. 4. ed. rev. Coimbra: Arménio Amado Editor, 1967. 1 v.

KAYSER, Wolfgang Johannes. **Análise e interpretação da obra literária**: introdução à ciência da literatura. 5. ed. Coimbra: Arménio Amado Editor, 1970. 2 v.

KLOH, Fabiana Ferreira Pimentel; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Uma produção que se intensifica: a educação domiciliar nas pesquisas acadêmicas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 539-558, maio 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol36n22020.102988>. Acesso em: 10 fev. 2022.

KOSSOVITCH, Elisa Angotti. Biografema de Mário de Andrade: do plural. **TRANS/FORM/AÇÃO**. Revista de Filosofia, Marília, v. 9, p. 57-85. jul. 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-31731987000100007>. Acesso em: 11 jan. 2022.

KOSSOVITCH, Elisa Angotti. Biografema: do plural. *In*: KOSSOVITCH, Elisa Angotti. **Mário de Andrade**: plural. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 128-150. (Série Pesquisas).

LAFETÁ, João Luiz. **1930**: a crítica e o modernismo. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2000. (Coleção Espírito Crítico).

LAFETÁ, João Luiz. A representação do sujeito lírico na paulicéia desvairada. *In*: **Revista da Biblioteca Mário de Andrade**, v. 51, p. 79-88, jan./dez. 1993. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1993.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LE GOFF, Jacques. **História e memória** (1988). Tradução de Bernardo Leitão, Irene Ferreira e Suzana Ferreira Borges. 3. reimp., 7. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História**: novas abordagens. Tradução de Henrique Mesquita. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995a.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História**: novos objetos. Tradução de Terezinha Marinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995b.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História**: novos problemas. Tradução de Theo Santiago. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

LEENHARDT, Jacques. A construção da identidade pessoal e social através da história e da literatura. *In*: LEENHARDT, Jacques; PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). **Discurso histórico e narrativa literária**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998. p. 41-50.

LEITÃO, Antônio Cândido da Cunha. **Projecto reforma na educação e no ensino livre, de 1886**. Rio de Janeiro: Parlamento Câmara dos Deputados, 1886.

LEITÃO, Eliane Vasconcellos. **A mulher na língua do povo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981. (Série Universidade, 17).

LENZ, Jacob Michael Reinhold (org.). **O preceptor ou vantagens da educação particular**: uma comédia (1774). Tradução, estudos críticos e materiais para uma montagem de Willi Bolle, Erlon J. Paschoal e Flávio M. Quintili. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção Biblioteca Alemã, 2).

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens (1986). Tradução de Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LIÇÃO de amor. Direção: Eduardo Escorel. Roteiro: Eduardo Escorel e Eduardo Coutinho. Intérpretes: Lilian Lemmert, Rogério Fróes, Irene Ravache, Marcos Taquechel e outros. Música: Francis Hime. [S. l.]: Globo Vídeo, 1976. (81 min) VHS, son., color.

LIEBEL, Vinícius. **Os Alemães**. São Paulo: Contexto, 2018.

LIMA, Ana Laura Godinho; MENEZES, Roni Cleber Dias de. Apresentação. In: Dossiê 1: Contribuições da literatura para a História da Educação. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 21, e071, p. 1-5, fev. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v21-2022-71>. Acesso em: 22 fev. 2022.

LIPOVETSKY, Gilles. **A terceira mulher**: permanência e revolução do feminino. Tradução de Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. (Coleção epistemologia e sociedade, 148).

LOCKE, John. **Ensaio sobre o entendimento humano**. Tradução de Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LOCKE, John. **Some Thoughts Concerning Education**: philosophers of the seventeenth and eighteenth centuries. New York: P. F. Collier & son, 1910. (Harvard classics, XXXVII). Disponível em: <https://sourcebooks.fordham.edu/mod/1692locke-education.asp>. Acesso em: 23 mar. 2021.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Da sagrada missão pedagógica**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995. (Série Princípios, 51).

LOPEZ, Telê Porto Ancona (org.). **Eu sou trezentos, eu sou trezentos e cinquenta**: Mário de Andrade visto por seus contemporâneos. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

LOPEZ, Telê Porto Ancona. A biblioteca de Mário de Andrade: seara e celeiro da criação. In: ZULAR, Roberto (org.). **Criação em processo**: ensaios de crítica genética. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2002. p. 45-72.

LOPEZ, Telê Porto Ancona. **Mariodeandradiando**. São Paulo: Hucitec, 1996. (Coleção Mariodeandradiando, 4).

LOPEZ, Telê Porto Ancona. Uma difícil conjugação. In: ANDRADE, Mário de. **Amar, verbo intransitivo**: idílio (1944). 16. ed. Belo Horizonte, Rio de Janeiro: Villa Rica, 1995. p. 9-44.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. reimp., 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (Coleção Argos).

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denice Barbara *et al.* (org.). **Docência memória e gênero**: estudos sobre formação. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 77-84.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil** (1997). 5. reimp., 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 443-481.

LUCAS, Fábio. **Fronteiras imaginárias**: crítica. Rio de Janeiro: Cátedra, 1971.

LUKÁCS, George. **A teoria do romance**: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica (1965). Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. 3. reimp. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2007. (Coleção Espírito Crítico).

LUZ, Madel Therezinha (org.). **O lugar da mulher**: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Graal, 1982. (Coleção Tendências, 1).

LYRA, Aline; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. Reflexões acerca da educação domiciliar e da descentralização a partir do cenário de pandemia. *In*: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves (org.). **Educação domiciliar no Brasil**: mo(vi)mento em debate. Curitiba: CRV, 2021. p. 115-141.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Estado e Educação na Perspectiva de John Locke. *In*: Congresso Brasileiro de História da Educação, n. 5, 2008, Aracaju, SE. **Anais eletrônicos do V Congresso Brasileiro de História da Educação**: o ensino e a pesquisa em História da Educação. Aracaju: EdUFG, 2008.

MANFIO, Diléa Zanotto. Amar, verbo intransitivo: um idílio às avessas. *In*: SAGAWA, Roberto Yutaka (org.). **O amar de Mário de Andrade**. Assis: FCL UNESP Publicações, 2010. p. 27-45.

MAURA, Antonio. Prólogo. *In*: ANDRADE, Mário de. **Amar, verbo intransitivo**. Traducción de Víctor David López. Prólogo y colaboración de Antonio Maura. Madrid: Ediciones Ambulantes, 2019. p. 8-15. (Colección Saudade, 4).

MAZZARI, Marcus Vinicius. Prefácio. *In*: MAZZARI, Marcus Vinicius; MARKS, Maria Cecilia (org.). **Romance de formação**: caminhos e descaminhos do herói. Cotia: Ateliê Editorial, 2020. p. 13-20.

MAZZARI, Marcus Vinicius. **Labirintos da aprendizagem**: pacto fáustico, romance de formação e outros temas de literatura comparada. São Paulo: Editora 34, 2010.

MAZZARI, Marcus Vinicius. **Romance de formação em perspectiva histórica**: o Tambor de Lata de Günter Grass. Cotia: Ateliê Editorial, 1999. (Coleção Estudos literários, 3).

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Investigando os núcleos figurativos como metáforas. **I Jornada Internacional sobre Representações Sociais: Teoria e Aplicação**. Natal, 1998, p. 1-12. Trabalho completo apresentado no Grupo de Trabalho n. 9. Disponível em: https://www.academia.edu/1444723/N%C3%BAcleo_figurativo_themata_ou_met%C3%A1foras_Figurative_core_themata_or_metaphors. Acesso em: 15 maio 2019.

MERQUIOR, José Guilherme. Locke: direitos, consenso e confiança. *In*: MERQUIOR, José Guilherme. **O Liberalismo**: antigo e moderno. Tradução de Henrique Araújo Mesquita. 3. ed. ampl. São Paulo: É Realizações, 2014. p. 94-97.

MICELI, Sergio. **Intelectuais à brasileira**. 3. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MICELI, Sergio. Mário de Andrade: A invenção do moderno intelectual brasileiro. *In*: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). **Um enigma chamado Brasil**: 29 intérpretes e um país. 3. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 161-173.

- MICELI, Sergio. **Poder, sexo e letras na República Velha**. São Paulo: Perspectiva, 1977. (Coleção ELOS, 4).
- MICELI, Sergio. **Vanguardas em retrocesso**: ensaios de história social e intelectual do modernismo latino-americano. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- MIRANDA, Jorge. **Manual de Direito Constitucional**: estrutura constitucional do Estado. 5. ed. rev. e atual. Coimbra: Coimbra Editora, 2004. 3 v.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários** (1974). 16. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cultrix, 2008.
- MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, Escola Nova**: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2009.
- MONTEIRO, Maria Conceição. **Sombra errante**: a preceptora na narrativa inglesa do século XIX. Niterói: EdUFF, 2000. (Coleção Ensaios, 17).
- MONTEIRO, Tobias. **Pesquisas e depoimentos para a história**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1913.
- MONTESQUIEU. **Do Espírito das Leis** (1748). Tradução de Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2006. (Coleção A obra-prima de cada autor, 9).
- MORAES, Evaristo de. **Ensaio de pathologia social**: vagabundagem, alcoolismo, prostituição, lenocídio. Rio de Janeiro: Leite Ribeiro, 1921.
- MORAES, Marcos Antonio de (org.). **Correspondência**: Mário de Andrade & Manuel Bandeira. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2001. (Coleção correspondência de Mário de Andrade, 1).
- MORAES, Marcos Antonio de. **Orgulho de jamais aconselhar**: a epistolografia de Mário de Andrade. São Paulo: EDUSP, 2007.
- MORETTI, Franco. **O romance de formação** (1987). Tradução de Natasha Belfort Palmeira. São Paulo: Todavia, 2020.
- MORGENSTERN, Karl. **Zur Geschichte des Bildungsromans**: Vortrag, gehalten den 12. Dec. 1820. In: Repositório DSpace, Universitas Tartuensis. Disponível em: <https://dspace.ut.ee/handle/10062/6618>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- MOTTA, Cândido. Prostituição-Polícia de Costumes-Lenocínio. São Paulo: **Revista da Faculdade de Direito de São Paulo**, São Paulo, v. 5, p. 307-322, jan. 1897. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8227.v5i0p307-322>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- MUAZE, Mariana. Pensando a família no Brasil: ganhos interpretativos a partir da micro-história. **Confluenze Rivista Di Studi Iberoamericani**, Bolonha, v. 8, n. 1, p. 10-27, jul. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/6247>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- MURARO, Rose Marie. Breve introdução histórica. In: KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. **O martelo das feiticeiras** (1991). Tradução de Paulo Fróes. 29. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020. p. 15-31.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora USP, 2009.

NATIONAL BUREAU OF STATISTICS OF CHINA. **Announcement of the National Bureau of statistics on the Final Verification of GDP in 2020**. Beijing: NBS, 2021. Disponível em: http://www.stats.gov.cn/english/PressRelease/202112/t20211220_1825480.html. Acesso em: 20 dez. 2021.

NAVES, Santuza Cambraia. **O Brasil em uníssono: e leituras sobre música e modernismo**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013. (Coleção Modernismo +90, 4).

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. 15ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 13 a 17 de setembro de 1992. In: **Cadernos ANPED**, Porto Alegre, n. 5, p. 7-64, set. 1993. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/caderno_anped_no.5_set_1993.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.

OLIVEIRA, Ana Maria Domingues de; SILVA, Telma Maciel da. Memória e ficção na correspondência do escritor João Antônio. In: **TERESA REVISTA DE LITERATURA BRASILEIRA**. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, n. 8/9. São Paulo: Editora 34, 2008. p. 356-371.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (org.). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-docente/>. Acesso em: 23 abr. 2021.

OLIVEIRA, João Alfredo Corrêa de. **Projecto reorganizando o ensino primário e secundário, de 1874**. Rio de Janeiro: Annaes do Senado do Imperio do Brazil, 1874.

PASSIANI, Enio; ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. Cultura. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 135-137.

PEDRO, Joana Maria. Mulheres do sul. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil** (1997). 5. reimp., 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 278-321.

PERROT, Michelle (org.). **História da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009. 4 v.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Angela M. S. Corrêa. 6. reimp., 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 53, p. 11-23, jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882007000100002>. Acesso em: 14 maio 2022.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Contribuição da história e da literatura para a construção do cidadão: a abordagem da identidade nacional. In: LEENHARDT, Jacques; PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). **Discurso histórico e narrativa literária**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998. p. 17-40.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O desfazer da ordem fetichizada: Walter Benjamin e o Imaginário Social. *In: Revista Cultura Vozes*, Petrópolis: Vozes, n. 5, ano 89, vol. 89, p. 34-44, set/out. 1995.

PESSOA, Fernando. Ulisses. *In: PESSOA, Fernando. Mensagem* (1934). Lisboa: Planeta DeAgostini, 2006. p. 19.

PIGLIA, Ricardo. Novas teses sobre o conto. *In: PIGLIA, Ricardo. Formas breves*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 95-114.

PINHEIRO, Valter Cesar. **A França em contos de Mário de Andrade**. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2014.

PIZA, Clélia. Préface. *In: ANDRADE, Mário de. Aimer, verbe intransitif*: roman. Traduit du portugais par Maryvonne Lapouge-Pettorelli. Paris: Gallimard, 1995. (Collection du Monde Entier).

PLATÃO. **O banquete** (380 a.C.?). Bauru: Edipro, 1996. (Coleção Clássicos).

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema Integrado de Bibliotecas. **Orientações para elaboração de trabalhos científicos**: projeto de pesquisa, teses, dissertações, monografias, relatório entre outros trabalhos acadêmicos, conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). 3. ed. rev. atual. Belo Horizonte: PUC Minas, 2021. Disponível em: <http://portal.pucminas.br/biblioteca/documentos/Guia-ABNT-completo.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2022.

PORTELA, Lincoln Diniz. **Projeto de Lei nº 3179, de 2012**. Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Brasília: Câmara, 8 fev. 2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>. Acesso em: 10 jan. 2021.

POUND, Ezra Weston Loomis. **ABC da literatura** (1970). Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. 17. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

PRATSINIS, Nikos. ΕΙΣΑΓΩΓΗ. *In: ANDRADE, Mário de. Αγαπώ, ρήμα αμετάβατο*. Μεταφράστηκε από Nikos Pratsinis. Αθήνα: Printa-Ροές, 2017. p. 7-58.²²⁸

PRATSINIS, Nikos. Συζήτηση με τον Nikos Pratsinis για τον Μάριου ντε Αντράντε και το έργο του. [Συνέντευξη που χορηγήθηκε στον] Vangelis Boumpakis. **Extreme Ways**, Αθήνα, 23 Ιούνιος. 2020. Disponível em: <https://www.extremeways.gr/mario-de-andrade-pratsinis/>. Acesso em: 5 dez. 2021.²²⁹

²²⁸ PRATSINIS, Nikos. Introdução. *In: ANDRADE, Mário de. Amar, verbo intransitivo*. Traduzido por Nikos Pratsinis. Atenas: Printa-Fluxos, 2017. (Tradução nossa).

²²⁹ PRATSINIS, Nikos. Discussão com Nikos Pratsinis sobre Mario de Andrade e seu trabalho. [Entrevista concedida a] Vangelis Boumpakis. **Extreme Ways**, Atenas, 23 jun. 2020. Disponível em: <https://www.extremeways.gr/mario-de-andrade-pratsinis/>. Acesso em: 5 dez. 2021. (Tradução nossa).

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história** (2008). Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 4. reimp., 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção História e historiografia, 2).

PROST, Antoine. Fronteiras e espaços do privado. *In*: PROST, Antoine; VINCENT, Gérard (org.). **História da vida privada: da Primeira Guerra a nossos dias** (1989). Tradução de Denise Bottmann e Dorothee de Bruchard. 4. reimp. São Paulo: Companhia de Bolso, 2020. 5 v. p. 13-136.

QUALLS-CORBETT, Nancy. **A prostituta sagrada: a face eterna do feminino** (1988). Tradução de Isa F. Leal Ferreira. 9. reimp. São Paulo: Paulus, 2019. (Coleção amor e psique).

QUICHERAT, Louis Marie; SARAIVA, F. R. dos Santos. **Novissimo diccionario latino-portuguez: etymologico, prosodico, historico, geographico, mythologico, biographico, etc.** 9. ed. Rio de Janeiro: Garnier, [1927?].

RABELLO, Ivone Daré. **A caminho do encontro: uma leitura de Contos Novos**. Cotia: Ateliê Editorial, 1999. (Coleção Estudos Literários, 2).

RABELLO, Ivone Daré. Histórias de um Mário pouco celebrado: tentativa de interpretação do contista Mário de Andrade. *In*: **Revista da Biblioteca Mário de Andrade**, v. 51, p. 89-98, jan./dez. 1993. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1993.

RABELLO, Ivone Daré. Novos tempos. *In*: ANDRADE, Mário de. **Contos Novos**. Edição coordenada por Telê Ancona Lopez. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. p. 97-107.

RAGO, Elisabeth Juliska. Francisca Prager Fróes: aspirações feministas e os limites da construção da nação. *In*: HOCHMAN, Gilberto; LIMA, Nísia Trindade (org.). **Médicos intérpretes do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2015. p. 133-151. (Coleção pensamento político-social, 13).

RAGO, Margareth. A invenção do cotidiano na metrópole: sociabilidade e lazer em São Paulo, 1900-1950. *In*: PORTA, Paula (org.). **História da cidade São Paulo: a cidade na primeira metade do século XX (1890-1950)**. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 3 v. p. 387-435.

RAGO, Margareth. Prostituição e mundo boêmio em São Paulo (1890-1940). *In*: PARKER, Richard; BARBOSA, Regina Maria (org.). **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIA: IMS/UERJ, 1996. p. 51-60.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista Brasil 1890-1930**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RAGO, Margareth. **Os prazeres da noite: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930)**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

RAMOS, Maria Luiza. O latente manifesto. *In*: WALTY, Ivete Camargos; RAMOS, Maria Luiza (org.). **Ensaio de Semiótica**, Belo Horizonte, n. 2, p. 76-103. jun. 1979. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cltl/issue/viewIssue/387/38>. Acesso em: 2 mar. 2022.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

REALE, Miguel. **Teoria tridimensional do direito**. 5. ed. rev. e reestr. São Paulo: Saraiva, 1994.

REIS, Maria Candida Delgado. Guardiãs do futuro: imagens do magistério de 1895 a 1920 em São Paulo. *In*: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila (org.). **Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil**. São Paulo: Marco Zero: Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 111-132.

REIS, Maria Cândida Delgado. **Tessitura de Destinos: mulher e educação São Paulo 1910/20/30**. São Paulo: EDUC, 1993.

RIBAS, Maria Cristina Cardoso. **Onze anos de correspondência: os machados de assis**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. O mercado de trabalho na cidade de São Paulo nos anos vinte. *In*: SILVA, Sérgio S.; SZMRECSÁNYI, Tomás (org.). **História Econômica da Primeira República**. 2. ed. rev. São Paulo: Hucitec, 2002. p. 341-368.

RIBEIRO, Maria Goretti. O arquétipo da prostituta sagrada na poesia brasileira moderna. **Anais ABRALIC**, Campina Grande: Realize Editora. out. 2012. p. 1-11. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/1847>. Acesso em: 17 set. 2021.

RICCI, Maria Lúcia de Souza Rangel. **Ina von Binzer: uma educadora que teve momentos inesquecíveis no Rio de Janeiro e em São Paulo de fins do século XIX**. *In*: COSTA, Hebe Canuto da Boa-viagem de Andrade (org.). *Elas Vieram de Longe: séculos XIX e XX*. São Paulo: Scortecci, 2010. p. 109-117.

RITZKAT, Marly Gonçalves Bicalho. Preceptoras alemãs no Brasil. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil (2000)**. 4. reimp., 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 269-290.

RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ROCHA, João Cezar de Castro (org.). **Roger Chartier a força das representações: história e ficção**. 2. reimp. Chapecó: Argos, 2015. (Coleção Grandes Temas, 13).

ROLLEMBERG, Aurélia Dias. **Texto de memórias**. Aracaju, [entre 1927 e 1952]. Acervo do IHGSE. Documento editado em: ALBUQUERQUE, Samuel Barros de Medeiros. *Memórias de Dona Sinhá*. Aracaju: Typografia Editorial, 2005. p. 49-123.

ROSA, Felipe Augusto de Miranda. **Sociologia do direito: o fenômeno jurídico como fato social (1970)**. 14. reimp., 18. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ROSENFELD, Anatol. **Texto/Contexto: ensaios**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1973. (Coleção debates, 7).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação (1762)**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social: princípios do direito político (1762)**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 3. tirag., 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Clássicos).

RUBIM, Braz da Costa. **Vocabulário brasileiro**: para servir de complemento aos dicionários da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Emp. Typ. Dous de Dezembro de Paula Bbito impressor da casa imperial, 1853.

RUSSEFF, Ivan. **Educação e Cultura na obra de Mário de Andrade**. Campo Grande: Editora da Universidade Católica Dom Bosco, 2001.

SAGAWA, Roberto Yutaka (org.). **O amar de Mário de Andrade**. Assis: FCL UNESP Publicações, 2010.

SAGAWA, Roberto Yutaka. **A construção local da psicanálise**. Marília: Interior/Psicanálise, 1996.

SAINT-PIERRE, Bernardin de. **Paulo e Virgínia** (1787). Tradução de Rosa Maria Boaventura. São Paulo: Ícone, 1986. (Coleção clássicos e malditos, 1).

SALDANHA, Nelson. **O jardim e a praça**: o privado e o público na vida social e histórica. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.

SALGADO, Gabriele Nigra. Homeschooling e unschooling: alternativas à escolarização? *In*: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves (org.). **Educação domiciliar no Brasil**: mo(vi)mento em debate. Curitiba: CRV, 2021. p. 143-165.

SALIBA, Elias Thomé. A dimensão cômica da vida privada na República. *In*: SEVCENKO, Nicolau (org.). **História da vida privada no Brasil**: república da belle époque à era do rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 3 v. p. 289-365.

SAMARA, Eni de Mesquita. O que mudou na família brasileira? da Colônia à atualidade. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 27-48, jan. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642002000200004>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. Poesia brasileira: uma trajetória do desejo. *In*: SCHÜLER, Donaldo *et al.* (org.). **O amor na literatura**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1992. p. 85-99.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **História da beleza no Brasil**. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

SANTANA, Gabriel Tavares Amaral. **Mário de Andrade**. 1 gravura, tamanho 15 x 5,4 cm. Grafite em papel A4 (21 x 29,7cm, 75g/m²). Catalão: [s.n.], jan. 2022.

SANTANA, Marco Antonio de. **Licitação e publicidade**: um olhar sobre o regime diferenciado de contratações. Curitiba: Editora CRV, 2014. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854440162.0>

SANTANA, Marco Antonio de; BARROS, Aparecida Maria Almeida. Incongruências do primeiro Marco Regulatório Republicano em 1891 em matéria de educação primária e suas implicações em compasso com a necessidade de urbanização. **OPSIS**, Catalão, v. 21, n. 2, p. 1-12, maio 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/68374/36637>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SANTOS, Ademar Firmino dos. **Entre fatos e artefatos**: literatura e ensino de história nos encontros acadêmicos nacionais (1979-2007). Londrina: Eduel, 2015. *E-book*.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: Afrontamento, 2010.

SANTOS, Luciano Costa. **Mário Vário**: uma introdução ao pensamento de Mário de Andrade. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2005.

SANTOS, Matildes Demétrio dos. **Ao sol carta é farol**: a correspondência de Mário de Andrade e outros missivistas. São Paulo: Annablume, 1998.

SÃO PAULO. Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892. Reforma a instrução pública do Estado. Secretaria de Estado dos Negócios do Interior. **Diário oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 8 set. 1892, Anno 2, n. 392. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SARTRE, Jean Paul. **Que é a literatura?** (1949). Petrópolis: Vozes, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação** (1819). Tradução de M. F. Sá Correia. 5. reimp. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

SCHPUN, Monica Raisa. O amor na literatura um exercício de compreensão histórica. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 8/9, p. 177-209, 1997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1882>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SCHPUN, Mônica Raisa. **Beleza em jogo**: cultura física e comportamento em São Paulo nos anos 20. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

SCHÜLER, Donaldo **Abismados em amor**. Porto Alegre: Movimento, 2013. (Coleção Dialética, 30).

SCHÜLER, Donaldo. **Eros**: dialética e retórica. São Paulo: EDUSP, 1992. (Coleção Campi, 5).

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **A bailarina da morte**: a gripe espanhola no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SERTILLANGES, Antonin-Dalmace. **A vida intelectual**: seu espírito, suas condições, seus métodos (1920). Tradução de Lilia Ledon da Silva. São Paulo: É Realizações, 2016. (Coleção Educação Clássica).

SEVCENKO, Nicolau. O rosto do mundo. In: **PRIMEIRA PÁGINA**: Folha de S. Paulo. 5. ed. São Paulo: Publifolha, 2000. p. 9-11.

SEVCENKO, Nicolau. Prefácio à edição brasileira. In: BRUNEL, Pierre (org.). **Dicionário de mitos literários**. Tradução de Carlos Sussekind *et al.* 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005. p. 7-11.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República (1983)**. 2. reimp., 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2014a.

SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20 (1992)**. 5. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2014b.

SHAKESPEARE, William. **Romeu e Julieta (1597)**. Tradução de Barbara Heliodora. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. (Saraiva de bolso).

SHOWALTER, Elaine. **The female malady: women, madness and english culture 1830-1980**. New York: Penguin Books, 1987.

SILVA, Gênese Andrade da. Apresentação. In: SILVA, Gênese Andrade da (org.). **Modernismos 1922-2022**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 9. reimp., 3. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SILVA, Semíramis Corsi. Os Galli, sacerdotes de Cibele. **Notandum**, São Paulo, n. 56, p. 1-22 jan. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/notandum.vi56.57253>. Acesso em: 15 set. 2021.

SILVA, Sergio. **Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1985.

SIQUEIRA JÚNIOR, Carlos Leoni Rodrigues [Leoni]. **O grão da canção - T02E03 Educação Sentimental**. [S. l.]: Leoni Oficial, 23 out. 2020. 1 vídeo (14 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BZ2KC23nBvI&list=RDBZ2KC23nBvI&start_radio=1&rv=BZ2KC23nBvI&t=396. Acesso em: 16 ago. 2021.

SMITH, Richard. John Locke 1632-1704. In: PALMER, Joy A. (org.). **50 grandes educadores: de Confúcio a Dewey**. Tradução de Mirna Pinsky. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2008. p. 61-66.

SONTAG, Ricardo. **Código Criminológico?: ciência jurídica e codificação penal no Brasil 1888-1899**. Rio de Janeiro: Revan, 2014.

SOUSA, Jaziel Pereira de *et al.* **Projeto de Lei nº 3262, de 2019**. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para incluir o parágrafo único no seu art. 246, a fim de prever que a educação domiciliar (homeschooling) não configura crime [...]. Brasília: Câmara, 3 jun. 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2206168>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SOUSA, João da Cruz e. [Correspondência]. Destinatário: Nestor Vítor. [S. l.], 18 mar. 1896. 1 carta. In: MURICI, Andrade (org.). **Cruz e Sousa: obra completa. Atualização e notas de Alexei Bueno**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000. p. 830.

SOUZA, Marcel Oliveira de. **A Rádio Escola do Departamento de Cultura de São Paulo: Mário de Andrade e a formação do gosto musical (1935-1938)**. 2016. Tese (Doutorado em Artes e Música) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de (org.). **Templos de civilização: a implantação da Escola Primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. 2. reimp. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TEIXEIRA, Wagner da Silva. A instrução pública em São Paulo: do Império à República. **Revista Alpha**, Patos de Minas, v. 13, n. 13, p. 97-103, nov. 2012. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br>. Acesso em: 14 fev. 2020.

TÉRCIO, Jason. **Biografia de Mário de Andrade: em busca da alma brasileira**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa: a força dos trabalhadores (1987)**. Tradução de Denise Bottmann. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 3 v. (Coleção Oficinas da História, 8).

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 11. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

TUFANO, Douglas. **Mário de Andrade: poesia-conto-crônica-romance**. São Paulo: Moderna, 2016.

VALLE, Gabriel. **Dicionário latim-português**. São Paulo: IOB-Thomson, 2004.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves (org.). **Educação domiciliar no Brasil: mo(vi)mento em debate**. Curitiba: CRV, 2021. <https://doi.org/10.24824/978655868569.2>

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres: a educação doméstica como prática das elites no Brasil de oitocentos**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Preceptoras estrangeiras para educar meninas nas casas brasileiras do século XIX. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 285-308, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v17n2-2018-2>. Acesso em: 14 abr. 2021.

VELLOSO, Monica Pimenta. O modernismo e a questão nacional. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (org.). **O tempo do liberalismo oligárquico: da Proclamação da República à Revolução de 1930 - Primeira República (1889-1930)**. 10. ed. rev. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. p. 337-371. (Coleção O Brasil Republicano, 1).

VENTURA, Roberto. **Estilo tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil, 1870-1914**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

VERUCCI, Florisa. **O direito da mulher em mutação: os desafios da igualdade**. Belo Horizonte: Del Rey, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves; CARVALHO, Marília Pinto de. Mulheres e magistério primário: tensões, ambiguidades e deslocamentos. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria

Lúcia Spedo (org.). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 205-224. (Estante dos 500 anos, 5).

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil** (2000). 4. reimp., 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 95-134.

VÍTOR, Nestor. [Correspondência]. Destinatário: João da Cruz e Sousa. Rio de Janeiro, [s. d.]. 1 carta. *In*: OLIVEIRA NETO, Godofredo de. **Cruz e Sousa: o poeta alforriado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 134.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas** (1926). Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem** (1929). Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura y Sociedad: 1780-1950. De Coleridge a Orwell** (1958). Traducción de Horacio Pons. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2001. (Colección Cultura y Sociedad).

WOOD, James. **Como funciona a ficção**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: SESI-SP Editora, 2017.

ZERNER, Henri. O olhar dos artistas. *In*: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (org.). **História do corpo: da Revolução à Grande Guerra**. Tradução de João Batista Kreuch e Jaime Clasen. 3. reimp., 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2021. 2 v. p. 101-139.

ŽIŽEK, Slavoj. **Violência: seis reflexões laterais**. Tradução de Miguel Serras Pereira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

IMPrensa

O ESTADO DE S. PAULO. São Paulo, Anno LXV, n. 21.568, 31 dez. 1939, Secção Artes e Artistas, p. 4.

O ESTADO DE S. PAULO. São Paulo, Anno LXV, n. 21.568, 31 dez. 1939, p. 4.

CORREIO PAULISTANO. São Paulo, n. 17597, 21 jul. 1912, p. 7 e 12.

O ESTADO DE S. PAULO. São Paulo, Anno XL, n. 12919, 5 maio 1914, Caderno Geral, p. 11.

O ESTADO DE S. PAULO. São Paulo, Anno XL, n. 12922, 8 maio 1914, Caderno Geral, p. 13.

CORREIO PAULISTANO. São Paulo, n. 1854, 23 fev. 1922, Coluna Chronica Social, p. 4.

DIÁRIO NACIONAL. São Paulo, Anno I, n. 12, 27 jul. 1927, p. 7.

DIÁRIO NACIONAL. São Paulo, Anno I, n. 124, 4 dez. 1927c, p. 9.

MENSAGEM. Belo Horizonte, Ano 1, n. 9, 15 nov. 1939, p. 1-6.

CARETA. Rio de Janeiro, Ano XXXIII, n. 1668, 15 jun. 1940, p. 12.

DIÁRIO DE S. PAULO. São Paulo, 2 dez. 1943, p. 1.

O ESTADO DE S. PAULO. São Paulo, Ano 127, n. 41105, 3 maio 2006, Caderno 2, p. D3/42.

O ESTADO DE S. PAULO. São Paulo, Ano LXXXI, n. 26.022, 27 fev. 1960, Suplemento Literário, p. 1-8.

O ESTADO DE S. PAULO. São Paulo, Anno XLIX, n. 16.179, 15 maio 1923, Secção de Anuncios, p. 10.

PINTURAS

AMARAL, Tarsila. **Abaporu.** 1928. Óleo sobre tela, 85 x 72 cm.

CHARDIN, Jean-Baptiste-Siméon. **A Governanta.** 1739. Óleo sobre tela, 46,5 x 37,5 cm.

GOGH, Vincent Van. ***O homem velho com a cabeça em suas mãos.*** 1890. Óleo sobre tela, 80 x 64 cm.

MUNCH, Edvard. **O Grito.** 1893. Têmpera e pastel sobre cartão, 91 x 73,5 cm.

POMPEO, Beatriz. **Auto-retrato.** 1917. Óleo sobre tela, 44 x 34 cm.

PORTINARI, Candido. **Colona.** 1935. Óleo sobre tela, 97 x 130 cm.

APÊNDICE²³⁰**Levantamentos preliminares**

²³⁰ Levantamento realizado em 12 jul. 2019, abrangendo, portanto, apenas os dados existentes até tal data.

APÊNDICE 1 - Levantamento em banco de teses e dissertações (campo da educação), sobre pesquisas já realizadas com descritores da presente pesquisa

Palavras-chave	Produto	trata de preceptoria em Amar, Ruão ou Mario Andrade?	ORDEM	Referência	detalhes
Mario de Andrade	DISSERTAÇÃO	NÃO políticas públicas	1	MERHEJ, MERENICE. Ler, verbo transitivo: o Jornal A Voz da Infância na gestão Mário de Andrade' 06/10/2017. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP	ilustração feita por crianças
	TESE	NÃO	2	RUSSEFF, IVAN. Mário de Andrade: desvairemo e educação' 01/04/1999 347 f. Doutorado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC/SP	Trata educação mais geral
	DISSERTAÇÃO	Apenas Amar, mas voltado para estudo da fusão entre os papéis de educadora e prostituta	3	Albuquerque, Samuel Barros de Medeiros. "A Preceptor: representações em amar, verbo intransitivo de Mário de Andrade". 01/10/2007 92 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, São Cristóvão Biblioteca Depositária: BICEN	texto completo não foi localizado no repositório da UFSE e autor (apenas sumário e resumo)
	TESE	NÃO	3.1	MAIS TARDE ESCREVEU A TESE ABAIXO (porém no campo da história e não da educação) Albuquerque, Samuel Barros de Medeiros. Entre cartas e memórias: preceptoras europeias no Brasil do século XIX. 13/09/2013 193 f. Doutorado em História. Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia. Brandão de Aras. – Salvador, 2013	
	DISSERTAÇÃO	NÃO jovens literatos	4	SANTOS, FLAVIO TITO CUNDARI DA ROCHA. Escrever, verbo intransitivo: ascensão e ocaso de uma mestria epistolar entre literatos brasileiros' 07/10/2015 111 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP	formação de jovens literatos a partir de cartas de Mário
Amar Verbo Intransitivo				não há	
Educação Doméstica	TESE	NÃO	5	Vasconcelos, Maria Celi Chaves. A casa e os seus mestres: a educação doméstica como uma prática das elites no Brasil de oitocentos' 01/02/2004 345 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca central da PUC	apenas século XIX não usa fonte literária
	DISSERTAÇÃO	NÃO	6	LIMA, MARIA JOSE TORRES. A OFERTA DE ENSINO ATRAVÉS DOS ANÚNCIOS DE JORNAIS SERGIPIANOS: A EDUCAÇÃO DOMÉSTICA NA CASA DO MESTRE E DA FAMÍLIA (1880-1930)' 28/02/2018 131 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, São Cristóvão Biblioteca Depositária: BICEN	imprensa Sergipana
	DISSERTAÇÃO	NÃO	7	MERIDA, ALEXANDRE PEREIRA. Quando a casa é a escola: a educação doméstica em Campos dos Goytacazes na segunda metade do século XIX' 26/09/2013 176 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETROPOLIS. Biblioteca Depositária: UCP	Apenas Campos dos Goytacazes séc XIX
	DISSERTAÇÃO	NÃO	8	MELO, GUARACI FERNANDES MARQUES DE. Primitivo Moacyr: de professor a dândi, uma vida dedicada à escrita da instrução pública' 10/08/2018 94 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Biblioteca Depositária: Rede Sirius	objeto diferente
	DISSERTAÇÃO	NÃO	9	MUNIZ, BRUNO TAMANCOLDI. A educação visitada pelo Imperador D. Pedro II: casas e escolas públicas/ privadas na Petrópolis do século XIX' 02/05/2013 96 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETROPOLIS. Biblioteca Depositária: UCP	Específico em Petrópolis/RJ, século XIX
	TESE	NÃO	10	FRANCISCO, ANA CRISTINA BORGES LOPEZ MONTEIRO. A CONDESSA PRECEPTORA: ENTRE O COTIDIANO NOS PAÇOS IMPERIAIS E A CONSTRUÇÃO DO MITO ' 11/05/2017 319 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETROPOLIS. Biblioteca: UCP	Educação de princesas imperiais
	DISSERTAÇÃO	NÃO	11	KLOH, FABIANA FERREIRA PIMENTEL. HOMESCHOOLING NO BRASIL: a legislação, os projetos de lei e as decisões judiciais' 24/06/2014 233 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETROPOLIS, Petrópolis Biblioteca Depositária: UCP	ênfase em homeschooling
	DISSERTAÇÃO	SEM ACESSO	12	Pagani, Carlo. A IMIGRAÇÃO ITALIANA NO RIO DE JANEIRO E EM PETRÓPOLIS E A EDUCAÇÃO PARA OS FILHOS DOS IMIGRANTES (1875-1920)' 01/05/2012 150 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS, PETRÓPOLIS Biblioteca Depositária: UCP	Produto não localizado no repositório da UCP
	TESE	NÃO	13	PATROCLO, LUCIANA BORGES. "AS MÃES DAS FAMÍLIAS FUTURAS: A REVISTA O TICO-TICO NA FORMAÇÃO DAS MENINAS BRASILEIRAS (1905-1921)." 29/05/2015 300 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	Análise somente conteúdo da revista com temática educacional
	TESE	NÃO	14	PINHEIRO, ROSSANA KESS BRITO DE SOUZA. MÃE-ESPOSA E PROFESSORA: EDUCADORAS NO FINAL DO SÉCULO XIX. ' 01/03/2009 219 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, NATAL Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE (UFRN)	Apenas Rio Grande do Norte, não usa fonte literária
educação domiciliar				não há	
preceptor/RIA	DISSERTAÇÃO			idem 7	
	TESE			idem 10	
	DISSERTAÇÃO	SEM ACESSO	15	CARVALHO, IRICELMA BORGES DE. O MESTRE - ESCOLA COMO PRECEPTOR PARTICULAR DA CULTURA LETRADA, EM ITABERÁI - GOIÁS, NA TRES PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX.' 01/07/2007 114 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: SISTEMAS DE BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	Produto não localizado no repositório da UFG
	DISSERTAÇÃO	NÃO	16	BEZERRA, CARMEN LUCIA TOMAS. MEMÓRIAS DE PROFESSORES PRECEPTORES EM JUAZEIRO DO NORTE-CE (1930-1940). ' 31/03/2015 118 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ/BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS	Apenas Juazeiro do Norte/CE, não usa fonte literária
preceptorA	DISSERTAÇÃO			idem 3	
	TESE			idem 10	
	DISSERTAÇÃO	SEM ACESSO	17	Zaitune, Vera Helena Rodrigues. Cenas de Sala de Aula no Brasil Oitocentista : Educação em Domicílio sob a Ótica de Duas Preceptoras' 01/06/2004 137 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, Bragança Paulista Biblioteca Depositária: Biblioteca Santa Clara	Produto não localizado no repositório da USF
	DISSERTAÇÃO	SEM ACESSO	18	Marino, Denise Mattos. Educação na sala de visitas: testemunhos de uma educadora alemã em São Paulo, no século XIX' 01/03/2005 212 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS, Santos Biblioteca Depositária: Univ. Católica de Santos	Produto não localizado no repositório da UCS
Ensino doméstico	DISSERTAÇÃO	NÃO	19	VASCONCELLOS, MORONI AZEVEDO DE. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO NA POLEMICA ACERCA DA HOMESCHOOLING. ' 15/04/2016 98 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Centro I	ênfase em homeschooling

APÊNDICE 2 - Levantamento nos quatro mais importantes periódicos de História da Educação com com descritores da presente pesquisa (ênfase na obra *Amar, verbo intransitivo*)

	Palavras-chave	QTDE.	Trata do <i>Amar</i> ?	ORDEM	ASSUNTO	QTDE pag
cadernos historia da educação	Mario de Andrade	1	não	1	CARVALHO, M. V. C. O INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO E OS MODERNISTAS: QUESTÕES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. <i>Cadernos de História da Educação</i> , v. 11, n. 2, 19 fev. 2013.	15
	Amar Verbo Intransitivo	0	não há			
	Educação Doméstica	1	não	2	VASCONCELOS, M. C. C. Preceptoras estrangeiras para educar meninas nas casas brasileiras do século XIX. <i>Cadernos de História da Educação</i> , v. 17, n. 2, p. 285-308, 1 ago. 2018.	24
	educação domiciliar	0	não há			
	Preceptoria/tor/tora	0	não há			

	Palavras-chave	QTDE.	Trata do <i>Amar</i> ?	ORDEM	ASSUNTO	QTDE pag
Revista Brasileira de História da Educação	Mario de Andrade	1	não	3	SANTOS, F. T. C. R.; AQUINO, J. G. As 'Cartas de Formação' de Mário de Andrade (1924-1945) e sua Potência Educativa. <i>Revista Brasileira de História da Educação</i> , Maringá-PR, v. 17, n. 4 (47), p. 103-131, Out./Dez. 2017	29
	Amar Verbo Intransitivo	0	não há			
	Educação Doméstica	1	não	4	ALMEIDA, D. B.; GRAZIOTTIN, L. S. S. Escrita marginal: fragmentos de memórias da professora Malvina Tavares (1891 – 1930). <i>Revista Brasileira de História da Educação</i> , Maringá-PR, v. 15, n. 1 (37), p. 109-142, jan./abr. 2015	34
	educação domiciliar	0	não há			
	Preceptoria/tor/tora	0	não há			

	Palavras-chave	QTDE.	Trata do <i>Amar</i> ?	ORDEM	ASSUNTO	QTDE pag
Revista História da Educação	Mario de Andrade	1	único §	5	ZILBERMAN, R. Literatura e história da educação: representações do professor na ficção brasileira. <i>História da Educação</i> , ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 8, n. 15, p. 73-87, jan./jun. 2004	15
	Amar Verbo Intransitivo	0	não há			
	Educação Doméstica	1	não	6	BASTOS, M. H. C.; GARCIA, T. E. M. Leituras de formação - Noções de vida doméstica (1879): Félix Ferreira traduzindo madame Hippeau para a educação das mulheres brasileiras. <i>História da Educação</i> , ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 3, n. 5, p. 77-92, jan./jul. 1999.	16
	educação domiciliar	0	não há			
	Preceptoria/tor/tora	1	não	7	FRANCISCO, A. C. B. L.; VASCONCELOS, M. C. C. Luiza, Isabel e Leopoldina: Uma História de Mulheres, Nobreza e Educação no Brasil Imperial (1856-1864). <i>História da Educação</i> , (Online), Porto Alegre, v. 22, n. 55, p. 148-168, maio/ago. 2018.	21

	Palavras-chave	QTDE.	Trata do <i>Amar</i> ?	ORDEM	ASSUNTO	QTDE pag
Revista HISTEDBR	Mario de Andrade	0	não	não há		
	Amar Verbo Intransitivo	0	não			
	Educação Doméstica	0	não			
	educação domiciliar	0	não			
	Preceptoria/tor/tora	0	não			

APÊNDICE 3 - Levantamento nos quatro mais importantes periódicos de História da Educação com com descritores da presente pesquisa (ênfase no conto "Atrás da catedral de Ruão")

cadernos historia da educação	Palavras-chave	QTDE.	trata de representação de professora em RUÃO ?	ORDEM	ASSUNTO	QTDE pag
	Ruão	1	PARCIALMENTE (imagem e papel social da mulher)	1	Discini, N., & Campos, R. D. de. (2010). A imagem da mulher na literatura e no jornal das primeiras décadas do Século XX: questões de discurso e gênero. <i>Cadernos De História Da Educação</i> , 8(2). Recuperado de http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/3723	16

Revista Brasileira de História da Educação	Palavras-chave	QTDE.	trata de representação de professora em RUÃO ?	ORDEM	ASSUNTO	QTDE pag
	Ruão	0	<i>não há</i>			

Revista História da Educação	Palavras-chave	QTDE.	trata de representação de professora em RUÃO ?	ORDEM	ASSUNTO	QTDE pag
	Ruão	0	<i>não há</i>			

Revista HISTEDBR	Palavras-chave	QTDE.	trata de representação de professora em RUÃO ?	ORDEM	ASSUNTO	QTDE pag
	Ruão	0	<i>não há</i>			