

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A REPRESENTAÇÃO LITERÁRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA
TRANSIÇÃO DO SÉCULO XIX PARA O SÉCULO XX: A PERSPECTIVA DE JOSÉ
LINS DO RÊGO**

Erika Michela Carlos

**São Carlos
2009**

ERIKA MICHELA CARLOS

**A REPRESENTAÇÃO LITERÁRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA
TRANSIÇÃO DO SÉCULO XIX PARA O SÉCULO XX: A PERSPECTIVA
DE JOSÉ LINS DO RÊGO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Fundamentos da Educação

Linha de Pesquisa: Educação Brasileira

Orientador: Prof^ª. Dr^ª Marisa Bittar

São Carlos

2009

ERIKA MICHELA CARLOS

**A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA TRANSIÇÃO DO SÉCULO XIX PARA O
SÉCULO XX: A PERSPECTIVA DE JOSÉ LINS DO RÊGO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, SP, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Fundamentos da Educação

Linha de Pesquisa: Educação Brasileira
Orientador: Prof^a. Dr^a Marisa Bittar

Comissão Julgadora

Orientadora. Dr^a. Marisa Bittar (UFSCar)

2º examinador . Dr. Amarílio Ferreira Júnior (UFSCar)

3º examinadora . Dr^a. Roseli Esquerdo Lopes (UFSCar)

4º examinador . Dr. Sidney Barbosa (UNESP/ Araraquara)

São Carlos, 12 de março de 2009.

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C284rl

Carlos, Erika Michela.

A representação literária da educação brasileira na transição do século XIX para o século XX : a perspectiva de José Lins do Rêgo / Erika Michela Carlos. -- São Carlos : UFSCar, 2009.
138 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Educação - história. 2. Literatura brasileira. 3. Rêgo, José Lins do, 1901-1957. Título.

CDD: 370.9 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Marisa Bittar

Prof. Dr. Sidney Barbosa

ProP Drª Roseli Esquerdo Lopes

Prof. Dr. Amarilio Ferreira Junior

Marisa Bittar.

Sidney Barbosa.

Roseli Esquerdo Lopes

Amarilio Ferreira Junior

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Marisa Bittar, pela dedicação e paciência na competente atuação em balizar meu trabalho e, principalmente, por nunca ter desistido de mim.

Ao meu grande mestre Amarílio Ferreira Júnior, a quem serei sempre grata pelas notáveis contribuições à minha formação e à concretização deste estudo.

À professora Roseli Esquerdo Lopes, pela participação e pelas significativas orientações no Exame de Qualificação.

Ao professor Sidney Barbosa, por aceitar o convite para a minha defesa e pela atenção e pela gentileza desde nosso primeiro contato.

Aos meus pais, pelo apoio e incentivo à minha formação.

À minha grande amiga Anna Patrícia Zakem China, pelo abstract e, principalmente, pela amizade.

Ao meu amigo Ferdinand, pela ajuda e pelo empenho na revisão final desta Dissertação.

À Vilma, pelo empenho na autorização de empréstimos de livros, especialmente durante as férias.

La ficción nos hace desear una vida más rica y más intensa de la que tenemos. La literatura nos hace más críticos con lo que nos rodea, más inconformistas. En ese sentido la literatura es peligrosa, o así lo consideran quienes quieren una sociedad mansa y manipulable.

Mario Vargas Llosa.

CARLOS, Erika Michela. **A Representação Literária da Educação Brasileira na transição do século XIX para o século XX**: a perspectiva de José Lins do Rêgo. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, 2009. Dissertação de Mestrado, 138 p.

RESUMO

Este é um estudo da obra literária de José Lins do Rêgo como objetivo de apreender a sociedade brasileira no momento da transição entre os séculos XIX e XX e, por conseguinte, revelar a sua visão sobre a formação educacional do Brasil, a qual o referido escritor teve acesso. De outro modo, a Literatura foi abordada como mais uma fonte auxiliar à História da Educação com a finalidade de interpretar e explicar as múltiplas e complexas expressões decorrentes da interação dialética entre as ações educacionais e a sociedade brasileira. Para tanto, as fontes primárias constituíram-se por parte da obra do escritor José Lins do Rêgo, mais especificamente aquelas que formam o “Ciclo da Cana-de-Açúcar”: *Menino de engenho*, *Doidinho*, *Banguê*, *O moleque Ricardo*, *Usina* e *Fogo morto*, escolha esta justificada pelo fato de apresentarem um potencial particular para o estudo da história da educação brasileira. Foram selecionados excertos das obras citadas cuja temática constitui-se pela formação educacional brasileira na transição entre séculos, os quais foram analisados tendo como referência obras da historiografia da educação. Tal análise realizou-se a partir de um ponto de vista marxista em que o meio social e a estrutura textual influenciam-se reciprocamente, na construção da obra, num movimento dialético que engloba, do mesmo modo, arte e sociedade. A pesquisa permitiu concluir que transparece nas obras de José Lins do Rêgo uma visão negativa dessa educação: um ensino elitista, destinado aos filhos homens da elite e que excluía os meninos e as meninas pobres. Quanto às moças da elite, estas recebiam uma formação eficaz no sentido de garantir-lhes atributos sociais, ao mesmo tempo em que as preparava para assumir a sua função na sociedade, ou seja, os papéis de esposa e de mãe. Nesse sentido, José Lins do Rêgo apresenta uma perspectiva póstuma da formação educacional brasileira no contexto estudado, a qual aparece influenciada pelas reivindicações de mudança da escola, período esse marcado, entre outros aspectos, pelo surgimento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

Palavras-chave: História da Educação Brasileira; Literatura; José Lins do Rêgo.

CARLOS, Erika Michela. **A Representação Literária da Educação Brasileira na transição do século XIX para o século XX**: a perspectiva de José Lins do Rêgo. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, 2009. Dissertação de Mestrado, 138 p.

ABSTRACT

This study is about the literary works by José Lins do Rêgo. Its objective is to apprehend the Brazilian society at the transition moment between the 19th and 20th centuries. As a consequence, it also reveals the author's view regarding education in Brasil, which the author had access to. The Literature was approached as an auxiliary source to the History of Education, with the intention of interpreting and explaining the multiple and complex expressions that resulted from the dialectic interactions and educational actions and Brazilian society. Therefore the literary works by José Lins do Rêgo are part of the primary sources, more specifically those that belong to the Sugar Cane Cycle - *Ciclo da Cana-de-Açúcar: Menino de engenho, Doidinho, Banguê, O moleque Ricardo, Usina and Fogo morto*. Due to the fact that these literary works present particular potential for the study of the history of Brazilian education the choice is justified. Some extracts were selected, which portray the thematic – Brazilian education – in the transition between centuries. These extracts were analyzed considering as reference educational historiographical works. Such analysis was based on a Marxist view where the social environment and textual structure influence each other in constructing the works in a dialectic movement which understand art and society. It was possible to conclude through research that a negative view of education can be perceived: elitist education, reserved only for the sons of the elite, which excluded the poor boys and girls. The ladies from the elite were educated to guarantee social attributes, which prepared them to take on a social function, that is, to be wives and mothers. Therefore, José Lins do Rêgo presents a posthumous perspective of the Brazilian education within the context studied, which seems to be influenced by demands of changes in the school. This period is marked by other aspects, such as the emergence of the Manifest - *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*.

Key words: Brazilian History of Education; Literature; José Lins do Rêgo.

SUMÁRIO

RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	6
INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I – José Lins do Rêgo – seu tempo, sua obra e seu ofício.....	14
1.1. José Lins do Rêgo – contexto de vida e produção literária.....	15
1.2. A obra	27
1.3. O Contexto do “Ciclo da Cana-de-Açúcar”	32
CAPÍTULO II: A educação masculina.....	52
2.1. O filho da elite – as primeiras e o internato.....	52
2.2. O ensino superior.....	81
2.3. A educação dos desvalidos.....	97
CAPÍTULO III: A educação feminina.....	102
3.1. As mulheres da elite.....	103
3.2. As moças pobres.....	120
CONCLUSÃO.....	132
REFERÊNCIAS.....	135

INTRODUÇÃO

Minha trajetória como pesquisadora começou ainda no curso de Graduação em Letras, aqui mesmo na UFSCar, quando me foi dada a oportunidade de trabalhar num projeto de iniciação científica, cuja proposta era uma pesquisa interdisciplinar entre Literatura e História. O fato de ser orientada por um docente da área da Educação, o professor doutor Amarílio Ferreira Júnior, estimulou meu interesse, pois significava uma densa contribuição à carreira que havia escolhido, uma vez que mesclava áreas distintas e propunha desafios. E assim o foi.

Durante três anos e meio, o professor Amarílio e eu desenvolvemos um estudo que me inseriu definitivamente no instigante universo da pesquisa científica, despertando minha paixão por essa atividade. Os resultados foram apresentados em alguns simpósios, sendo a última comunicação homenageada por meio do recebimento de uma menção honrosa pela comissão avaliadora do IX Simpósio Internacional de Iniciação Científica da Universidade de São Paulo, em novembro de 2001.

Posso dizer que se tratou de uma investigação que, além de concretizar um estudo interdisciplinar, ou seja, um desafio, foi capaz de ampliar o meu ângulo de análise com respeito à própria literatura, tão presente na minha formação.

Do mesmo modo, ao longo de meus estudos literários, constatei uma considerável presença de aspectos relacionados à Educação Brasileira nas obras de escritores nacionais considerados clássicos como Machado de Assis e Lima Barreto, fato que tem despertado o interesse de vários pesquisadores, entre os quais Elizabete S. P. Xavier. Verifiquei, ainda, que os enfoques dados aos temas referentes à formação educacional no Brasil pelos nossos literatos distinguiam-se daquele presente nas obras de História da Educação ao qual, por conseguinte, poderiam oferecer relevantes contribuições.

Dessa forma, ao ingressar no Mestrado, aliei à História da Educação a Literatura como uma fonte auxiliar na tentativa de interpretar e explicar as múltiplas e complexas expressões - espirituais e materiais - decorrentes da interação dialética entre as ações educacionais e a sociedade brasileira, mais especificamente, aquelas transcorridas na transição do século XIX para o século XX.

Para tanto, elegi parte da obra do escritor José Lins do Rêgo, mais especificamente os romances que formam o denominado “Ciclo da Cana-de-Açúcar”:

Menino de engenho (1932), *Doidinho* (1933), *Banguê* (1934), *O moleque Ricardo* (1935), *Usina* (1936) e *Fogo morto* (1943). Tal escolha justifica-se pelo fato de que essas obras apresentam um potencial particular para o estudo da história de nossa educação, uma vez que representam, segundo José Aderaldo Castello (1961), “a afirmação de uma preferência do romance brasileiro pelo estudo, pela observação da criança ou do adolescente interno num colégio”, tendência que, segundo ele, nasceu “a partir de Raúl Pompéia - **O Ateneu** - e de Godofredo Rangel - **A Falange Gloriosa**”.¹

Uma vez eleito o objeto de estudo, fez-se necessária a escolha de um método de análise que fosse capaz de estudá-lo sem desprezar sua identidade enquanto literatura e, ao mesmo tempo, relacioná-lo com suas condições de produção.

No entanto, a contemporaneidade do interesse pela ficção por pesquisadores da área da Educação nos traz uma carência de referenciais teóricos que versem sobre a utilização da literatura como fonte de investigação histórica, como alerta Maria Elizabete S. P. Xavier (2002):

[...] enfrentamos a extrema escassez de textos disponíveis sobre a questão, na ótica que norteia a nossa pesquisa. O jeito relativamente recente dessa preocupação, a do enfoque da literatura como fonte de investigação histórica, em particular enquanto depositária de concepções sociais correntes de cultura e educação e fonte do cotidiano escolar, acabou impondo uma elaboração um tanto solitária dos suportes de análise.²

E também sobre o risco do uso de interpretações já edificadas por outrem:

Nesse terreno, vale ressaltar que, durante o desenvolvimento da pesquisa, foi possível verificar, com bastante clareza, a forma pela qual uma área de conhecimento produz, através de apropriações conceituais apressadas, interpretações discutíveis que acabam se perpetuando, em nome da autoridade de especialistas. Vimos há décadas nos dedicando à denúncia e revisão desse processo na área da História da Educação Brasileira, a exemplo de alguns colegas, contemporâneos de pesquisa, e é possível detectá-lo, com transparência surpreendente, na área da história da crítica literária brasileira.³

A autora, referindo-se à contribuição de fontes como “ensaios, artigos, prefácios, apresentações didáticas de obras, etc.”, adverte que:

Com raras exceções, esses textos, em sua maioria produzidos há décadas, carregam o que chamamos de cristalizações interpretativas, sustentadas frequentemente em simplificações de conceitos antropológicos e sociológicos apropriados pelos historiadores e críticos da nossa literatura. Não apenas se

¹ CASTELLO, José Aderaldo. *José Lins do Rêgo: modernismo e regionalismo*. São Paulo: Edart, 1961, p. 127.

² XAVIER, Maria Elizabete S. P. *A Educação na Sociedade Brasileira: um exame das concepções e das práticas educacionais na produção literária nacional (1840-1920)*. Tese (livre-docência), Faculdade de Educação: UNICAMP, 2002, p. 4.

³ *Ibidem*, p. 10-11.

revelam precários para efeito de referência teórica de base, como podem facilmente se transformar em fonte de preconceitos [...]⁴

Destarte, quanto à contribuição da área de Letras, utilizei a Teoria Literária e, em especial, as contribuições do crítico e estudioso José Aderaldo Castello, como instrumento na interpretação das obras elencadas como fontes primárias. A predileção manifestada aqui pelo suporte literário do referido crítico justifica-se por ele ser uma espécie de autoridade nesse meio devido à relevância de suas investigações e, também, pelos seus significativos estudos sobre José Lins do Rêgo.⁵

Todavia esse auxílio não constitui meu referencial teórico - mesmo porque minha finalidade aqui não abrange análises literárias propriamente ditas - mas se restringe às explicações de caráter literário, já consolidadas pelo autor, relacionadas ao Movimento Modernista, à Geração de 1930 e à corrente Regionalista, ou melhor, ao ambiente do qual José Lins do Rêgo e sua obra são frutos.

Dessa forma, as contribuições dos estudos de José Aderaldo Castello se fazem relevantes nesta interpretação porque as obras de José Lins do Rêgo, ademais de receberem as influências do caldo cultural da época em que foram produzidas, estão intimamente ligadas às intenções e especificidades estético-literárias do Regionalismo Nordestino, as quais ele segue para retratar a temática que constitui meu objeto de estudo: a representação literária da formação educacional brasileira na transição do século XIX para o século XX presente na obra literária de José Lins do Rêgo, ou melhor, a concepção de educação característica do referido período que transparece em suas obras, as quais constituem minhas fontes de análise.

A respeito do conceito de representação literária, Sidney Barbosa comenta que:

[...] permite que se dê à criação uma autonomia nunca antes pensada em relação àquela que era então considerada a matriz (com vantagens): a realidade. A partir de tal princípio, a própria ideia de mimese pode transcender os limites imitativos e atingir a dimensão representativa, com reais possibilidades de correção do correlato real.⁶

O referido autor ainda explica a evolução do conceito da seguinte maneira:

[...] o processo mimético livra-se do ranço meramente imitativo de onde partiu e aproxima-se de modo nunca visto antes do princípio de criação. Semelhante alteração partia de (ou levaria a?) uma modificação na própria maneira de encarar a existência, uma problemática e radical modificação filosófica, uma nova e personalíssima dialética do pensar e do ser, do criar e

⁴ Ibidem, p. 8-9.

⁵ Tais estudos formaram parte do trabalho por ele apresentado como tese ao Concurso de Livre Docência da Cadeira de Literatura Brasileira da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

⁶ BARBOSA, Sidney. *A representação da natureza no romance francês do século XIX*. Tese (livre-docência)-UNESP, Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, 2005, p. 32.

do representar. O conceito de representação, como todos os outros conceitos, passa a desempenhar um novo papel, remetendo-se a este mesmo papel quanto às suas próprias possibilidades essenciais, quanto, até mesmo, às próprias possibilidades linguísticas.⁷

Dessa forma, a importância da Literatura como fonte de investigação histórica não está exclusivamente no seu papel de subsídio à reconstituição dos fatos, mas também, na ajuda dada à compreensão das dimensões alcançadas por estes na sociedade. Nesse sentido, o estudo da representação literária da educação brasileira nos permite reconhecer aspectos importantes da nossa formação que podem ter sido silenciados ou ignorados pela nossa historiografia da educação.

De tal modo, a Teoria Literária me serviu como subsídio para detectar as influências ideológico-temáticas presentes nas obras do escritor, ajudando-me a tecer minhas próprias interpretações.

Foram consultados, também, ensaios e outras categorias de produções literárias do próprio José Lins do Rêgo, ademais da sua biografia, a fim de decifrar sua posição ideológica perante a arte e a atitude desse escritor a partir de sua própria produção. Tal procedimento visou proporcionar uma melhor interpretação das obras e, conseqüentemente, da temática educacional.

De acordo com Antônio Cândido, com relação ao estudo e integridade de uma obra,

[...] só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que a explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno.⁸

Aclarando melhor o já dito, trata-se de uma análise desde um ponto de vista marxista em que o meio social, ou seja, o fator externo e as operações de ordem estético-formais, a estrutura, influenciam-se reciprocamente, na construção da obra, num movimento dialético que engloba, do mesmo modo, arte e sociedade.

A simbiose decorrente da interdisciplinaridade entre História da Educação e Literatura deste estudo justifica-se pelo fato de que, embora ambas partam da realidade para processar possíveis interpretações acerca da sociedade e da educação brasileiras, constituem formas diferentes de fazê-lo: a primeira, enquanto ciência, intenciona um

⁷ Ibidem, p. 35.

⁸ MELO E SOUZA, Antonio Candido. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000, p. 4.

ponto de vista objetivo, embora se saiba que as obras históricas também são permeadas pela subjetividade de seus autores, isto é, seu ponto de vista, suas crenças, retratando aspectos sociais que se encaixam mais no âmbito público. Já a Literatura, enquanto arte, busca a verossimilhança, ou seja, uma versão, um retrato da realidade a partir de um ponto de vista subjetivo que se reconhece como e, enquanto produto histórico-social, apresenta-nos personagens que, embora fictícios, constituem tipos representativos da sociedade brasileira dos contextos os quais retrata, o que nos permite resgatar aspectos do campo privado do período educacional em estudo.

Igualmente, a utilização de novas fontes beneficia o estudo da historiografia educacional brasileira, seja devido à escassez de documentos, posto que estes quando não foram perdidos são raros e muitas vezes se encontram em local de difícil acesso e, ou, em mau estado de conservação, seja porque abre possibilidade de conhecer melhor determinado período por outros ângulos de observação, os quais podem nos revelar aspectos do universo privado da formação educacional do contexto em estudo.

Desse modo, utilizei a Literatura como fonte auxiliar à História da Educação com o intuito de contribuir para novas interpretações acerca das reais ações educacionais brasileiras - em especial, da educação dos filhos das elites - por meio do estudo da perspectiva do escritor regionalista José Lins do Rêgo da educação brasileira na passagem do século XIX para o século XX presente em suas obras. Assim, este trabalho teve como fontes de análise os escritos literários do referido autor - obras do "Ciclo da Cana-de-Açúcar" que, apesar de pertencerem ao campo da ficção, aparecem permeadas por outra visão - a do narrador criado pelo escritor.

No que diz respeito ao conceito de educação no qual se baseiam as análises sobre a formação educacional brasileira, este foi considerado em seu sentido mais amplo e não somente no âmbito institucional, assim como está exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, segundo a qual:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.⁹

Tal abordagem justifica-se pelo próprio contexto educacional brasileiro em estudo, caracterizado, entre outros fatores, por grande exclusão da mulher e das camadas sociais menos favorecidas e pela dificuldade de acesso à escola no meio rural, a qual acabara restrita, em grande parte, aos meninos da elite.

⁹ LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, Art. 1º.

Com relação ao exame e ao estudo dos fragmentos selecionados das obras em si, fundamentei-me, durante a concretização de minhas análises, na própria História da Educação Brasileira, ou melhor, na produção historiográfica acerca do período em estudo. Este se difere do contexto em que as obras elencadas como fontes primárias foram escritas e publicadas – décadas de 1930 e 1940 -, o qual transparece, de certo modo, no julgamento que o autor faz a respeito dessa educação que ele mesmo recebeu. Tal constatação tornou-se mais evidente para mim após as notáveis contribuições da banca em meu Exame de Qualificação. Assim, a interpretação dessas obras implicou uma apreciação da sociedade brasileira em dois momentos: o de sua produção e de sua publicação - décadas de 1930 e 1940 - e o seu contexto interno - a transição entre os séculos XIX e XX.

Desse modo, dado o caráter contemporâneo do uso da Literatura como fonte subsidiária à História da Educação, este estudo também visa contribuir para o alargamento dos trabalhos de investigação das fontes literárias trazendo-as cada vez mais para a pesquisa na área da História da Educação contribuindo, entre outros aspectos, na reconstituição, interpretação e explicação da realidade educacional brasileira, bem como abrir caminhos para trabalhos futuros.

CAPÍTULO I

JOSÉ LINS DO REGO – SEU TEMPO, SUA OBRA E SEU OFÍCIO

José Lins do Rêgo Cavalcante (1901-1957) nasceu no Engenho do Corredor, o qual pertencia ao seu avô, o coronel José Lins, e estava localizado no Pilar, Paraíba, onde passou a infância. Ele realizou seus estudos secundários nesse mesmo Estado, passando pelo internato Nossa Senhora do Carmo, de Itabaiana (1909-1912)¹⁰, colégio mencionado em suas obras como sendo o mesmo onde estudou um de seus mais significativos personagens: Carlinhos. Pela Faculdade de Direito de Recife, fez-se bacharel. Assim, nota-se que suas obras possuem um tom autobiográfico, uma vez que o escritor descreve, entre outros aspectos, a educação elitizada recebida por ele.

De tal modo, a partir da observação de aspectos sócio-econômico-culturais das obras em estudo como, por exemplo, escravidão e posteriormente negros libertos, latifúndio, monocultura, supervalorização do ensino superior, entre outros, tem-se que o “Ciclo da Cana-de-Açúcar”, ou melhor, o conjunto das obras que aqui formam o objeto de estudo - *Menino de engenho* (1932), *Doidinho* (1933), *Banguê* (1934), *O moleque Ricardo* (1935), *Usina* (1936) e *Fogo morto* (1943) - apresenta elementos integradores que nos remetem à formação da sociedade brasileira nos fins da segunda metade do século XIX e início do século XX. Igualmente, seu contexto interno constitui-se por uma sociedade rural, caracterizada pelo latifúndio e pela monocultura que se sustentara no trabalho escravo, pela estrutura familiar de ordem patriarcal, pela economia agrária e cuja produção destinava-se ao mercado externo.

No entanto, como pôde ser observado, as obras elencadas têm como contexto de produção e publicação as décadas de 1930 e 1940. Dessa forma, foi necessária uma investigação sobre o contexto ao qual pertenceu a educação recebida por José Lins do Rêgo e por ele retratada em suas obras – transição entre os séculos XIX e XX – o qual se difere do contexto no qual o escritor as produziu, anteriormente referido, entre outros fatores, no que diz respeito às ideias pedagógicas e reformas que intervieram no sistema educacional, principalmente, no sentido de reivindicar a sua democratização. Estas ideias fazem-se presentes, de certo modo, nas fontes estudadas, fato que fez com que a

¹⁰ LIMA, A. A., CORRÊA. R. A. e SENA, J. de. (dir.) *Nossos clássicos* – 84: José Lins do Rêgo. Romance. Rio de Janeiro: AGIR, 1966, p. 4.

interpretação dessas obras, ou melhor, o estudo da formação brasileira a partir destas, requeresse um estudo da sociedade brasileira que delas forma parte em dois momentos distintos: o contexto de vida e produção de José Lins do Rêgo, marcado, sobretudo, pelas reivindicações de mudança da escola por parte do movimento dos renovadores, e o contexto interno, caracterizado pela educação brasileira da transição entre séculos.

1. José Lins do Rêgo – contexto de vida e produção literária

Modernista, José Lins do Rêgo pertence à chamada “Geração de 30” e sua obra segue a tendência regionalista e tradicionalista desse movimento. De outra forma, após a euforia da Semana de 22, conhecida como marco inicial do Modernismo no Brasil seguida dos primeiros anos de agitação, esse Movimento alcança, a partir de 1930, dimensões estético-literárias e ideológicas diferentes daquelas características de seus fundadores. De acordo com Alfredo Bosi:

Com o advento da prosa revolucionária do grupo de 22 (**Macunaíma**, **Memórias Sentimentais de João Miramar**, **Brás**, **Bexiga e Barra Funda**), abriu-se caminho para formas mais complexas de ler e de narrar o cotidiano. Houve, sobretudo, uma ruptura com certa psicologia convencional que mascarava a relação do ficcionista com o mundo e com seu próprio eu. O Modernismo e, num plano histórico mais geral, os abalos que sofreu a vida brasileira em torno de 1930 (a crise cafeeira, a Revolução, o acelerado declínio do Nordeste, as fendas nas estruturas locais) condicionaram novos estilos ficcionais marcados pela rudeza, pela captação direta dos fatos, enfim por uma retomada do naturalismo, bastante funcional no plano da narração-documento que então prevalecia. [...] também esse romance novo precisou passar pelo crivo das interpretações da vida e da História para conseguir dar um sentido aos seus enredos e às suas personagens. Assim, ao realismo ‘científico’ e ‘impessoal’ do século XIX preferiram nossos romancistas de 30 uma visão crítica das relações sociais.¹¹

Desse modo, a década de 1930 foi marcada por uma produção literária em que a transmissão de conteúdos era engajada, ou seja, funcionava como instrumento de conscientização, e cujo foco específico de análise era de esquerda, corrente a qual pertenciam os intelectuais do período, dado que justifica que essa geração tivesse marca de protesto contra as condições da vida brasileira de então.

Destarte, o segundo período Modernista pode ser considerado *mais politizado*, ou seja, possui uma literatura que tinha no centro de sua temática a preocupação social, uma vez que seus escritores se debruçavam sobre os problemas da realidade brasileira do Nordeste a fim de retratá-los em suas obras, reduzindo a importância que até então

¹¹ BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. 35. ed. São Paulo: Cultrix, 1994, p. 389.

era dada às reflexões de ordem estético-formal. De tal modo, este movimento significou a volta do realismo como estilo literário e, assim, pode-se dizer que houve uma preocupação maior em relação aos conteúdos a serem transmitidos em detrimento da forma. Esta se caracterizou por um estilo simples cuja linguagem era a cotidiana, uma vez que as obras deste período objetivavam “através da simplicidade de expressão, buscar a franca comunicação com um público numeroso – e não somente com uma elite bacharelesca e afrancesada”¹², dado seu próprio caráter de denúncia das mazelas que sofria o povo.

De outra maneira, a preferência pelo realismo como forma de expressão se deve à intenção do autor de proporcionar ao leitor o conhecimento da realidade, a qual é narrada após passar pelo seu crivo e pela sua reflexão (do escritor). Essa opção dos escritores que pertenceram ao Regionalismo Nordestino pelo resgate do realismo como estilo literário deve-se à intenção do próprio movimento de provocar mudanças na realidade por meio do seu entendimento pela sociedade.

Porém, os regionalistas nordestinos não tinham a intenção de restringir-se aos problemas de sua região, mas objetivavam retratá-la como parte integrante e representativa do quadro geral brasileiro. De outro modo, representavam o Brasil através do Nordeste e de seus aspectos que eram comuns e podiam ser representativos de fenômenos ocorrentes em todo o país, alcançando a universalidade. Ao invés de limitar o todo a uma parte queriam, através da análise desta, atingir o todo, “partir do regional ou nacional para o universal”¹³. Tal fato justifica o estudo da educação brasileira por meio da obra de José Lins do Rêgo no período por ela enfocado, pois retrata aspectos não somente característicos do Nordeste da época, mas também, comuns a todo Brasil.

A identidade dessa geração começou a ser moldada em 1926, com um Congresso de escritores nordestinos que defendiam a criação de um *regionalismo crítico*, sem abandonar as conquistas da geração anterior:

É do Centro Regionalista do Nordeste, presidido por Odilon Nestor e quiçá orientado crítica e sociologicamente por Gilberto Freyre, que parte, como já ficou visto, a iniciativa da organização do Primeiro Congresso Brasileiro de Regionalismo, cujos objetivos serão definidos no chamado ‘Manifesto Regionalista de 1926’. No próprio ‘Manifesto’, da autoria de Gilberto Freyre, encontramos inicialmente dados relativos ao ‘Congresso’, realizado no Recife, em fevereiro de 1926, como uma espécie de tomada de posição crítica

¹² CASTELLO, op. cit., p. 39.

¹³ Ibidem, p. 15.

do movimento que, havia dois anos, se vinha firmando com o Centro Regionalista.¹⁴

O Regionalismo Nordestino, posto que também havia outros centros literários brasileiros como o Central e o extremo Sul, cuja influência vinha em grande proporção do eixo São Paulo-Rio de Janeiro, tinha o Recife como maior centro de convergência e irradiação de ideias. A essa corrente, podemos atribuir como fontes de entusiasmo criador o trabalho, o pensamento ou as interpretações sociológicas e críticas (anteriormente referidos) e, até mesmo, a própria figura de Gilberto Freyre. Este é tido por José Aderaldo Castello como “criador e inspirador ao mesmo tempo, com uma obra em que o espírito sociológico se harmoniza com as qualidades artísticas”¹⁵ o qual, num comentário sobre o seu ensaio intitulado *Aspectos de um século de transição no Nordeste do Brasil*, refere-se aos temas propostos por Gilberto Freyre que foram seguidos pelos regionalistas de 30, mais fielmente por José Lins do Rêgo:

Passa aí de considerações sobre o engenho de açúcar, como se apresentava no século XIX, à sua desfiguração e decadência com o advento da usina, já no século atual. É o engenho de casa grande e senzala que se bastava a si mesmo, cultivando até o gosto do teatro e da vida intelectual em geral, ao lado da precocidade dos estudos e do desenvolvimento do bacharelismo, a partir de 1827, e desde logo em conflito com o próprio patriarcalismo rural. É a vida na sua intimidade doméstica, a reclusão da mulher, o desregramento sexual do homem, cujas iniciações em pessoas e animais datavam às vezes até de antes da puberdade.¹⁶

E ainda acrescenta o crítico literário que o referido artigo:

[...] é não só uma sugestão para romancistas nordestinos que se manifestam de 1928 em diante, com **A Bagaceira** de José de Américo de Almeida, mas sobretudo uma espécie de interpretação sociológica antecipada do que esses próprios escritores farão, destacadamente José Lins do Rêgo.¹⁷

Como regionalista pertencente à Geração de 30 - dadas as características dos intelectuais que compõem essa corrente – José Lins do Rêgo posicionou-se de forma crítica, ao retratar, ao lado da educação a que teve acesso, aquela população miserável a qual essa educação fora negada: os meninos da bagaceira, as mulheres, os escravos e, mais tarde, ex-escravos, entre outros, ressaltando, de tal modo, as diferenças já existentes e tão marcantes.

¹⁴ Ibidem, p.51.

¹⁵ Ibidem, p.20.

¹⁶ Ibidem, p.47-48.

¹⁷ Ibidem, p.49.

Com relação à posição do escritor enquanto profissional, o próprio José Lins do Rêgo argui que:

[...] para que ele não seja um conformado a serviço do mundo, às vezes parece ele estar contra o seu tempo quando ele está, mais do que nunca, com a sua época. Nada mais intimamente ligado ao tempo do que o escritor que quer que o seu tempo não seja uma era de escravidão. [...] Há duas maneiras de se perder a liberdade [...]: a primeira é a de não exercê-la, e a segunda, a de suprimir as suas condições naturais.¹⁸

E neste percurso percorrido pelo profissional da carreira literária que busca a liberdade anteriormente referida, José Lins do Rêgo afirma que “as forças capazes de conduzi-lo”, neste caso, o escritor, são “estados e comportamentos aos quais não poderá o homem de letras voltar às costas, com desdém orgulhoso [...] o escritor tem algumas obrigações para com a coletividade. È ele um passageiro do barco, e como tal há de permanecer na solidariedade contra a tempestade.”¹⁹

Pode-se dizer que José Lins do Rêgo atribui ao escritor certo compromisso com a realidade a qual pertence e este aspecto deve estar presente em sua produção, pois:

[...] é o que há de grande em toda literatura [...] o vigor, é a saúde que vem da terra, das entranhas da terra, da alma do povo. Criticar o romance porque ele exprime a desgraça de uma região, de uma porção da humanidade, é querer conduzir a criação para o puro artifício gramatical.²⁰

Tal compromisso destaca-se em seus comentários sobre sua própria obra:

Lembro-me que sofri com os meus romances da mesma perseguição e dos mesmos algozes. Livros meus foram mandados às autoridades, cartas foram escritas ao Chefe da Nação, onde se apontava o meu interesse em acabar com a pátria, em destruir o Brasil. Ora, era justamente, no Brasil, na terra, no homem do Brasil, em que sempre pensava quando me punha a escrever minhas novelas. Amava o meu povo da várzea do Paraíba.²¹

Vale destacar que não constitui objetivo deste estudo analisar a posição político-ideológica do escritor, uma vez que a análise de obras literárias implica uma distinção necessária entre autor e narrador. Este sim, ou melhor, seu ponto de vista constitui meu foco de análise e, desde já, pode-se dizer que, dadas as características dos romances, exprime e deixa claros juízos de valor num tom de denúncia tanto do processo e dos resultados da educação que recebeu o autor como da exclusão que esta implicava, a qual se fazia tanto no âmbito social quanto no âmbito educacional. No entanto, não há como negar que esse narrador é fruto das concepções do próprio escritor e a ele está ligado de forma intrínseca.

¹⁸ REGO, José Lins do. In: _____. *Dias idos e vividos*: antologia de José Lins do Rego. Seleção, organização e estudos críticos de Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981, p. 325-326.

¹⁹ Ibidem, p. 326.

²⁰ Ibidem, p. 345.

²¹ Ibidem, idem.

Em relação à atitude do autor perante a temática, José Aderaldo Castello chega a afirmar que desde o Realismo a preferência da literatura era pela educação: “José Lins do Rêgo, ao mesmo tempo que cria o ciclo da cana-de-açúcar no romance regionalista brasileiro, reafirma uma preferência temática (*pela formação educacional*) já definida na evolução do gênero, oferecendo maior interesse histórico e humano à sua própria obra.”²²

Essa primazia pela temática educacional da literatura regionalista está intimamente relacionada ao seu próprio contexto sócio-histórico-educacional, ou seja, décadas de 1930 e 1940, marcado pela atuação dos Pioneiros da Educação em mudar a escola brasileira, inspirados pelas novas propostas da Escola Nova. Estas aparecem reflexas nas observações de José Lins do Rêgo e sua apreciação requereu um resgate da sociedade brasileira nos fins do século XIX.

Durante muito tempo, a educação brasileira atendera às exigências sociais, mantendo um equilíbrio na relação entre ambas. A esse respeito, Otaíza Romanelli alude que a República:

[...] conseguiu manter um mínimo de coerência interna e externa em seu sistema educacional, já que as escolas profissionais de nível pós-primário vinculadas ao ensino primário para os pobres eram terminais, não davam acesso ao ensino superior, nem possibilitavam mobilidade para o sistema educacional da ‘elite’. Satisfaziam, no entanto, as aspirações da demanda escassa, cujos horizontes culturais não iam além da necessidade de conquista rápida de uma profissão. O sistema escolar da elite, por sua vez, satisfazia, em certo sentido, a demanda efetiva também restrita de educação, quer quanto à quantidade, quer quanto à qualidade, porquanto sempre foi próprio das aspirações da classe dominante o ilustrar-se simplesmente, através da preparação para as carreiras liberais. Dessa forma, o ensino secundário propedêutico vinculava-se completamente ao superior, tendo mesmo sido seu objetivo exclusivo, durante séculos, a preparação para o ingresso nas Faculdades. Por outro lado, o modelo de desenvolvimento não demandava o tipo de educação que as sociedades industrializadas, por exemplo, exigem.²³

Dessa forma, enquanto permaneceu e predominou o modelo produtor agrário, não houve a necessidade de mudança do perfil da educação, cujo acesso estava limitado às camadas socialmente favorecidas.

Entretanto, em oposição à estagnação do sistema educacional, a sociedade brasileira passou por alterações em sua estrutura. De acordo com Sérgio Buarque de Holanda, o desaparecimento do “agrarismo” coincidiu com “a diminuição da importância da lavoura do açúcar” e “sua substituição pelo café”, ainda no século XIX,

²² CASTELLO, op. cit., p. 127.

²³ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 68.

e acabou ocasionando o processo de libertação dos escravos e a consequente regulamentação do trabalho livre. Segundo ele, tais mudanças provocaram, também, transformações no perfil do senhor de engenho, que se desligou mais da terra e, assim, de suas tradições:

A terra de lavoura deixa então de ser o seu pequeno mundo para se tornar unicamente seu meio de vida, sua fonte de renda e de riqueza. A fazenda resiste com menos energia à influência urbana, e muitos lavradores passam a residir permanentemente nas cidades. Decai rapidamente a indústria caseira e diminuem em muitos lugares as plantações de mantimentos, que garantiam outrora certa autonomia à propriedade rural.²⁴

O autor citado acrescenta ainda o desenvolvimento das comunicações e das ferrovias engendrado, entre outros fatores, pela produção cafeeira como contribuintes dessa mudança do eixo rural para o urbano:

O resultado é que o domínio agrário deixa, aos poucos, de ser uma baronia, para se aproximar, em muitos dos seus aspectos, de um centro de exploração industrial. [...] O fazendeiro que se forma ao seu contato (com o café) torna-se, no fundo, um tipo citadino, mais do que rural, e um indivíduo para quem a propriedade agrícola constitui, em primeiro plano, meio de vida e só ocasionalmente local de residência ou recreio. As receitas de bem produzir não se herdam pela tradição e pelo convívio, através de gerações sucessivas, com as terras de plantio, mas são aprendidas, por vezes, nas escolas e nos livros.²⁵

De certo modo, as mencionadas mudanças ocorridas nas formas de produção e nos comportamentos sociais, atreladas ao processo de substituição do trabalho escravo pela mão de obra dos imigrantes europeus, e a consequente industrialização intensificaram o processo de urbanização, ainda nos fins do século XIX, e deram início a alterações significativas na sociedade brasileira. Estas fizeram com que as classes médias criassem uma expectativa em torno da educação, entre outros aspectos, como possibilidade de ascensão e de garantia de *status* social, fato que fez com que sua demanda aumentasse, principalmente no que diz respeito ao ensino superior, cuja predileção era pelo curso de Direito.

Sobre esse fenômeno, Barros afirma que a sociedade brasileira, norteadada pela:

[...] nossa 'ilustração' guardou a crença absoluta no poder das ideias; a confiança total na ciência e a certeza de que a educação intelectual é o único caminho legítimo para melhorar os homens, para dar-lhes inclusive um destino moral – traços todos estes característicos também desses autores 'populares' dos oitocentos que, herdeiros do iluminismo, abriam, entretanto, para essas convicções, uma dimensão nova, que o século XVIII não compreendera totalmente: a dimensão histórica.²⁶

²⁴ HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 174.

²⁵ *Ibidem*, p. 175.

²⁶ BARROS, Roque Spencer Samuel de. *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*. São Paulo: Convívio, Universidade de São Paulo, 1986, p. 7-24 *passim*.

Esse aspecto abordado por Barros, ou seja, a valorização da educação como redentora dos problemas brasileiros foi caracterizado por Jorge Nagle (1974) como “entusiasmo pela educação” e, posteriormente, como “otimismo pedagógico”, e caracterizou-se principalmente por uma campanha na busca da expansão da escola primária, tanto do ponto de vista quantitativo quanto do qualitativo, e pela disseminação do ensino técnico-profissional, levando em conta a nacionalização do país e a recomposição do poder político. Nele, o analfabetismo passou a ser considerado o problema central da sociedade brasileira, causa de todos os males. Assim:

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década dos anos vinte, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de ideias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem àquilo que, na década dos vinte, está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. A passagem de uma para outra dessas situações não foi propriamente gerada no interior dessa corrente ou daquele movimento. Ao atribuírem importância ao processo de escolarização, prepararam o terreno para que determinados intelectuais e ‘educadores’ – principalmente os ‘educadores profissionais’ que aparecem nos anos vinte – transformassem um programa mais amplo de ação social num restrito programa de formação, no qual a escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da História brasileira.²⁷

De outra forma, a expansão de nossa escola, ou melhor, a oferta de uma educação de qualidade e cujo acesso fosse permitido a todos, seria a panacéia para a solução dos problemas estruturais brasileiros. Assim, segundo Barros, era “... a crença generalizada, no período, que um país é o que a sua educação o faz ser.”²⁸

De acordo com Jorge Nagle, “a forma mais acabada do otimismo pedagógico” apareceria somente a partir de 1927, quando começaram a introduzir-se, no Brasil, as ideias da Escola Nova, “simultaneamente com a sua aplicação nas escolas primárias e normais de vários Estados; nessa ocasião surge a disputa entre os modelos da ‘escola tradicional’ e da ‘escola nova’.”²⁹ Com relação a estas, a primeira era representada pelos conservadores católicos, defensores do método tradicional e resistentes ao avanço de novas ideias e a segunda, pelos liberais democráticos, os renovadores, simpatizantes do ideário da Escola Nova. Este movimento originou-se a partir de novas ideias surgidas na Europa e, principalmente, das inovações pedagógicas orientadas pelo pensador

²⁷ NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/MEC, 1974, p. 101.

²⁸ BARROS, op. cit., p. 7-24 passim.

²⁹ NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História geral da civilização brasileira*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1985, v. 2, p. 264.

estadunidense John Dewey, considerado o “máximo teórico da escola ativa e progressista do *learnig by doing*,”³⁰ o aprender fazendo.

Segundo Manacorda, embora seja difícil resumir o pensamento e as principais contribuições dessa pedagogia, é necessário “reconhecer que raramente um pensador mostrou tal coerência entre as premissas teóricas e as opções práticas.”

Dessa forma, entre algumas conclusões das reflexões de Dewey, o teórico citado destaca “uma progressiva mudança nas relações de produção e das forças produtivas nos Estados Unidos e um aprofundamento de suas capacidades críticas”, os quais evoluíram e o fizeram ter “mais clara a visão de uma sociedade em que a produção de fábrica se desenvolve em alto grau e exige uma correspondente mudança na proposta educativa.”³¹ Destarte, o pensador estabelecia as relações entre produção e educação, e entre esta e a sociedade, ou seja, a unidade entre instrução e trabalho que caracteriza essa pedagogia, no entanto, sem propor alterações no sistema capitalista, a diferença da pedagogia marxista, a qual almejava o fim de tal regime de governo.

No Brasil, a primeira obra dedicada a “divulgar o ideário renovador de forma sistemática foi *Introdução ao estudo da Escola Nova*”³², em 1930, de Lourenço Filho, segundo o qual, a expressão “escola nova”:

Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se, depois, relacionando-se com outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências derivadas de mudanças na vida social.³³

De outro modo, o novo ideário significava uma mudança no papel da escola e da educação no sentido da evolução, entre outros aspectos, da percepção do conceito de infância e das mudanças sociais. Ou melhor, tinha-se como elementos fundantes do escolanovismo, em âmbito internacional, a atenção voltada ao indivíduo e à sociedade.

O período de inserção desses novos princípios, o qual sucedia a um longo tempo de domínio da tradição e de normas educacionais estabelecidas, foi considerado por Fernando de Azevedo como sendo crítico e intensamente conturbado, porém, renovador e criador, e caracterizou-se “pela fragmentação do pensamento pedagógico” numa

³⁰ MANACORDA, Mário Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução Paolo Nosella. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 317.

³¹ *Ibidem*, p. 319.

³² SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 200.

³³ LOURENÇO FILHO, op. cit., p. 17.

pluralidade e confusão de princípios, cujos sentidos, muito diversos, dificultavam a sua denominação sob o conceito de “escola nova”³⁴. Nesse sentido, o citado autor, “principal divulgador e apologeta da Escola Nova no Brasil”³⁵, determina a sua definição do movimento, ao mesmo tempo em que critica o conflito conceitual a respeito do movimento:

De fato, por ‘educação nova’ passou a julgar-se toda a variedade de planos e de experiências em que se introduziram ideias e técnicas novas (como os métodos ativos, a substituição das provas tradicionais pelos testes, a adaptação do ensino às fases de desenvolvimento e às variações individuais) ou que trouxessem, na reorganização de estrutura ou num processo de ensino, o selo da novidade. A expressão, aliás vaga e imprecisa no seu conteúdo, podia abranger todas as formas de educação que levassem em conta as correntes pedagógicas modernas e as necessidades das crianças. [...] Parecemos, pois, que, se quisermos restituir a essa expressão confusa e deturpada [...] temos que distinguir ao menos duas formas de educação nova: uma, inspirada pelas novas ideias biopsicológicas da criança e nas concepções funcionais da educação e a outra, ligada à evolução dos conhecimentos e das ideias sociais e sugerida por uma concepção mais nítida do papel da escola como instituição social [...] Concepções, de origens e bases diversas, suscetíveis de conduzir a tendências divergentes, mas que em certo sentido se completam e, em todo o caso, não são opostas por natureza. [...] A educação nova, na sua segunda aceção, é exatamente na *iniciação* e não no *desenvolvimento* que põe o acento, procurando não só compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade senão também organizar a escola como uma comunidade de vida [...] e orientá-la segundo os princípios de solidariedade e cooperação e com o sacrifício parcial do indivíduo, para o bem coletivo.³⁶

Grande divulgador e praticante do ideário escolanovista no Brasil foi o educador Anísio Teixeira, que em seu livro *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*, cuja primeira edição é de 1934, descreve as bases da escola progressista:

A verdadeira doutrina é a que enxerga na criança o impulso e a tendência e, na experiência organizada da espécie, o termo e o alvo dessa tendência. Por meio da experiência já adquirida da humanidade, deve o educador traçar o roteiro do desenvolvimento individual, dirigir o seu curso, corrigir os seus desvios, acelerar a sua marcha, assistir, enfim, em todos os passos, a obra da educação, de que é o guarda e o responsável. A escola fundada em tais bases não será, pois, uma escola que forme homens sem capacidade de esforço e de resistência. Muito ao contrário, os homens formados nessa escola provaram, em sua plenitude, o prazer de conquistar, passo a passo, o caminho de sua emancipação. Emancipação do desordenado, do incerto, do não planejado, da ignorância, da prisão dos seus desejos e de suas paixões, para a liberdade da disciplina de si mesmos, e para a força e o poder de execução e realização que lhes deu o hábito de controlar o meio externo, subordinando-o aos seus fins e aos seus planos lúcidos e voluntários.³⁷

³⁴ AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos; Ed. USP, 1971, p. 679.

³⁵ LOURENÇO FILHO, op. cit., p. 209.

³⁶ AZEVEDO, op. cit., p. 679-680.

³⁷ TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 5. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968. (cap. 1)

Segundo Saviani, na formação pedagógica de Anísio Teixeira, as duas viagens que realizou aos Estados Unidos foram decisivas: “da primeira, em 1927, resultou o livro *Aspectos americanos da educação*, publicado em 1928”, no qual apresenta “comentários sobre estabelecimentos de ensino, órgãos de administração, edifícios, métodos práticos de ensino, currículo flexível e variado, vida estudantil, além da primeira sistematização da concepção de Dewey”. Já a segunda, em 1929, serviu “para realizar o mestrado na Universidade de Columbia”, quando desempenhou seus estudos com esse pensador. À época, ele ainda publicou dois de seus livros: *Vida e educação* (1930), no qual se reuniram dois ensaios de Dewey traduzidos por ele – “A criança e o programa escolar” e “Interesse e esforço” e *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*, “declaradamente filiado ao pensamento pedagógico” do teórico estadunidense.³⁸

Entre as duas publicações mencionadas, Anísio Teixeira foi presidente da Associação Brasileira de Educação, ABE, criada em 1924, no Rio de Janeiro, “por um grupo de educadores brasileiros imbuídos de ideias renovadoras sobre o ensino”, cujas reivindicações “pretendiam sensibilizar o poder público e a classe dos educadores para os problemas mais cruciantes da educação nacional e a necessidade urgente de se tomarem medidas concretas para equacionar e resolver esses problemas.” De acordo com Otaíza Romanelli (2007), a ABE constituiu “a medida prática tomada pelo movimento” renovador “para objetivar os seus propósitos e ganhar forças junto às autoridades competentes e evidenciar a extensão”³⁹ dos problemas do nosso sistema educacional de então, caracterizados pela insuficiente quantidade de escolas, baixo rendimento e exclusão social.

Assim, no século XX, “a intensificação do capitalismo industrial no Brasil”, representada pela Revolução de 1930, “determinou, conseqüentemente, o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos”, o novo contexto modificou “profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação e, em função disso, a ação do próprio Estado.”⁴⁰ Tal situação fez com que a relação harmônica entre a educação e a sociedade brasileiras, existente até então, entrasse em conflito.

³⁸ SAVIANI, op. cit., p. 227-228.

³⁹ ROMANELLI, op. cit., p. 129.

⁴⁰ Ibidem, p. 59.

Sobre esse processo, Otaíza Romanelli explana que:

A Revolução de 30, resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder pelas velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, acabou, portanto, criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização. É então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino. Mas, assim como a expansão capitalista não se fez por todo o território nacional de forma mais ou menos homogênea, a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista, o que acabou criando uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro.⁴¹

Nesse contexto, ainda segundo essa autora, “a luta travada não se revestia apenas de caráter religioso: estava também mesclada de aspectos políticos e econômicos”. Isso aconteceu porque os reformadores tinham como preocupação precípua a educação enquanto direito de todos. Essa reivindicação, atrelada a outras exigências por parte dos reformadores, representava uma ameaça às escolas privadas e, acima de tudo, aos privilégios da elite garantidos pela educação à medida que esta passasse a abranger as camadas menos favorecidas.⁴²

Entre os encontros realizados pela ABE, da IV Conferência Nacional de Educação, em dezembro 1931, participaram Getúlio Vargas e Francisco Campos, respectivamente, chefe do governo provisório depois da Revolução de 30 e Ministro da Educação e Saúde Pública. De acordo com Saviani, “Vargas exortou os educadores inscritos” no evento “a definir as bases da política educacional que deveria guiar as ações do governo em todo o país.” Segundo o autor, “o governo buscava na ABE a legitimação para a sua política educacional” e os educadores, “abrir espaço no aparelho do Estado para consolidar sua hegemonia sobre o campo educacional”.⁴³ Dois meses depois, já em 1932, como resposta à solicitação do governo, surgiu o documento organizado por Fernando de Azevedo que apresentava os princípios elementares do movimento renovador: o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

O documento representava “a reivindicação de mudanças totais e profundas na estrutura do ensino brasileiro”, de acordo com as necessidades sociais de então. Igualmente, ao mesmo tempo em que “estava traçando diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil”, esse movimento representava também uma “tomada de consciência por parte dos educadores, até então praticamente inexistente”, a qual

⁴¹ ROMANELLI, op. cit., p. 60.

⁴² Ibidem, p. 144.

⁴³ SAVIANI, op. cit., p. 230.

alertava sobre a “necessidade de se adequar a educação ao tipo de sociedade e à forma assumida pelo desenvolvimento brasileiro da época.”⁴⁴

Em consonância ao espírito do movimento, o Manifesto propunha uma “educação nova”, como reação “contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista” que formava parte das “tendências exclusivamente passivas intelectualistas” da escola tradicional. Assim sendo:

Desprendendo-se dos interesses de classe, a que ela tem servido, a educação perde o ‘sentido aristológico’, [...] deixa de construir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um ‘caráter biológico’, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de ordem econômica e social. A educação nova [...] assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a ‘hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação.⁴⁵

Como o anteriormente citado, os *Pioneiros* defendiam uma educação que abrangesse a todos, partindo do princípio de igualdade entre os cidadãos perante o Estado, de forma que aqueles que se sobressaíssem, lográ-lo-iam por capacidade intelectual e não por privilégios de classe. Tal fato implicava que:

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus órgãos e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais.⁴⁶

Desse modo, entre as principais reivindicações contidas no Manifesto estavam: a monopolização do ensino pelo Estado, o qual deveria garantir a sua gratuidade, universalidade, obrigatoriedade e laicidade, ademais da coeducação, promovendo a igualdade de direito entre homens e mulheres e o estabelecimento de uma escola única ou comum a todos, ricos e pobres.

Imbuído nesse contexto da Revolução de 30, cujos reflexos atingiram tanto a arte - neste caso, a corrente literária regionalista nordestina – como a sociedade num todo - principalmente no âmbito educacional, marcado por reivindicações sociais e pelo surgimento do Manifesto dos Pioneiros – José Lins do Rêgo escreveu e publicou as obras tomadas como fontes primárias a esse estudo, as quais acabam revelando as principais marcas dessa época.

⁴⁴ ROMANELLI, op. cit., p. 150.

⁴⁵ “MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova”. In: GHIRALDELLI JR. *História da Educação Brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 231.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 233.

2. A obra

Quanto à produção literária de José Lins do Rêgo, limitei-me ao estudo das obras que ele mesmo agrupou, denominando-as “Ciclo da Cana-de-Açúcar”: “Com **Usina** termina a série de romances que chamei um tanto enfaticamente de ‘Ciclo da Cana-de-Açúcar’”⁴⁷. Porém, somente em outubro de 1943, com a publicação de **Fogo morto**, considerada “obra-síntese”, o autor concluiu o “Ciclo”, cujas obras são: **Menino de engenho** (1932), **Doidinho** (1933), **Banguê** (1934), **O moleque Ricardo** (1935), **Usina** (1936) e **Fogo morto** (1943).

A predileção pelo estudo de tais obras deveu-se a um dos aspectos constitutivos do próprio tema retratado em comum entre os romances, o qual os envolve num mesmo grupo de classificação: a já comentada formação educacional.

Tendo vivido no caldo cultural do já abordado “Manifesto dos Pioneiros”, José Lins do Rêgo usou o artifício literário e da memória para narrar, iniciando por **Menino de engenho**, a trajetória escolar e de vida do personagem Carlos de Melo, a partir da sua infância no engenho do avô depois da perda da mãe e consequente loucura do pai. O protagonista-narrador, ainda não nomeado, passa pelos estudos iniciais:

Com a morte de Lili, Tia Maria ficou toda em cuidados comigo. Proibiu-me da liberdade que eu andava gozando como um libertino. Passava o dia a me ensinar as letras. Os meus primos, esses, ninguém podia com eles. Ficava eu horas a fio sentado na sala de costura, com a carta de abc na mão, enquanto por fora de casa ouvia o rumor da vida que não me deixavam levar.⁴⁸

Em **Doidinho**, Carlinhos, como era conhecido, foi para um internato em Itabaiana, onde sofreu não só de saudade da liberdade que gozava no engenho e de amigos e familiares, mas também pelos castigos e humilhações experimentados nesta instituição. Em outras palavras, a criança que vivia livre num engenho, de um momento a outro, passou a ser tratada com a exigência de uma postura que deveria ser caracterizada por responsabilidades e atitudes adultas:

Estude. Em junho venho te buscar.
Saí chorando. Era a primeira vez que me separava de minha gente, e uma cousa me dizia que a minha vida entrava em outra direção.
O colégio de Itabaiana criara fama pelo seu rigorosismo. Era uma espécie de último recurso para meninos sem jeito. O Diocesano não me aceitara porque estava de matrícula encerrada. Lembraram-se do colégio do Seu Maciel, como era conhecido nos arredores o Instituto Nossa Senhora do Carmo. Lá estiveram os meus primos uns dois anos. Voltaram contando as mais terríveis

⁴⁷ LINS DO RÊGO, José. *Nota à primeira edição*. In: *Usina*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961, p. 197.

⁴⁸ Idem, *Menino de engenho*. 32. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1983, p. 13.

histórias do diretor. Um judeu. Dava sem pena de palmatória, por qualquer cousa. Era ali onde estava agora.⁴⁹

Já em *Banguê*, o então Carlos de Melo havia crescido e se tornado bacharel em Direito. No entanto, não apresentava disposição para o trabalho ao qual se pressupunha que o qualificara a formação superior e, tampouco, para a administração do engenho. Tal fato torna evidente a desconexão entre educação escolarizada e a sociedade da época, aspecto do ensino brasileiro muito criticado posteriormente pelo movimento renovador, que propunha a intersecção entre instrução e trabalho. Como nos revela o seguinte excerto, o personagem queria ser um literato:

Vinte e quatro anos, homem, senhor do meu destino, formado em direito, sem saber fazer nada. Nada de grande tinha aprendido, nenhum entusiasmo trazia dos meus anos de aprendizagem. Agora tudo estava terminado. Um simples ato de fim de ano, e a vida devia tomar outro rumo.⁵⁰

Estas três primeiras obras possuem aspectos em comum, entre eles, um mesmo narrador em primeira pessoa que também é o seu protagonista - Carlos de Melo - recurso literário que limita a interpretação das obras ao ponto de vista em que foram construídas, ou seja, do personagem. De outro modo, os escritos literários produzidos em primeira pessoa são considerados “obras fechadas”, isto é, restringem suas análises à perspectiva de quem as narra, não havendo a possibilidade de questionamento daquilo que é contado, exposto. Vale ressaltar que a escolha da categoria de narrador, ou melhor, a opção do ponto de vista pelo qual se constrói uma obra passa pelo crivo do próprio autor e está diretamente relacionada ao sentido global que se quer que a obra atinja ou expresse.

Dessa forma, subentende-se que José Lins do Rêgo, ao optar por um narrador-personagem na construção de suas obras, pretendia que a representação da categoria de personagem prevalecesse em relação à de narrador, isto é, que o protagonista, neste caso, o menino estudante, que traça a sua trajetória educacional desde as primeiras letras até a conclusão do curso superior, fosse o foco ou o destaque dessas três primeiras obras e, nessa condição, fosse-nos revelado e construído por suas “próprias palavras”. Este recurso linguístico, entre outros elementos, faz com que as obras de José Lins do Rêgo diferenciem-se daquelas que formam a historiografia da Educação Brasileira, cujo ponto de vista nunca é o do educando, mas de pesquisadores que se baseiam em documentos e registros de educadores das épocas analisadas. Além disso, atribui, de certa forma, um

⁴⁹ Idem, *Doidinho*. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981, p. 4.

⁵⁰ Idem, *Banguê*. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976, p. 3.

maior sentido de verdade à narrativa, pois acabada aproximando o relatado pelo personagem do vivido por ele mesmo.

De acordo com Brait:

Por este processo, os recursos selecionados pelo escritor para descrever, definir, construir os seres fictícios que dão a impressão de vida chegam diretamente ao leitor através de uma personagem. Vemos tudo através da perspectiva da personagem, que, arcando com a tarefa de ‘conhecer-se’ e expressar seu conhecimento, conduz os traços e os atributos que a presentificam e presentificam as demais personagens.⁵¹

Assim, as observações do garoto Carlinhos sobre a sociedade a qual pertenceu, das quais prevalecem as suas impressões sobre a própria formação educacional, que mais tarde chega a ser o então bacharel em Direito Carlos de Melo, são desvendadas ao leitor não por outrem, isto é, um narrador em terceira pessoa, mas pelo próprio personagem, elemento que não só vivenciou as experiências narradas como também as reconstruiu e as narrou posteriormente. Esse artifício preserva essas representações não tal como foram experimentadas pelo personagem, mas, este as retoma de um momento passado, passando pelo filtro e pela experiência acumulada até o momento em que são retomadas, refletidas e relatadas sob o crivo da criticidade acarretada pela vivência. Tal procedimento pode ser notado no seguinte excerto de *Menino de engenho*, no qual se apreende a visão da realidade do protagonista narrador, então menino, que é retomada num momento posterior, repensada e exposta:

Quando chegamos em casa, o café estava pronto. Na grande sala de jantar estendia-se uma mesa comprida, com muita gente sentada para a refeição. O meu avô ficava do lado direito e a minha Tia Maria na cabeceira. Tudo o que era para se comer estava à vista: cuscuz, milho cozido, angu, macaxeira, requeijão. Não era, porém, somente a gente da família que ali se via. Outros homens, de aspecto humilde, ficavam na outra extremidade, comendo calados. *Depois seriam eles os meus amigos.*⁵² Eram os oficiais carpinas e pedreiros, que também se serviam com o senhor de engenho, nessa boa e humana camaradagem do repasto.⁵³

Esse processo de reconstrução, realizado pelo personagem-narrador, resulta em descrições e relatos de fatos vivenciados que passaram por sua memória e que, de certo modo, foram selecionados, ou melhor, que deixaram marcas significativas e, por isso, fizeram-se sobreviventes num tempo presente, momento em que o protagonista os recupera, sob uma visão crítica, na tentativa de divulgar a sua trajetória escolar.

⁵¹ BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Ática, 2004, p. 60-61.

⁵² N. A. A intenção é destacar e comprovar as idéias anteriores, não apenas por meio de elementos linguísticos – o uso do advérbio *depois* -, mas também pelo conteúdo, ou melhor, a informação de um acontecimento da narrativa posterior ao que está sendo expresso: a amizade entre o protagonista e os referidos personagens.

⁵³ LINS DO RÊGO, José. *Menino de engenho*. 32. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1983, p. 9.

Dessa forma, o exame da categoria de narrador, o qual, neste caso, une-se à categoria de personagem, não somente nos ajuda a interpretar as obras, mas e, principalmente, dita as regras de como tratá-las, ou seja, abordá-las enquanto objeto de estudo de uma análise não literária, mas que aqui se utiliza de elementos e técnicas dessa teoria para um melhor entendimento do texto literário.

Tais reflexões fazem-nos crer que o autor, ao escrever *Menino de engenho*, *Doidinho* e *Banguê*, tenha passado pelo mesmo processo de seu protagonista. Em outras palavras, José Lins do Rêgo recebeu a mesma educação de elite, passando por instituições de mesmo padrão das expostas nessas obras, experiência que lhe serviu de inspiração para escrevê-las. Desse modo, pode-se dizer que o escritor fez uso de suas memórias escolares, das quais prevaleceram experiências marcantes que foram selecionadas no resgate de sua educação e submetidas a uma ação reflexiva ao constituir a temática de suas obras. Assim, a opção pelo realismo como forma de narrar significa que o autor tinha o objetivo de que se conhecessem, entre outros aspectos, as memórias sobreviventes de sua trajetória escolar, as quais reelaborou e tornou públicas por meio da escrita literária. Além disso, dadas as características desse Regionalismo de caráter realista do qual essas narrativas fazem parte, atreladas ao teor crítico com que são expressas as experiências educacionais nelas contidas, pode-se pensar que José Lins do Rêgo tenha tido a intenção de que suas obras inspirassem mudanças na educação brasileira.

Além disso, *Menino de engenho*, *Doidinho* e *Banguê* também podem ser consideradas, em seu conjunto, como uma trilogia, dado que são complementares tanto pelo enredo, ou seja, o percurso escolar do protagonista Carlos de Melo, quanto por sua temática, a formação educacional dos filhos da elite da época.

Por outro lado, *O moleque Ricardo* representa um deslocamento da ação e do meio regional para a retratação de problemas sociais urbanos. Aqui, o protagonista que não é mais Carlinhos e não se encaixa na mesma categoria de narrador, uma vez que o foco narrativo se desloca para a perspectiva objetiva, isto é, em terceira pessoa, é um daqueles que não era menino de engenho, mas convivera com ele: Ricardo, que representa aqueles que nem nome de menino podiam usar, “os meninos da bagaceira”, que não tinham acesso à educação que os filhos das elites recebiam.

O negro vinha do serviço com os pés engelhados, com a canela melada de lama, como os trabalhadores do eito do Santa Rosa. [...] Tudo corria bem.

Ricardo amava tanto, que nem sentia a escravidão. Podia chover pedra. De tarde o pãozeiro veria Guiomar de dentes para fora para ele.⁵⁴

Ricardo, mesmo depois de liberto, foge das novas formas de escravidão do engenho para tentar a vida na cidade, Recife, onde vive em péssimas condições e trabalha como se ainda fosse escravo. Casa-se em troca de casa, comida e roupa lavada, mas enviúva. Acaba envolvendo-se, inconscientemente, numa greve de trabalhadores e, sem motivo, é levado preso para a ilha de Fernando de Noronha.

Em *Usina*, temos a história do próprio engenho onde vivera o personagem Carlos, o Santa Rosa, derrotado pelo advento da usina então sob posse de seu tio Juca. A família deste tem sua história retratada desde os tempos de glória da aristocracia do açúcar aos quais pertenceu, com todos seus hábitos de elite descritos, até a decadência e o surgimento da usina, bem como a perda de todo e qualquer privilégio. Aqui, um exemplo emblemático da figura da mulher à época que, embora pertencesse às elites e tivesse acesso à educação, continuava desempenhando o papel de submissa às decisões masculinas – pai e marido. Restava à mulher as funções de esposa, mãe e dona de casa:

Ele soubera que Clarisse voltara ao namorado antigo. Orsine lhe dissera que o rapaz esperava casar logo, pedindo a menina num dia e noutra semana estariam casados. Falara nisto à mulher e a alegria de Dondon fora enorme. Clarisse precisava mesmo de um casamento. Capaz de dar uma dona de casa de primeira ordem e de viver muito bem com o marido.⁵⁵

E, por último, *Fogo morto* que, após a publicação de outras obras do autor que não formam parte do Ciclo da Cana-de-Açúcar, representa a retomada da paisagem regional. Observa-se, mais uma vez, a educação recebida pelas mulheres, tanto as de elite como as das classes desfavorecidas socialmente. Trata-se, aqui, da personagem Marta, a pobre moça que é rejeitada e constitui motivo de vergonha ao pai por não casar-se:

Era de fato a sua filha, mas qualquer coisa havia nela que era contra ele. O mestre José Amaro viu-a no passo lerto, no andar de pernas abertas e quis falar-lhe também, dizer qualquer coisa que lhe doesse. Martelou mais forte ainda a sola e sentiu que a perna lhe doeu. Com mais força, com mais ódio, sacudiu o martelo. Era a sua família. Uma filha solteira, sem casamento em vista, sem noivo, sem vida de gente.⁵⁶

Nota-se que em *O moleque Ricardo*, *Usina* e *Fogo morto*, o autor opta pelo uso de outro tipo de narrador, ou seja, há um deslocamento da narração para uma pretensa perspectiva objetiva, em terceira pessoa. No entanto, os pontos de vista em que são

⁵⁴ Idem. *O moleque Ricardo / Usina*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961, p. 20.

⁵⁵ Ibidem, p. 196.

⁵⁶ Idem. *Fogo morto*. 48. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997, p. 15.

construídas estas obras relatam fatos e experiências de personagens permeados por impressionante criticidade.

Para tanto, o autor utilizou-se de procedimentos linguísticos na elaboração dessas obras que permitem a esse narrador, mais objetivo, revelar não somente suas impressões e juízos de valor com relação ao que narra, mas também, de seus personagens por meio de recursos como, por exemplo, o discurso indireto livre. Este se constitui pela inserção sutil da fala dos personagens livremente no discurso, ou melhor, suas impressões, opiniões e seus pensamentos surgem sem serem anunciadas por verbos dicendi, os quais anunciam a fala das personagens, tais como: dizer, afirmar, responder, etc. ou signos de pontuação, mesclando-se, assim, à própria fala do narrador, estratégia que lhe possibilita revelar aspectos psicológicos dos personagens, por meio do seu fluxo de consciência, ou melhor, exposição de pensamentos, ideias, reflexões, etc. Tais recursos narrativos atribuem maior densidade psicológica aos personagens, trazendo-os mais próximo à realidade.

3. O Contexto do “Ciclo da Cana-de-Açúcar”

Como o já tratado, as obras elencadas apresentam elementos sócio-histórico-culturais brasileiros característicos da transição entre os séculos XIX e XX e, assim, sua interpretação implicou um estudo da sociedade brasileira nelas plasmada.

Isso porque o contexto social brasileiro retratado por José Lins do Rêgo não tem a função de servir como simples cenário ao enredo de suas obras – como se pudesse ser substituído por outro qualquer de diferente época sem que seu sentido global fosse prejudicado –, mas constitui-lhes elemento integrante, ou seja, a sociedade, um aspecto externo, é incorporada às obras e passa a ser um componente interno, fundindo-se às suas categorias – enredo, personagem, narrador, espaço, tempo – e, por conseguinte, assumindo um papel significativo na sua interpretação final.

Esse contexto interno das obras justifica a delimitação do período em estudo, ou seja, o momento sócio-histórico-cultural do Brasil na passagem entre os séculos XIX e XX. Todavia, optei por não referir-me à época em análise como República Velha ou Primeira República - o que seria inteligível, uma vez que esta compreende a transição entre os séculos abordados (1889-1930) - não somente para evitar engessar as análises numa classificação histórico-temporal, mas e, principalmente, porque tais elementos, sobretudo a formação educacional brasileira, meu foco de análise, são oriundos de

períodos anteriores e cujos aspectos prosseguem ao advento da República. Além disso, o período republicano apresenta uma mudança de perspectiva no que diz respeito à educação e sua demanda, a qual se acentua a partir da década de 1920, momento este não englobado pela formação educacional brasileira tal como é retratada por José Lins do Rêgo em suas obras.

Portanto, para a concretização desse estudo a que me propus, foi necessária a realização de uma investigação sobre os aspectos fundantes dessa formação educacional presente nas obras de José Lins do Rêgo, bem como de suas origens, elementos estes que nos remetem a momentos educacionais anteriores ao período republicano.

A verdade é que o ensino brasileiro adentrou o século XIX, em seus mais variados níveis – primário, secundário e superior - apresentando muitas das características que o constituíram durante o Império e cujas origens procedem da obra dos jesuítas. De tal modo, esse ensino era:

Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho [...] não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época. Por outro lado, a instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão-de-obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. Podia, portanto, servir tão somente à ilustração de alguns espíritos ociosos que, sem serem diretamente destinados à administração da unidade produtiva, embora sustentados por ela, podiam dar-se ao luxo de se cultivarem. Evidentemente, a esse tipo de desocupados sociais, cujo destino não estava associado a uma atividade manual – então reservada aos cativos e, portanto, estigmatizada – ou mesmo profissional definida, só podia interessar uma educação cujo objetivo precípua fosse cultivar ‘as coisas do espírito’, isto é, uma educação literária, humanista, capaz de dar brilho à inteligência.⁵⁷

Aclarando melhor o anteriormente exposto, a educação brasileira do século XIX continuou apresentando os mesmos elementos característicos da educação jesuítica que, descrita pelas palavras de Otaíza Romanelli, antes de formar cidadãos atuantes socialmente, conhecedores de seus direitos e cumpridores de seus deveres, mais nos parece um “verniz” destinado àqueles que realmente não se preocupavam com o trabalho que não fosse intelectual, ou seja, os membros da elite. Além disso, esse ensino atendia às exigências econômico-sociais à época, uma vez que a lavoura brasileira conforme praticada dependia, basicamente, de espaço e trabalho escravo, não necessitando, assim, mão-de-obra escolarizada.

⁵⁷ ROMANELLI, op. cit., p. 34.

De outro modo, embora as Reformas Pombalinas, ou melhor, o alvará de 28 de junho de 1759 que, de acordo com Laerte Ramos de Carvalho, ocorrera “por força dos sucessos relacionados com os desentendimentos entre Pombal e os jesuítas” ocasionasse, entre outros aspectos, a expulsão e a proibição desses religiosos da “direção de qualquer desses estudos, bem como a todos que o dirijam o uso do método que os mesmos jesuítas empregavam”⁵⁸, os aspectos inerentes a esse ensino não foram eliminados.

Otaíza Romanelli explana melhor esse processo de transição posterior à expulsão jesuítica, aclarando que:

Inúmeras foram as dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional. Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos. Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição escolar de um nível para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação.⁵⁹

Isso quer dizer que, apesar de todo esse processo de mudança por meio do qual se desenvolveu o sistema de aulas régias, as Reformas Pombalinas não provocaram profundas alterações no aparelho educacional jesuítico, pois o ensino, embora sofresse a fragmentação e a queda do nível de organização que essas reformas ocasionaram, conservou seus alicerces. Como corrobora a referida autora:

[...] a situação não mudou em suas bases. Recorde-se de que os Jesuítas mantiveram, além de colégios para a formação de seus sacerdotes, seminários para a formação do clero secular. Era esse o clero que atuava principalmente nas fazendas de onde ele proviera, constituído, como era, de filhos das famílias proprietárias. Foram estes que formaram a massa de tios-padres e capelães de engenho e que, por exigência das funções, foram também os mestres-escola ou preceptores dos filhos da aristocracia rural. Formados nos seminários dirigidos pelos jesuítas, eles foram os naturais continuadores de sua ação pedagógica. Compuseram também o maior contingente de professores recrutados para as chamadas aulas régias introduzidas com a reforma pombalina.⁶⁰

De outra forma, os jesuítas já haviam formado grande parte daqueles que seriam os educadores após sua expulsão, de modo que estes acabaram dando continuidade à prática pedagógica daqueles. Além disso, de acordo com Saviani, “o funcionamento das aulas régias não impediu os estudos nos seminários e colégios das ordens religiosas,

⁵⁸ CARVALHO, L. R. A Educação e seus Métodos. In: BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. *História geral da civilização brasileira*, tomo I, vol. 2, livro 2, p. 83.

⁵⁹ ROMANELLI, op. cit., p. 36.

⁶⁰ *Ibidem*, *idem*.

tendo sido, inclusive, criadas algumas dessas instituições no espírito das reformas pombalinas.”⁶¹

Em 1777, em decorrência da morte de D. José I e sua consequente substituição pela filha D. Maria I, Pombal é demitido dando fim à era pombalina. No entanto, seu “projeto de reformismo ilustrado foi retomado por D. João [...] nomeado príncipe regente, em 1799”, devido ao estado de demência de sua mãe.⁶²

De acordo com Saviani, “as aulas régias foram estendendo-se no Brasil, embora enfrentando condições precárias de funcionamento, salários reduzidos e frequentes atrasos no pagamento dos professores”. Além disso, eram consideradas “sinônimo de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores.” Tratava-se de “aulas avulsas”, dado que os alunos podiam escolher quais frequentar, pois eram “isoladas”,⁶³ ou seja, sem dependência ou vínculo entre si, aspecto que contribuiu para a fragmentação que o ensino brasileiro passaria a apresentar a partir de então.

Segundo Saviani, as referidas reformas, “cujos influxos se estenderam, no Brasil, de 1759 a 1834”, inspirando, inclusive, as iniciativas de D. João, caracterizaram-se pela contraposição “ao domínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo”, instituíam “o privilégio do Estado em matéria de ensino”, uma vez que estabeleceu a estatização de vários níveis e setores da educação.⁶⁴

Conforme as reformas pombalinas e as ideias iluministas, destacou-se o Seminário de Olinda, criado em 1798 e fundado pelo bispo José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho em 1800. Essa instituição consolidou-se “como uma das melhores, senão a melhor escola secundária do Brasil”, na qual “o padre era formado ao mesmo tempo como sacerdote e filósofo da natureza”, uma vez que essa educação seguia “um novo modelo inspirado no espírito moderno da investigação da natureza.”⁶⁵

Fernando de Azevedo alega que as novas tendências pedagógicas desse Seminário exprimiam-se por meio de “métodos mais suaves e mais humanos”, pelo “respeito maior à personalidade do menino” e pelas “transformações profundas das relações dos adultos com as crianças, dos mestres com os discípulos” não somente “no ambiente liberal que nele se criou, mas ainda pela importância dada [...] ao ensino das

⁶¹ SAVIANI, op. cit., p. 108.

⁶² Ibidem, p. 107.

⁶³ Ibidem, p. 108.

⁶⁴ Ibidem, p. 114.

⁶⁵ Ibidem, p. 109-111.

matemáticas e das ciências físicas e naturais”⁶⁶, aspectos estes que evidenciam o início de mudanças em nossa educação.

Segundo o referido autor, esse momento da fundação do Seminário de Olinda determinaria “uma inflexão brusca e transitória para o espírito moderno, marcando o divisor das águas entre a pedagogia jesuítica e a orientação nova dos modeladores dos estatutos pombalinos de 1772”, ocasião em que já se evidenciavam aspectos do início do século vindouro (XIX) e que se opunham essas duas correntes:

Em lugar de um sistema único de ensino, a dualidade das escolas, umas leigas, outras confessionais, regidas todas, porém, pelos mesmos princípios; em lugar de um ensino puramente literário, clássico, o desenvolvimento do ensino científico que começa a fazer lentamente seus progressos ao lado da educação literária, preponderante em todas as escolas; em lugar da exclusividade de ensino do latim e do português, a penetração progressiva das línguas modernas (francesa e inglesa); e, afinal, a ramificação de tendências que, se não chegam a determinar a rutura da unidade de pensamento, abrem o campo aos primeiros choques entre as ideias antigas, corporificadas do ensino jesuítico, influenciada pelas ideias dos enciclopedistas franceses, vitoriosas, depois de 1789, na obra escolar da Revolução.⁶⁷

De outro modo, a educação brasileira adentraria o século XIX apresentando, ainda, aspectos da formação livresca, acadêmica e de caráter humanista do ensino jesuítico e, ao mesmo tempo, permeada, em parte, pelo espírito iluminista da Revolução Francesa e pela promoção do ensino científico requerida pelas reformas pombalinas.

Ainda sob influência de tais reformas, a “fase joanina”, que se iniciara em 1808 com a vinda da família real para o Brasil, provocaria profundas transformações na colônia. Segundo Saviani:

Assim, já em 1808 foi criada a Academia Real de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar, destinadas a formar engenheiros civis e militares. Também em 1808 foram instituídas a aula de cirurgia na Bahia e de cirurgia e anatomia no Rio de Janeiro, organizando-se, em 1809, a aula de medicina, cujo objetivo era formar médicos e cirurgiões de que necessitavam o Exército e a Marinha. Ainda em 1808 surgem, na Bahia, as aulas de economia. Em 1812 temos a escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros em Minas Gerais, de agricultura e de estudos botânicos na Bahia e o laboratório de química no Rio de Janeiro, onde também foi criada em 1814 a aula de agricultura. Em 1817 surge o curso de química que englobava as aulas de química industrial, geologia e mineralogia e em 1818 o de desenho técnico, ambos na Bahia.⁶⁸

Esses cursos, organizados em aulas régias, foram criados para atender às novas exigências administrativas ocasionadas pela transferência da Corte portuguesa para a

⁶⁶ AZEVEDO, op. cit., p. 566.

⁶⁷ Ibidem, p. 557.

⁶⁸ SAVIANI, op. cit., p. 113.

cidade do Rio de Janeiro, entre as quais se destacavam a necessidade de formar os quadros administrativos e de realizar a defesa militar do reino.

Uma vez proclamada a Independência em 1822, que significou a perda dos conservadores para os liberais, “a tarefa de dar estrutura jurídico-administrativa para o novo país impunha, como primeiro passo, a elaboração de uma Constituição.” Assim, “em 3 de junho de 1823, D. Pedro I convocou a Assembléia Nacional Constituinte”⁶⁹: pela primeira vez, “as preocupações da educação popular passam a dominar os espíritos da elite culta, constituída de sacerdotes, bacharéis e letrados.” No entanto, dissolvida a Assembléia pelo imperador no mesmo ano, outorgou este, em 25 de março de 1824, a Primeira Constituição do Império brasileiro, de cujas propostas resultaram, apenas, a Lei de 20 de outubro de 1823, a qual tirava a supremacia do ensino oferecido pelo Estado e significava “o princípio da liberdade de ensino sem restrições”, o artigo 179, de mesmo ano, que garantia “a instrução primária gratuita a todos os cidadãos” e a Lei de outubro de 1827, “a única que em mais de um século se promulgou sobre o assunto para todo o país”, determinava a criação de “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos (art. 1.º)” e, “no art. XI, escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas”. Até aquele momento, nenhuma legislação havia se referido à educação feminina, a qual seria oferecida por meio de aulas regulares.⁷⁰

No entanto, afirma Fernando de Azevedo que, apesar das medidas tomadas, “o governo mostrou-se incapaz de organizar a educação popular no país” e as poucas escolas criadas, “sobretudo as de meninas”, “não passavam de 20 em 1832.”⁷¹ Além disso, a Lei de outubro de 1827 oficializava o ensino mútuo, também conhecido como método lancasteriano. Esse método consistia no preparo de alguns alunos considerados mais capazes do que os outros, que se tornavam monitores, “os decuriões ou mestres” da turma. Dessa forma, um professor de uma classe com 40 alunos ou mais considerados de bom nível, formava monitores para classe de quarenta alunos considerados de médio ou baixo rendimento. Ainda que os resultados não fossem satisfatórios, o método lancasteriano foi adotado durante quinze anos (1823-1838).⁷²

Sobre o método mútuo, Manacorda informa que, apesar “da vantagem de associar leitura e escrita”, a qual atingia vários alunos ao mesmo tempo, não se

⁶⁹ Ibidem, p. 119.

⁷⁰ AZEVEDO, op. cit., p. 572.

⁷¹ Ibidem, idem.

⁷² Ibidem, idem.

alteraram “os antigos procedimentos didáticos com sua sequência de silabar e soletrar”, ou melhor, a “exceção da ‘voz baixinha’”, nada havia mudado.⁷³

No âmbito do ensino superior, a necessidade de formar a nova elite dirigente brasileira, uma das consequências da vinda da família real para o Brasil e da construção do Estado Nacional, ocasionou a criação dos cursos de Direito, em 1827, nas cidades de São Paulo e Olinda – esta perderia o curso para Recife – os quais estavam “destinados a formar burocratas para o Estado.”⁷⁴ Além disso, parte dos profissionais que recebiam essa formação também destinaram-se ao jornalismo e à literatura, como o próprio José Lins do Rêgo.

Entre as leis e medidas que acabaram influenciando a educação brasileira característica da transição entre os séculos XIX e XX também está o Ato Adicional de 1834, que desobrigava o Estado da responsabilidade de cuidar dos ensinos primário e secundário, delegando essa função às províncias, sem criar-lhes condições para que as diferentes regiões pudessem assumir os encargos que lhes cabiam para o desenvolvimento do ensino. O ocorrido resultou no abandono da educação nos referidos níveis, restando ao poder central somente a organização do ensino superior.

Essa descentralização do ensino significou, entre outros aspectos, a omissão do governo central com respeito à educação elementar, de caráter mais popular e “não permitiu, durante um século, sobre a base sólida da educação comum, a superestrutura do ensino superior, geral ou profissional, nem reduzir a distância intelectual entre as camadas sociais inferiores e a elite do país.”⁷⁵

O ensino elementar, cuja situação havia piorado desde a expulsão dos jesuítas ainda no século XVIII, foi o mais atingido pela descentralização administrativa mal definida e que não levou em conta as variações e as profundas diferenças regionais. Estas ficaram à mercê dos mandatários locais, quase sempre os grandes latifundiários e senhores de engenho, detentores do poder político, e com grande margem para manobras que lhes eram favoráveis, entre estas, a abertura de salas de alfabetização nos próprios engenhos para os trabalhadores com vistas à conquista de votos às oligarquias regionais.

O fato de que o ensino de cunho elementar acabara ficando, em grande parte, sob responsabilidade das famílias devido à falta de escolas, principalmente no campo, e

⁷³ MANACORDA, op. cit., p. 259-260.

⁷⁴ CUNHA, L. A. *A Universidade temporã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, p. 67.

⁷⁵ AZEVEDO, op. cit., p. 575.

de que o ensino superior fosse valorizado, em detrimento dos outros níveis, contribuiu ainda mais à exclusão da população carente que, desprovida de recursos financeiros, não tinha como garantir o acesso de seus filhos à educação escolar.

A sociedade, então, era formada por um grande número de analfabetos, uns poucos profissionais, que exerciam seus ofícios e os diplomados, filhos dos latifundiários, que usavam seus títulos para atingir posições de prestígio e poder (legisladores e administrativos) ou simplesmente como adorno, uma vez que, mesmo entre as massas, havia um total desprezo pelas profissões manuais, associadas ao trabalho escravo.

Nesse sistema escravocrata em que a agricultura se estruturava de forma rudimentar, as condições de vida no campo eram quase sempre primitivas e o trabalho rural relegado aos escravos e às camadas mais pobres da população, não se poderia esperar que o ensino agrícola recebesse uma acolhida favorável. As poucas escolas agrícolas criadas nesse período foram fechadas por falta de alunos, e os estabelecimentos criados ainda por D. João VI transformaram-se, mais tarde, em escolas agrícolas de nível superior.

Quanto ao ensino industrial, sua instalação no Rio de Janeiro, em 1856, se deu graças à iniciativa particular, com a criação do Liceu de Artes e Ofícios, que também encontrou um meio hostil. Em relação ao ensino comercial, apenas duas escolas funcionavam, com poucos alunos, em 1864, uma no Rio de Janeiro e outra em Pernambuco.

Nesse contexto, o ensino secundário destinava-se exclusivamente aos filhos da elite e era oferecido por poucas escolas, quase todas particulares. Em 1837 foi criado o “Colégio Pedro II”, localizado no Rio de Janeiro, que funcionou como ginásio modelo para todas as outras instituições de ensino secundário e foi, durante muito tempo, o único estabelecimento público de ensino secundário no Brasil autorizado a oferecer os exames parcelados que possibilitavam o ingresso nos cursos superiores. De caráter aristocrático, visava promover a cultura básica às elites dirigentes, por meio de estudos literários e desinteressados. Suas condições de funcionamento eram as melhores possíveis: número relativamente baixo de alunos por classe, professores selecionados, nomeados pelo Imperador (que visitou o colégio várias vezes) inspeção regular, boas instalações e uma formação intelectual acentuadamente literária, considerada de bom nível em relação ao que existia na época. Nesse estabelecimento, o ensino religioso, a princípio, era obrigatório. No entanto, “o decreto n.º 6884, de 20 de abril de 1878, com

que se deu nova distribuição às matérias de ensino e se tornou livre a frequência no externato, tirou ao ensino religioso o caráter obrigatório.”⁷⁶

Sobre o currículo inicial do Colégio Pedro II, informa-nos Fernando de Azevedo que:

A variedade de suas cadeiras que, enumeradas no art. 3.º do decreto de 2 de dezembro de 1837, abraçavam o círculo quase completo das letras e das ciências, revelava a princípio, com uma tendência ao ensino universalista e enciclopédico, uma larga concessão aos estudos científicos. De fato, no plano estabelecido nos estatutos, aprovados pelo dec. n.º 8, de 31 de janeiro de 1838, a parte que se reservou às matemáticas (aritmética, álgebra, geometria e matemática geral), ensinadas nos seis anos do curso; às ciências físicas, cujo estudo deveria desenvolver-se nos três últimos anos, e à geografia e história natural, anunciava senão uma vitória dos estudos científicos sobre os estudos literários, um esforço salutar para equilibrá-los, rompendo com a tradição do ensino exclusivamente literário e retórico.⁷⁷

Sem embargo, essa supremacia do ensino literário de base clássica sobre os estudos científicos como característica do plano inicial do colégio foi aguçada pelo novo regulamento de 1.º de fevereiro de 1841 do então ministro Antônio Carlos, o qual mudaria os estatutos anteriores:

os quatro primeiros anos do curso passariam a ser sete anos”, “além das línguas antigas e modernas (latim, grego, Frances, inglês e alemão) não se ensinavam senão o desenho, a geografia e a música; o estudo de gramática geral e nacional só figura no 1.º ano; as matemáticas e as ciências físicas, químicas e naturais” passariam a ser oferecidas nos três últimos anos, “enquanto o grego é ensinado em quatro, e o latim, o frances e o inglês se estenderiam pelos sete anos, apresentando o latim maior número de lições do que o de quaisquer outra disciplina.”⁷⁸

Essa formação aristocrática, que ditava as regras do ensino secundário padrão brasileiro, regido pelos exames de ingresso ao ensino superior, principalmente os cursos de Direito, “tendia a separar o menino de seu meio, a afastar o homem das funções úteis, técnicas e econômicas, e a influir, poderosamente, em colaboração com os colégios e seminários, como um instrumento de seleção e classificação social.”⁷⁹ Dado o seu caráter propedêutico, as demais instituições de ensino secundário adaptaram-se a currículo do Pedro II, de forma que seus alunos fossem aprovados nos exames que lhes conferia o grau de bacharel essencial à admissão no ensino superior. Ademais, muitos liceus acabavam oferecendo aulas avulsas direcionadas aos conteúdos desses exames.

As tentativas de criação de colégios secundários pelas Províncias não tiveram sucesso devido à falta de alunos e professores: no Rio Grande do Norte, na Bahia

⁷⁶ Ibidem, p. 579.

⁷⁷ Ibidem, idem.

⁷⁸ Ibidem, idem.

⁷⁹ Ibidem, p. 580.

(1836), em Taubaté, em Curitiba, no Maranhão e no Paraná, entre outras. Essas iniciativas “não conseguem acompanhar a evolução prosseguida, no domínio particular, pelas instituições de ensino secundário.”⁸⁰ Dada a concorrência entre estas e a total liberdade de que gozavam seus mantenedores, houve um crescimento desenfreado de escolas secundárias particulares, o que fez com que o período de 1860 a 1890 se destacasse pelo auge do ensino secundário privado no Brasil.

Esse aspecto torna evidente o caráter aristocrático e seletivo do ensino secundário, pois, além da pouca quantidade desses estabelecimentos de ensino, em sua grande maioria particulares, as taxas e o valor dos selos e das contribuições exigidos para a frequência dos alunos acabavam transformando as próprias escola públicas em privadas, impossibilitando o acesso da maior parte da população e restringindo-o aos filhos de famílias abastadas. Ademais, como o já comentado, a economia brasileira, baseada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo ou sem especialização, fazia com que não houvesse grandes exigências sociais com relação à escola.

A esse aspecto, Marisa Bittar acrescenta que:

O Brasil ingressaria no século XX como uma sociedade rural, carregando a herança da escravidão, com uma educação para a elite e baixa demanda por escola, equilíbrio que só iria ser rompido após 1930. Isso porque, nas primeiras décadas do novo século, a República brasileira era muito pouco pública. O Estado não se sentia obrigado a editar políticas públicas, porque a população, majoritariamente rural, além de não sentir efetivamente a necessidade da escola, não dispunha de condições objetivas para lutar por ela.⁸¹

Sobre essa educação, dadas as principais características da sociedade brasileira no período em foco, Marisa Bittar ainda afirma que “o valor da educação era reduzido. Não era necessária para formar mão-de-obra, servindo, até o século XIX, como ornamento para os filhos da aristocracia rural.”⁸²

A explanação da autora pode ser ilustrada pelo excerto a seguir, em que o personagem-narrador Carlinhos, já no internato, expõe-nos o desgosto do avô em ver que seu tio não fazia um uso prático do título de doutor e, de certa forma, critica a predileção pela formação de bacharel em Direito, pois a qualifica como “luxo”, ou seja, objeto de ostentação de José Paulino. Este, personagem que representa os senhores de

⁸⁰ Ibidem, p. 596.

⁸¹ BITTAR, Marisa. Universidade, Pesquisa Educacional e Educação Básica, in: BITTAR, Marisa & LOPES, Roseli Esquerdo (orgs.). *Estudos em Fundamentos da Educação*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007, p. 32.

⁸² Ibidem, p. 25.

engenho que formavam a aristocracia açucareira nordestina, ansiava que algum descendente pudesse exibir o título de doutor na sociedade:

Percebia-se-lhe a contrariedade em não ver o filho Juca feito juiz de direito ou procurado para defender no júri. O velho Zé Paulino, tão sem vaidade para as outras cousas, amava o luxo da bacharelise.⁸³

De outro modo, as exigências dessa estrutura societária, baseada na mão-de-obra escrava e numa economia de caráter agrário-exportador não abrangiam uma educação nos seus níveis mais elementares – alfabetização e ensino secundário -, mas incluíam a necessidade de formar e ampliar os quadros administrativos e a formação pura e simplesmente pelo ornamento intelectual e como fator de distinção social, dado que era um privilégio das elites. Por conseguinte, esse processo tinha o ensino superior como foco principal, e neste, o mais procurado era o de Direito.

A isso assoma Luiz Antônio Cunha que:

O curso de direito era, por essa época, um verdadeiro curso de cultura geral. O bacharel era o verdadeiro burocrata por excelência em qualquer setor do Estado [...] No entanto, não só o título de bacharel propriamente dito, mas qualquer diploma de escola superior, anel de grau, vestuário e fala conferiam as seus portadores, os ‘doutores’, um status muito especial na sociedade brasileira.⁸⁴

Ainda no âmbito da criação de colégios, os jesuítas assumiram novamente suas atividades educacionais, oitenta e três anos após sua expulsão, em importantes instituições de grandes cidades. Grupos protestantes também criaram escolas, principalmente na segunda metade do século XIX: a “Escola Americana, fundada em 1870, em São Paulo e Colégio Piracicabano (1881) para meninas” são exemplos dessas atividades.⁸⁵

Nesse sentido, a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, viria a reforçar a liberdade de ensino, já prevista na Lei de 1823, acrescentando-lhe a inspeção da “moralidade e da higiene”, assunto de interesse do higienismo, elemento que “ganhou força especialmente a partir da constituição da medicina como um campo disciplinar autônomo no século XIX” e, além disso, ocupou lugar central no ideário pedagógico brasileiro no Segundo Império e ao longo da Primeira República.⁸⁶

Essa reforma, além de continuidade às conquistas da Reforma Couto Ferraz, de 1864, no sentido de “manter a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos, a assistência do Estado aos alunos pobres, a organização da escola primária em dois graus

⁸³ LINS DO RÊGO, José. *Doidinho*. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981, p. 79.

⁸⁴ CUNHA, op. cit., p. 164.

⁸⁵ AZEVEDO, op. cit., p. 601.

⁸⁶ SAVIANI, op. cit., p. 136-137.

com um currículo semelhante, levemente enriquecido e o serviço de inspeção”, também lhe era inovadora, pois, entre outros aspectos, previa a criação de jardins-de-infância para as crianças de três a sete anos, de bibliotecas e museus escolares, a subvenção ao ensino particular, equiparação de Escolas Normais particulares às oficiais e escolas secundárias privadas ao Colégio Pedro II, criação de escolas profissionais, de bibliotecas populares e de bibliotecas e museus pedagógicos onde houvesse Escola Normal, a regulamentação do ensino superior abrangendo a associação de particulares para a fundação de cursos livres, faculdades de direito e de medicina.⁸⁷

Muitos foram os projetos de reforma do ensino propostos durante a fase Imperial. Entre estes, o do Conselheiro Rodolfo Dantas, apresentado em 1882, destacava, entre outras coisas, a falta de recursos das províncias destinadas ao ensino público. Embora esse projeto tivesse sido apresentado ao Parlamento, não chegou a ser discutido, mas mereceu a justificativa de “maravilha de ciência e de consciência” no famoso parecer n.º 64 de Rui Barbosa.⁸⁸ Esse documento foi, na realidade, um plano global de educação, compreendendo todos os seus aspectos, desde seus níveis mais elementares como o jardim da infância até o ensino superior.

Escrito em uma linguagem elaborada, o parecer de Rui Barbosa constituiu muito mais uma obra de valor literário, revelando a grande erudição do autor, seu idealismo entusiástico e suas ideias humanas. Isso porque, não “é um plano ajustado à realidade nacional, mas um plano ideal e teórico” e, destarte, não poderia ter uma aplicação prática. Marcado por ideias progressistas sobre a educação (influenciado pelas realizações que se operavam na Europa, sobretudo na França, em relação à universalização e à gratuidade do ensino elementar), caracterizou-se por “uma espécie de ecletismo, de instituições discordantes.”⁸⁹ Todavia, o parecer teve o mérito de reunir uma rica documentação sobre instituições de ensino e serviu também para levantar problemas e suscitar importantes reivindicações relativas à igualdade diante da instrução, ao reconhecimento dos direitos da criança e à formação de sua personalidade.

O projeto Dantas e, sobretudo, o parecer de Rui Barbosa resumiam as aspirações educacionais do final do Império, as quais foram retomadas na “Fala do Trono na sessão solene de abertura, em 3 de maio de 1889”, às vésperas da Proclamação da República. O então imperador solicitava, principalmente, a criação de um Ministério

⁸⁷ *Ibidem*, p. 137-138.

⁸⁸ AZEVEDO, op. cit., p. 608.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 608.

da Educação, a fundação de escolas técnicas e criação de duas universidades - uma no norte e outra no sul.⁹⁰

Iniciado o período republicano, a Constituição de 1891 reafirmava a já comentada dualidade do ensino brasileiro característica do Império, ou seja, de um lado a educação destinada às camadas privilegiadas e, de outro, a educação popular. No que concerne ao tema, Otaíza Romanelli revela que:

A constituição da República de 1891 [...] reservou à União o direito de ‘criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados’ e ‘prover a instrução secundária no Distrito Federal’, o que, conseqüentemente, delegava aos Estados competência para prover e legislar sobre a educação primária. A prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: à União cabia criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes.⁹¹

Reafirmava-se, nesse momento, o dualismo educacional inaugurado pelo Ato Adicional de 1834, ao mesmo tempo em que retratava a própria organização social brasileira: de um lado a elite e, de outro, a população pobre. Isso nos mostra que essa dualidade sustentou-se “tanto na estrutura da sociedade brasileira do Império como na da República, considerando-se, mesmo, que nessas duas situações não se alteram as relações sociais básicas.”⁹²

Essa desigualdade social também é tema de *Menino de engenho*, obra em que é descrita pelas impressões do personagem Carlinhos, que então era apenas um menino que, no entanto, consegue detectá-la observando posturas e papéis sociais, como os dos integrantes de uma família, tal como pode ser examinado a seguir:

Doutras vezes batíamos a uma porta aonde não acudia ninguém. Mais adiante a família toda estava pegada na enxada: o homem, a mulher, os meninos.⁹³

As constatações realizadas até o momento permitem, de certo modo, esboçar a estrutura societária dual brasileira do período em exame: de um lado, os senhores de engenho, membros da elite que usufruíam de boas condições de vida e dos poderes que a propriedade de terras lhes proporcionava e podiam oferecer uma formação considerada de qualidade à época para seus filhos; de outro, os trabalhadores e os escravos e, posteriormente, os negros libertos e imigrantes, que faziam o que podiam para sobreviver dadas as péssimas condições de vida e trabalho e a situação de exploração e que estavam à margem do sistema educacional aristocrático de então. Com

⁹⁰ Ibidem, p. 610.

⁹¹ ROMANELLI, op. cit., p. 41.

⁹² NAGLE, op. cit., p. 266.

⁹³ LINS DO RÊGO, José. *Menino de engenho*. 32. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983, p. 28.

relação a esses aspectos, Ina von Binzer, uma preceptora alemã que viveu e trabalhou no Brasil entre os anos de 1881 e 1884, pouco antes da abolição, chega a afirmar que:

Neste país os pretos apresentam o papel principal. [...] Todo o trabalho é realizado pelos pretos, toda a riqueza é adquirida por mãos negras [...] Na nossa Europa muito pouco se sabe a respeito da lei referente a esse assunto, e imaginávamos que a escravidão fora abolida. Mas não é assim.⁹⁴

Sérgio Buarque de Holanda igualmente comenta o trabalho do negro no Brasil como condição essencial para a realização de práticas como a mineração e, principalmente, a agricultura do Nordeste brasileiro, em que:

[...] a boa qualidade [...] para a lavoura altamente lucrativa da cana-de-açúcar fez com que essas terras se tornassem o cenário onde, por muito tempo, se elaboraria em seus traços mais nítidos o tipo de organização agrária mais tarde característico das colônias européias situadas na zona tórrida. A abundância de terras férteis e ainda mal desbravadas fez com que a propriedade rural se tornasse, aqui, a verdadeira unidade de produção. Cumpria apenas resolver o problema do trabalho. E verificou-se, frustradas as primeiras tentativas do trabalho indígena, que o recurso mais fácil estaria na introdução de escravos africanos.⁹⁵

Ao mesmo tempo em que se consolidava a produção cafeeira em substituição de outras culturas, as camadas dominantes brasileiras programavam a abolição “na forma de uma transição segura e gradual.” Dada sua concretização (1888), a imigração européia já caminhava rumo ao trabalho nos cafezais brasileiros. “Desde 1870 o governo imperial assumiu os gastos com o transporte dos imigrantes à lavoura cafeeira.”⁹⁶

O tema da libertação dos escravos é abordado na obra *Fogo morto*:

Chegou a abolição e os negros do Santa Fé se foram para os outros engenhos. Ficaram somente com seu Lula o boleeiro Macxário, que tinha paixão pelo ofício. Até as negras da cozinha ganharam o mundo. E o Santa Fé ficou com os partidos no mato, com o negro Deodato sem gosto para o eito, para a moagem que se aproximava. Só a muito custo apareceram trabalhadores para os serviços do campo. Onde encontrar mestre de açúcar, caldeireiros, purgador? O Santa Rosa acudiu o Santa Fé nas dificuldades, e seu Lula pôde tirar safra pequena. O povo cercava os negros libertos para ouvir histórias de torturas.⁹⁷

No fragmento anterior, é demonstrada a saída dos negros libertos de um engenho cujo trabalho foi substituído com certa dificuldade, posto que os ex-escravos já possuíam funções definidas às quais já se haviam adaptado, além de apresentarem uma jornada de trabalho exorbitante, e o processo de imigração que proporcionaria mão-de-

⁹⁴ BINZER, Ina von. *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. Tradução Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 41.

⁹⁵ HOLANDA, op. cit., p. 48.

⁹⁶ SAVIANI, op. cit., p. 164-165.

⁹⁷ LINS DO RÉGO, José. *Fogo morto*. 48. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1997, p. 141.

obra ainda era incipiente. Além disso, há a menção à violência sofrida por eles antes e depois da sua libertação no papel.

Surgira, nesse momento, uma nova forma de escravidão, uma vez que esta fora abolida, porém, os negros continuaram enfrentando situações de vida iguais ou piores que as em que viviam antes, dado que o seu trabalho foi substituído, em grande parte, pelo trabalho de imigrantes e, além disso, muitos foram expulsos dos engenhos e passaram a viver nas ruas.

A esse respeito, Caio Prado Júnior explana que:

A organização do trabalho livre, condicionada pela [...] abolição da escravidão e a imigração européia, é matéria do maior interesse porque, ao contrário do que se poderia imaginar, a Lei de 13 de maio de 1888 que libertou o escravo, não resolveu inteiramente o assunto. Até hoje mesmo, continuam a vigorar em muitas regiões do país certas relações de trabalho que um observador afeito ao que se passa nos países de maior desenvolvimento capitalista teria dificuldade em classificar entre as formas puras de trabalho assalariado. Em muitos casos, o que houve depois da supressão do regime servil foi antes uma adaptação mais ou menos bem sucedida do trabalho escravo ao estatuto jurídico do homem legalmente livre; e essa situação de um regime neo-servil nas relações de trabalho constitui um elemento fundamental e essencial da evolução econômica e político-social de nossos dias.⁹⁸

Essa continuidade da escravidão no Brasil e a consequente manutenção das condições nas senzalas podem ser notadas pelas descrições do protagonista Carlinhos no engenho de seu avô em *Menino de engenho*, como no seguinte fragmento:

A senzala do Santa Rosa não desaparecera com a abolição. Ela continuava pegada à casa-grande, com as suas negras parindo, as boas amas-de-leite e os bons cabras do eito.⁹⁹

Para muitos ex-escravos, a situação se tornaria ainda pior, pois parte deles foi para as cidades e as condições mínimas de sobrevivência a que tinham acesso nos engenhos, como a alimentação, tinham de ser, então, adquiridas por meio da compra, tal como nos revela Carlinhos, também narrador de *Doidinho*:

[...] O negro do cilindro sustentava um famíliao. Aquela gente passava mesmo necessidade. Ali eles tinham que comprar tudo, pagavam o casebre onde moravam. Pior que no engenho. Eles passavam mais fome que no engenho. Lá pelo menos plantavam para comer, tinham as suas espigas de milho, a sua fava para encher a barriga. No Recife tudo se comprava.¹⁰⁰

Portanto, pode-se dizer que a ruptura do Império à República fora meramente institucional, ou seja, não houve abolição dos traços estruturais da formação histórica

⁹⁸ PRADO JÚNIOR, Caio. *A evolução política do Brasil e outros estudos*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1975, p. 193.

⁹⁹ LINS DO RÊGO, José. *Menino de engenho*. 32. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1983, p.44.

¹⁰⁰ Idem. *Doidinho*. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981, p. 31.

brasileira daquele período. Entre estes, a prática do coronelismo por parte dos senhores de engenho que, entre outros aspectos, faziam-se chefes políticos, criavam e regiam as próprias leis.

Sobre esse tema, Marisa Bittar expõe que:

Numa sociedade assim constituída, a distinção entre um e outro grupo de coronéis era expressa na famosa frase: ‘Você sabe com quem está falando?’; o que queria dizer mais ou menos: ‘sou gente do coronel fulano’. O título de coronel, patente herdada da Guarda Nacional instituída em 1831 pelo Padre Antônio Diogo de Feijó, transcendia aos que realmente ocupavam tal posto, pois, [...] até o século XX, no interior do Brasil, quem não fosse diplomado por alguma escola superior da qual obtinha’, indiscriminadamente, o título de ‘doutor’, gozava fatalmente, na boca do povo, das honras de ‘coronel’. Numa sociedade como essa, os títulos serviam para distinguir quem eram os privilegiados e quem era o povo.¹⁰¹

Isso pode ser verificado no seguinte excerto em que o personagem Carlos de Melo, narrador de *Banguê*, refere-se ao avô como sendo o governador da gente de onde morava:

Por aquela estrada por onde passava agora, o velho Zé Paulino transitara milhares de vezes. Era sempre senhor absoluto, o maior de todos no seu engenho. [...] O meu avô mandava no povo do Pilar.¹⁰²

Os coronéis ainda manipulavam àqueles que eram os representantes públicos do povo por direito, como nos revela Carlos, bacharel em Direito, no relato a seguir em que deixa claro que suas atitudes eram de acordo com as ordens do “chefe”, ou seja, do coronel:

A casa se enchia de sujeitos que chegavam para tratar de eleições. O velho falava de certos adversários trincando os dentes. Desde a Monarquia que era assim. Odiava os liberais. Se um dia lhe chegasse a notícia de que um tufão tivesse comido a gente do outro partido, não lastimaria sorte dos pobres. O adversário só prestava mesmo para o fogo. Dava eu meu voto a quem o chefe mandava que desse, sentava-me na cadeira de jurado para absolver cabras que matavam por besteira ou a mandado.¹⁰³

A função de coronel era passada de geração a geração, ou melhor, a herança do patrimônio incluía o direito de comando da região onde estava situado.

Ainda no que diz respeito ao assunto, Marisa Bittar acrescenta que:

[...] Os traços estruturais da formação societária brasileira – escravidão, latifúndio e monocultura – determinaram, ao longo do tempo, uma cultura de privilégios e não de direitos. Os privilégios nasciam da própria estrutura econômica, beneficiando aqueles que já eram beneficiados por ela: os senhores de terra.¹⁰⁴

¹⁰¹ BITTAR, op. cit., p. 25.

¹⁰² LINS DO RÊGO, José. *Banguê*. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976, p. 132.

¹⁰³ Ibidem, p. 98.

¹⁰⁴ BITTAR, op. cit., p. 25.

Este fato que pode ser visto no seguinte fragmento, em que o personagem Carlos fala de suas funções, as quais haviam sido delegadas pelo avô:

O meu avô, agora, mandava todos para mim. Resolvia as questões, desfazendo brigas. E sempre por um nada. Vinham com mentiras. Todos tinham razão, como em história de preso na cadeia. Desunidos como cachorros. Denunciavam-se uns aos outros. Cresciam os olhos para os que prosperavam um bocado. E quando chegavam a um ponto a mais em categoria de vida, oprimiam pior que o senhor de engenho.¹⁰⁵

O protagonista conta um episódio em que foi sorteado para participar de um júri e, segundo ele mesmo, mais uma vez atuou de acordo com o que lhe foi pedido. Tal fato mostra que as leis e a justiça não tinham vez no regime de coronelismo, em que mandavam os senhores de engenho e, de acordo com seus interesses, atuavam na troca de favores:

Fui sorteado para um júri. Pediram-me o voto para um criminoso de morte. E dei o voto. Ouvi discursos de advogado e de promotor, que falavam olhando para mim. Sabiam, sem dúvida, da minha literatura e caprichavam nos arroubos. Botava todos os homens na rua. Não eram ladrões de cavalo. Isto de matar, era por cachaça. O que morrera podia ter feito o mesmo. Os protetores me agradeciam [...]¹⁰⁶

Ainda referindo-me a *Banguê*, o protagonista-narrador Carlos, fazendo uso de certa ironia, descreve-nos a situação de vida daqueles que não eram senhores de engenho, ou melhor, aqueles que a estes serviam, como a falta de zelo pelos animais, assim como pelas crianças, em oposição à “vida grande” dos proprietários de terras e, conseqüentemente, os que comandavam: os senhores de engenho, os coronéis. De outro modo, temos a seguir um conciso retrato da imensa desigualdade social de então:

Os jornais chegavam ali de oito em oito dias. Ficava-se mais longe do mundo. Os apitos de trem não perturbavam aquela paz de Arcádia. Ninguém se atemorizava pelos bois na linha, pelos meninos brincando na estrada de ferro. Vida boa. Vida grande para os donos, os que mandavam.¹⁰⁷

Nesse sentido, *Banguê* abarca a fase da vida do então bacharel Carlos de Melo que, ainda sem trabalhar, passava o tempo ao lado de Maria Alice, uma prima casada que viera da cidade para o engenho a fim de recuperar-se de uma doença e acabou tornando-se sua amante. É pelas ideias da personagem, recompostas pelo personagem-narrador, que vem a crítica à postura de Carlos, de quem ela cobrava uma atitude que expusesse as condições de exploração promovida pelos senhores de engenho: Maria Alice queria que Carlos escrevesse um artigo. No entanto, a atitude dela foi interpretada pelo personagem como sendo de um representante comunista, entendimento ao qual ela

¹⁰⁵ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 70.

¹⁰⁶ Ibidem, p. 132.

¹⁰⁷ Ibidem, p. 99.

rebate pela ideia de sua simples percepção humana. De outro modo, por meio da personagem, expõe-se que as mazelas sociais pelas quais passava grande parte da população eram tão evidentes e incompreensíveis que sua percepção e combate independiam de uma visão política de esquerda:

Dizia todas essas coisas a Maria Alice. Ela, porém, não arredava da sua opinião: a de que nós explorávamos estes homens. E me perguntava que moral eu queria de uma gente que não comia, que não tinha remédio, que viera da escravidão dos negros para aquela outra, que se iludia com três dias de folga para fazer o que quisesse. E me animava a fazer um estudo sobre o trabalhador do eito. Seria uma campanha admirável, levantada por um neto de senhor de engenho. Seria bonito: levantar-me a favor dos meus servos. Insistia para que eu escrevesse o primeiro artigo. [...] Uma vez perguntei-lhe se era comunista. Deu uma risada das suas e me respondeu que era somente humana. Então porque achava que os parentes do Doutor Carlos de Mello pagavam uma miséria aos seus homens, queria subverter o mundo?¹⁰⁸

A exploração dos miseráveis, consciente por parte da elite, parecia-lhe confortável, pois “qualquer pessoa com fumaças de nobreza podia alcançar proveitos derivados dos trabalhos mais humildes sem degradar-se e sem calejar as mãos”¹⁰⁹, o que contribuía para que esta camada social não atuasse no sentido de amenizá-la.

No excerto a seguir, retomo as impressões da personagem Maria Alice, expressas por Carlos, o narrador de *Banguê*, as quais revelam o seu inconformismo com a situação de desigualdade e, ao mesmo tempo, pacífica em que conviviam exploradores e explorados:

Não se conformava. Por isto havia revolução no mundo. Exagerei-me com ela na sua piedade pelos cabras. Concordava, vendo em tudo uma espoliação, como se não fosse a minha gente que viesse há anos vivendo aquele regime monstruoso, como se eu não tivesse sido criado com o suor daqueles pobres-diabos, e os nove engenhos do meu avô, a sua riqueza, não proviessem daqueles braços e da fome de todos eles. Achava Maria Alice que os senhores de engenho podiam pagar mais alguma coisa. Não ganhavam tanto, não comiam tão bem! Falhei-lhe de vida pior ainda do que a de Maria Pitu, em meninos de barriga inchada, em mulheres arruinadas pelos partos contínuos.¹¹⁰

Ante essa situação, Carlos se via incapaz de escrever um artigo num tom de denúncia, pois, segundo ele, apelava ao “sentimentalismo” para falar das condições dos “escravos de sua gente” e não para a realidade desse povo e sua condição de explorados. Na verdade, ele mesmo não conseguia imaginá-los vivendo e trabalhando numa situação digna sem, no entanto, ridicularizá-los:

[...] Começara o artigo, enchendo umas duas tiras de sentimentalismo sobre a vida rural dos engenhos e me senti ridículo. Tomariam lá por fora como uma atitude, aquele meu interesse pelos escravos de minha gente.

¹⁰⁸ Ibidem, p. 70.

¹⁰⁹ HOLANDA, op. cit., p. 59.

¹¹⁰ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 57.

E pensava em João Rouco, em Manuel Moisinho, calçados de sapatos, saindo às oito para o trabalho, voltando às cinco, comendo de garfo, falando como igual ao velho Zé Paulino. E dizia comigo mesmo que era um egoísta de marca. Só em imaginar um nível de vida mais elevado para os meus semelhantes, ridicularizava-os daquele jeito.¹¹¹

O protagonista chegou a pensar em escrever um livro por simples vaidade de literato, ideia que o levou a realizar uma autocrítica, a qual pode ser interpretada como uma crítica indireta à literatura da época que fosse desvinculada dos problemas sociais, ao contrário do que propunha o Regionalismo Nordestino, movimento do qual, como o já explanado, formou parte José Lins do Rêgo:

Então, imaginava as coisas mais absurdas. Escreveria o meu livro. Ela ficaria besta quando visse o meu nome nos jornais, o meu retrato nas revistas. Tiraria uma fotografia como aquelas que via dos literatos do Rio, com os olhos enternecidos e a cabeça bonita enchendo uma página. E andava quilômetros pensando nestas tolices, com estas preocupações de cretino.¹¹²

Todavia, Carlos, que também havia pensado em escrever um livro nos tempos de universidade como o já dito, viu-se num impasse: de um lado, a proposta de um amigo da capital que queria que ele exaltasse a vida rural bem como as famílias da elite e seus títulos; de outro, os conselhos da prima e amante Maria Alice para que tematizasse em sua obra aqueles que eram considerados os verdadeiros representantes da vida campesina: os trabalhadores e os escravos. O protagonista recusou a primeira sugestão, postura que também pode ser interpretada como uma recusa ao Regionalismo de caráter meramente artístico, ou seja, de cunho não engajado e despreocupado com aqueles que estavam à margem da aristocracia do campo. Sem embargo, ele não seguiu os conselhos de Maria Alice e acabou desistindo de escrever o livro por sentir-se habituado à situação daquela gente de forma que não se sentia sensibilizado o bastante para indignar-se a ponto de denunciá-la:

[...] Mário Santos me escrevera, falando no material rico que eu dispunha. Fazer livro sobre a minha família. O que ele desejava era que eu mentisse como os outros vinham fazendo, na exaltação da vida rural; que falasse de fidalgos, de uma casta de potentados, de famílias que se gabavam de brasões. Não via isto. Maria Alice me aconselhava a tratar dos homens do eito, da vida dos servos. Sentia a miséria deles, mas, me criara bem junto dos pobres para ter força bastante para me revoltar. Me acostumara com os João Rouco, os Zé Passarinho, as Maria Pitu.¹¹³

Como pôde ser examinado no excerto anterior, Carlos representa a elite paraibana acostumada aos privilégios dessa classe numa sociedade cuja estrutura

¹¹¹ Ibidem, p. 71.

¹¹² Ibidem, p. 92.

¹¹³ Ibidem, p. 109.

apresentava-se quase que cristalizada, ou melhor, as camadas privilegiadas não estavam dispostas a mudar a situação que lhe garantia as regalias já abordadas.

Sintetizando melhor, verifica-se que há, nas obras do Ciclo da Cana-de-açúcar, uma união indissociável entre a sociedade que as compõe e o próprio texto literário e, igualmente, entre o contexto de vida e produção e o próprio José Lins do Rêgo, ou seja, ambos influenciam-se mutuamente num movimento dialético na busca de apreender a educação brasileira na transição entre séculos (XIX-XX).

Essa forma de interpretação, considerando as condições de vida como fundantes de outras manifestações, neste caso, a produção literária, foi assim descrita por Marx e Engels:

A forma como os homens produzem esses meios (de produção) depende em primeiro lugar da natureza, isto é, dos meios de existência já elaborados e que lhes é necessário reproduzir; mas não deveremos considerar esse modo de produção deste único ponto de vista, isto é, enquanto mera produção da existência física dos indivíduos. Pelo contrário, já constitui um modo determinado de actividade de tais indivíduos, uma forma determinada de manifestar a sua vida, um modo de vida determinado. A forma como os indivíduos manifestam a sua vida reflecte muito exactamente aquilo que são. O que são coincide portanto com a produção, isto é, tanto com aquilo que produzem como com a forma como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende portanto das condições materiais da sua produção.¹¹⁴

Em outras palavras, o autor, como fruto dessa formação que passara pelo ensino por meio de castigos corporais em colégio interno e que tanto valorizava o ensino superior, principalmente o bacharelado em Direito, retratou em suas obras a sua concepção educacional do período indicado – transição entre os séculos XIX e XX - a partir da própria experiência como um “menino de engenho” e posterior bacharel. Logo, transparece nos seus relatos o seu ponto de vista sobre a educação que recebeu, porém, influenciado pelas novas ideias no campo educacional – das décadas de 1930 e 1940. Estas, vivenciadas por ele já adulto, permeiam os seus juízos de valor sobre essa formação aristocrática a que teve acesso, revelando, assim, as suas condições materiais de vida.

¹¹⁴ MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 4. ed. Brasil: Martins Fontes, p. 19.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO MASCULINA

No conjunto das obras elencadas como fontes primárias desse estudo há uma intrínseca relação entre a sociedade de então e a formação educacional oferecida. De outra forma, essa estrutura societária, marcada principalmente por imensa desigualdade social e de oportunidades e pela existência de uma composição familiar de caráter patriarcal, moldava essa educação de modo que esta lhe servia de acordo com seus interesses e privilégios.

Nesse sentido, a educação formal, como o já explanado, era um privilégio de poucos na transição do século XIX para o século XX, ou seja, tinha como público os filhos da elite brasileira. A educação recebida por estes à época é ilustrada por José Lins do Rêgo, principalmente, por meio do personagem Carlos de Melo, o protagonista e também narrador de *Menino de engenho*, *Doidinho* e *Banguê*. Nessas três obras, o personagem narra a própria trajetória de vida, dando ênfase à sua formação educacional, partindo das primeiras letras, passando pelo internato até o seu término com a aquisição do título de bacharel em Direito.

A título de denúncia, o escritor também retrata, nestas obras e em *Usina* e *O moleque Ricardo*, a vida miserável daqueles que, quando muito, tinham acesso ao ensino elementar, representados pelo personagem Ricardo.

1. O filho da elite – as primeiras letras e o internato

A história do personagem-narrador Carlos de Melo, o então Carlinhos, começa a ser narrada na primeira obra da trilogia, *Menino de engenho*, a qual nos revela aspectos do início do seu processo de escolarização e os seus efeitos, ou seja, a sua ação sobre o próprio personagem.

A narrativa inicia-se pela exposição realizada pelo próprio personagem de um traumático episódio da sua infância: a morte de sua mãe:

A morte de minha mãe me encheu a vida inteira de uma melancolia desesperada. Por que teria sido com ela tão injusto o destino, injusto com

uma criatura em que tudo era tão puro? Esta força arbitrária do destino ia fazer de mim um menino meio cético, meio atormentado de visões ruins.¹¹⁵

Esse acontecimento causou o início da sua vida de “menino de engenho”: devido ao falecimento da mãe, que na verdade fora assassinada pelo próprio marido, o pai de Carlinhos, o menino foi levado à fazenda de açúcar do avô materno para ser educado por este e pelas tias:

Três dias depois da tragédia, levaram-me para o engenho do meu avô materno. Eu ia ficar ali morando com ele. Um mundo novo se abriu para mim. Lembro-me da viagem de trem e de uns homens que iam conosco no mesmo carro. O Tio Juca, que fora me buscar, contava a história, afirmando que o meu pai estava doido. Todos olhavam para mim com um grande pesar.¹¹⁶

A partir de então, começaram-lhe as exigências sociais relacionadas ao sexo e a cobrança de um comportamento adulto, cuja maturidade não correspondia aos sentimentos do menino que havia acabado de perder a mãe. Esses aspectos nos remontam à educação do contexto em análise no qual se ignorava a infância como sendo um período em que os indivíduos necessitam de atenção e de cuidados especiais.

Sobre o assunto, corrobora Walter Benjamim que:

Demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas. [...] É sabido que mesmo as roupas infantis só muito tardiamente se emanciparam das adultas. Foi o século XIX que levou isso a cabo. Pode parecer que o nosso século tenha dado um passo adiante e, longe de querer ver nas crianças pequenos homens ou mulheres, reluta inclusive em aceitá-las como pequenos seres humanos.¹¹⁷

O aludido autor também afirma que “até o século XIX, desconhecia-se a criança como ser inteligente e a imagem do adulto era proposta pelos educadores como ideal a atingir”¹¹⁸, o que também contribuía para o desprezo das peculiaridades dessa fase da vida, perspectiva essa que pode ser observada por meio do relacionamento do menino com a tia:

[...] A moça que se parecia com minha mãe, e que era a sua irmã mais nova, me levou para mudar a roupa. Agora vou ser a sua mãe. Você vai gostar de mim. Vamos, não chore. Seja homem.¹¹⁹

Sobre esse assunto, Gilberto Freyre faz referência ao observador Luccock e às suas impressões sobre o Brasil no início do século XIX, entre as quais se destacam “a

¹¹⁵ LINS DO RÊGO, José. *Menino de engenho*. 32. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1983, p. 6.

¹¹⁶ Ibidem, idem.

¹¹⁷ BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984, p.64.

¹¹⁸ Idem. Brinquedo e brincadeira. In: *Obras Escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 251.

¹¹⁹ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 8.

falta de alegria nos meninos e vivacidade nos rapazes” brasileiros e a aparente redução da educação infantil “a função melancólica de destruir nos pequenos toda a espontaneidade”.¹²⁰

Gilberto Freyre ainda alude ao perfil dos garotos da elite bem como o comportamento que assumiam de um momento a outro como o “ridículo da vida brasileira”, aspecto verificado por viajantes que estiveram no Brasil no século XIX:

[...] os meninos, uns homenzinhos à força desde os nove ou dez anos. Obrigados a se comportarem como gente grande: o cabelo bem penteado, às vezes frisado à Menino Jesus; o colarinho duro; calça comprida; roupa preta; botinas pretas; o andar grave; os gestos sisudos; um ar tristonho de quem acompanha enterro. Meninos-diabos eles só eram até os dez anos. Daí em diante tornavam-se rapazes. Seu traço o de homens feitos. Seus vícios, os de homens. Sua preocupação, sifilizarem-se o mais breve possível...¹²¹

A breve fase de “menino-diabo” de Carlinhos coincidiria com a sua condição de menino rural no engenho da família de sua mãe, na Paraíba:

Eu tinha sido criado num primeiro andar. Todo o meu conhecimento do campo fizera nuns passeios de bonde a Dois Irmãos.¹²²

Essa mudança de ambiente proporcionou ao garoto o desfrute da liberdade que gozavam as crianças do engenho, as quais, filhos dos senhores e filhos de trabalhadores, ignorando as diferenças de classes que os separariam no início da vida escolar, conviviam e brincavam. De acordo com Gilberto Freyre, “a liberdade para os meninos brancos cedo vadiarem com os muleques (sic) safados na bagaceira, deflorarem negrinhas, empenharem escravas, abusarem de animais – constituíam vícios de educação, talvez inseparáveis do regime de economia escravocrata, dentro do qual se formou o Brasil.”¹²³ tal como nos descreve Carlinhos a seguir:

Com uns dias mais eu já estava senhor de minha vida nova. Tinham chegado para passar tempo no engenho uns meus primos, mais velhos do que eu: dois meninos e uma menina. Agora não era só com os moleques que me acharia. Meus dois primos, bem afoitos, sabiam nadar, montar a cavalo no osso, comiam tudo e nada lhes fazia mal. Com eles eu fui aos banhos proibidos, os de meio-dia, com a água do poço escaldando.¹²⁴

Mas essa liberdade não duraria muito tempo, pois o menino passaria a ser alfabetizado pela própria tia. Tal prática, a educação familiar, bem como a contratação de preceptores - como a já referida Ina Von Binzer, que veio da Alemanha para ensinar aos filhos de fazendeiros de São Paulo - eram comuns ao contexto estudado e faziam-se

¹²⁰ FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 19. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978, p. 412.

¹²¹ Ibidem, p. 411.

¹²² LINS DO RÊGO, op. cit., p. 9.

¹²³ FREYRE, op. cit., p. 375.

¹²⁴ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 10.

presentes devido à carência de escolas, principalmente no meio rural, e de profissionais da área educacional, aspectos que acentuavam a restrição do acesso desse ensino à elite.

A esse respeito, Gilberto Freyre comenta que “até meados do século XIX, quando vieram as primeiras estradas de ferro, o costume dos engenhos foi fazerem os meninos os estudos em casa, com o capelão ou com mestre particular. As casas-grandes tiveram quase sempre sala de aula, e muitas até cafua para o menino vadio que não soubesse lição”. O autor acresce que “muitas vezes aos meninos se reuniam crias e muleques (sic), todos aprendendo juntos a ler e a escrever; a contar e a rezar” e que “noutros engenhos cresceram em igual ignorância meninos e muleques (sic).”¹²⁵

Essas práticas sobreviveram às reformas do Marquês de Pombal e adentraram a República. No entanto, a educação, quer fosse oferecida em colégios, quer fosse por parentes, não somente era desprovida de significado para as crianças como também lhes constituía uma árdua tarefa, uma vez que ignorava aspectos significativos dessa fase, tais como a ludicidade, as brincadeiras e a espontaneidade.

A preocupação pela infância e suas especificidades se faz presente nos relatos de José Lins do Rêgo e constitui uma manifestação do seu próprio contexto de vida. Anísio Teixeira, um dos já abordados pioneiros e contemporâneo ao escritor, em sua obra *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*, de 1934, argui sobre a necessidade de mudar a atitude dos educadores e das instituições no que diz respeito à criança:

O sentimento de respeito pela personalidade infantil, os estudos psicológicos que vieram demonstrar a necessidade de uma formação livre e espontânea para a expressão harmoniosa do indivíduo, como ainda a convicção de que o homem se desenvolve *naturalmente* para um ajustamento social perfeito - concorreram para a reorganização escolar.¹²⁶

A ausência de uma abordagem dos conteúdos transmitidos de uma forma que lhes tivesse relevância e proporcionasse entendimento também formava parte desse ensino, tal como podemos notar no seguinte excerto, pelas palavras do próprio Carlinhos:

Com a morte de Lili, Tia Maria ficou toda em cuidados comigo. Proibiu-me da liberdade que eu andava gozando como um libertino. Passava o dia a me ensinar as letras. Os meus primos, esses, ninguém podia com eles. Ficava eu horas a fio sentado na sala de costura, com a carta de *abc* na mão, enquanto por fora de casa ouvia o rumor da vida que não me deixavam levar. Era para mim, esta prisão, um martírio bem difícil de vencer. Os meus

¹²⁵ FREYRE, op. cit., p. 412.

¹²⁶ TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 5. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968, cap. III. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br>. Acesso em: 09/12/2008.

ouvidos e os meus olhos só sabiam ouvir e ver o que andava pelo terreiro. E as letras não me entravam na cabeça.¹²⁷

Nesse mesmo sentido, o próximo fragmento ilustra que essa educação parecia não ter importância para as crianças, que estavam mais interessadas em aspectos relacionados à sua realidade, tais como o anseio de liberdade e o interesse por brincadeiras, os quais eram ignorados por esse ensino tradicional:

O interessante era que nós, os da casa-grande, andávamos atrás dos moleques. Eles nos dirigiam, mandavam mesmo em nossas brincadeiras, porque sabiam nadar como peixes, andavam a cavalo de todo jeito, matavam pássaros de bodoque, tomavam banho a todas as horas e não pediam ordem para sair para onde quisessem. Tudo eles sabiam fazer melhor que a gente; soltar papagaio, brincar de pião, jogar castanha. Só não sabiam ler. Mas isto, para nós, também não parecia grande coisa. Queríamos viver soltos, com o pé no chão e a cabeça no tempo, senhores da liberdade que os moleques gozavam a todas as horas.¹²⁸

Como pode ser notado no fragmento anterior, a vida dos meninos da bagaceira, aqueles que não tinham acesso à educação institucional, era desprovida das formalidades e dos compromissos a que estavam sujeitos os meninos da elite, os quais ansiavam ter a mesma liberdade. A propósito disso, revela-nos Gilberto Freyre que:

Foi quase um Brasil sem meninos, o dos nossos avós e bisavós. Aos sete anos muito menino dizia de cor os nomes das capitais da Europa; os dos ‘três inimigos da alma’; somava, diminuía, multiplicava, dividia; declinava em latim, recitava em francês. Tirado o retrato de primeira comunhão, de sobrecasaca preta e botinas pretas ou borzeguins – todo esse luto a contratar com o amarelo desmaiado do rosto anêmico – estava a criança rapaz.¹²⁹

O empenho da tia em ensinar a Carlinhos ia de encontro ao desinteresse ou falta de estímulo do menino em aprender. A esse respeito, Anísio Teixeira comenta que:

[...] o erro capital da pedagogia tradicional está no *isolamento* em que a escola e o programa se colocaram diante da vida. Aprender é uma função normal da criança e do homem. Mas, por isso mesmo, não se pode exercer senão na matriz da própria vida e dentro de certas condições essenciais. Essas condições devem ser atendidas, e não removidas. Primária entre todas elas, está a intenção de quem vai aprender. A vontade da criança ou do adulto é imprescindível para que o aprendizado seja real e integrado à própria vida. Seja um cálculo de aritmética ou seja uma habilidade manual, a determinação de aprender é que faz com que as mesmas sejam aprendidas.¹³⁰

Tornava-se mais difícil lidar com a ausência do anseio de aprender sem uma formação pedagógica, aspecto este não raro entre os educadores da época:

Tia Maria, porém, não desanimava, continuando com afinco a martelar a minha desatenção.

¹²⁷ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 13.

¹²⁸ Ibidem, p. 42.

¹²⁹ FREYRE, op. cit., p. 411-412.

¹³⁰ TEIXEIRA, op. cit.

As conversas das costureiras então a me prender. Elas trabalhavam numa palestra que não parava. Falavam sempre dos outros engenhos, onde estiveram no mesmo serviço, contando das intimidades das famílias.

[...]

A outra contava que o senhor de engenho do Poço Fundo tinha mais de vinte mulheres. Esta conversa me tomava inteiramente, e as letras, que a solicitude de minha tia procurava enfiar pela minha cabeça, não tinham jeito de vencer tal aversão. O que eu queria era a liberdade de meus primos, agora que as arribações, com a seca do sertão, estavam descendo em revoada para os bebedouros.¹³¹

Muito evidente nas descrições do protagonista é a prática de agressões como forma de educar as crianças, a qual pode ser notada nos relatos que seguem, nos quais Carlinhos se refere à opinião de sua tia mais velha:

E a velha Sinhazinha, replicando que era por isso que os meninos de Emília ninguém podia com eles, porque não lhe davam criação:
Menino só se endireita com chinela!¹³²

Os castigos corporais não somente causavam a dor, o medo e o ódio, mas também geravam a violência psicológica devido ao sentimento de injustiça do indefeso e à vergonha causada pela humilhação de ser agredido, muitas vezes, diante de outras pessoas. Esses elementos podem ser constatados no seguinte fragmento, em que o protagonista narra a primeira agressão física que sofreu praticada pela tia mais velha:

O meu ódio a ela crescia dia a dia. Numa ocasião, jogando pião na calçada, o brinquedo foi cair em cima do seu pé. A velha levantou-se com uma fúria para cima de mim, e com o seu chinelo de couro encheu-me o corpo de palmadas terríveis. Bateu-me como se desse num cachorro, trincando os dentes de raiva. E se não fosse a Tia Maria que me acudisse, ela teria me despedaçado. Eu nunca tinha apanhado. Minha mãe quando queria me repreender por um malfeito, punha-me de castigo em pé ou sentado num lugar. Esta surra fora a primeira da minha vida. Chorei como um desenganado a tarde inteira, mais de vergonha que pelas pancadas. Não houve agrado que me fizesse calar. E quando a negra Luísa, passando, me disse baixinho ‘Ela só faz isto porque você não tem mãe’, parece que a minha dor chegou ao extremo, porque aí foi que chorei de verdade.¹³³

Mais tarde, Carlinhos foi alfabetizado por Judite, uma professora particular pela qual o garoto expressava um carinho que sentira pela mãe. Ela lhe ensinava em sua própria casa, prática comum dos então conhecidos como regentes régios de primeiras letras, ou seja, professores que atuavam fora de estabelecimentos de ensino, alternativa esta à escassez de escolas no meio rural:

Botaram-me para aprender as primeiras letras em casa dum Dr. Figueiredo, que viera da capital passar tempos na vila do Pilar. Pela primeira vez eu ia ficar com gente estranha o dia inteiro.
Fui ali recebido com os agrados e as condescendências que reservavam para o neto do prefeito da terra. Tinha o meu mestre uma mulher morena e bonita,

¹³¹ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 13.

¹³² Ibidem, p. 18.

¹³³ Ibidem, idem.

que me beijava todas as vezes que eu chegava, que me fazia as vontades: chamava-se Judite. Gostava dela diferente do que sentia pela minha Tia Maria. Ela sempre que me ensinava as letras debruçava-se por cima de mim. E os seus braços e os seus beijos eram os mais quentes que já tinha recebido. E o Dr. Figueiredo não parava no lugar. Só ficava quieto lendo os jornais e os livros, que tinha muitos pela mesa. A mulher era quem me ensinava, quem tomava conta de mim. Uma vez a vi chorando, com os olhos vermelhos, e o Dr. Figueiredo saindo de casa batendo a porta. E doutra, enquanto eu ficava sozinho na sala com a minha carta na mão, ouvi no interior da casa um ruído de pancadas e uns gritos de quem estivesse apanhando. Compreendi então que a minha bela Judite apanhava do marido. Tive mesmo o ímpeto de correr para a rua e chamar o povo para acudi-la. Mas fiquei quieto na cadeira, escutando-lhe o soluço abafado. Mais tarde ela chegou para me ensinar, e me abraçou e me beijou como nunca. Fiquei a pensar no que sofria a minha amiga, na convivência daquele homem magro e alto. E o meu coração sentiu-se cheio de uma afeição estranha pela sua mulher. Era tão terna para mim, me punha no colo para me agradar, para me dizer que me queria um bem de mãe. Eu sentia o seu sofrimento como se fosse o meu.
Foi ali com ela, sentindo o cheiro de seus cabelos pretos e a boa carícia de suas mãos morenas, que aprendi as letras do alfabeto. Sonhava com ela de noite, e não gostava dos domingos porque ia ficar longe de seus beijos e abraços.¹³⁴

A condição de neto de senhor de engenho proporcionava a Carlinhos a oportunidade de desfrutar de privilégios entre os outros garotos, fato que destaca que a educação refletia a desigual sociedade da época. Isso nos é descrito no excerto a seguir pelo próprio Carlinhos que, ainda na infância, descobrira a sua posição de menino de engenho e reconheceu as regalias que essa condição lhe garantia:

Depois mandaram-me para a aula dum outro professor, com outros meninos, todos de gente pobre. Havia para mim um regime de exceção. Não brigavam comigo. Existia um copo separado para eu beber água, e um tamborete de palhinha para ‘o neto do Coronel Zé Paulino’. Os outros meninos sentavam-se em caixões de gás. Lia-se a lição em voz alta. A tabuada era cantada em coro, com os pés balançando, num ritmo que ainda hoje tenho nos ouvidos. Nas sabinas nunca levei um bolo, mas quando acertava, mandavam que desse nos meus competidores. Eu me sentia bem com todo esse regime de miséria. Os meninos não tinham raiva de mim. Muitos deles eram de moradores do engenho. Parece que ainda os vejo, com seus bauzinhos de flandres, voltando a pé para casa, a olharem para mim, de bolsa a tiracolo, na garupa do cavalo que me levava e me trazia da escola.¹³⁵

Como o próprio autor José Lins do Rêgo, que estudou no internato Nossa Senhora do Carmo, de Itabaiana (1909-1912) como já foi mencionado, Carlinhos é levado para um colégio interno na cidade de mesmo nome e localização. Tal fato marca o início de uma nova narrativa: *Doidinho*.

Sobre esses estabelecimentos de ensino, Gilberto Freyre menciona que “ depois da Independência começaram a aparecer colégios particulares, alguns de estrangeiros – pedagogos ou charlatães; e a frequentá-los filhos de magistrados e altos funcionários

¹³⁴ Ibidem, p. 24.

¹³⁵ Ibidem, p. 25.

públicos, de negociantes e até de senhores de engenho”¹³⁶, observação que ressalta a ausência de estabelecimentos públicos de ensino que cobrissem a demanda educacional da época.

O envio dos filhos a internatos passou a constituir uma das formas comuns entre as famílias da elite de educá-los a partir da segunda metade do século XIX, quando surgiram as primeiras estradas de ferro, recurso que veio a facilitar essa prática. Esses estabelecimentos de ensino eram conhecidos pela fama de transformar os meninos que vinham rebeldes e travessos do campo em garotos comportados, “educados”. Desse modo, constata-se que a educação era, em grande parte, disciplinar, tal como se verifica nas impressões descritas por Carlinhos sobre o dia em que foi levado pelo seu tio Juca para o internato:

Pode deixar o menino sem cuidado. Aqui eles endireitam, saem feitos gente, dizia um velho alto e magro para o meu Tio Juca, que me levava para o colégio de Itabaiana.

Estávamos na sala de visitas. Eu, encolhido numa cadeira, todo enfiado para um canto, o meu Tio Juca e o mestre. Queria este saber da minha idade, do meu adiantamento. O meu tio informava de tudo: doze anos, segundo livro de Felisberto de Carvalho, tabuada de multiplicar.

Então não estive em aula desde pequeno, pois aqui tenho alunos de sete anos mais adiantados.

Já me olhava como se estivesse me repreendendo.

Mas o senhor vai ver: com um mês mais, estará longe. Eu me responsabilizo pelo aluno. O menino de Vergara chegou aqui de fazer pena: não sabia nem as letras. E está aí.¹³⁷

No internato, os uniformes impediam que os estudantes se diferenciasssem entre si, fato que deixava clara a falta de privilégios no meio urbano que outrora tivera o “menino de engenho” no meio rural, no qual os filhos das famílias ricas contavam com regalias que os meninos pobres só conheciam de observar:

[...] Traziam os bonezinhos pretos com as iniciais do colégio I.N.S.C. – Instituto Nossa Senhora do Carmo. Eu tinha também que comprar meu bonezinho preto, com a pala caída sobre os olhos e as letras douradas. A farda do colégio Diocesano, sim, que era bonita. Farda mesmo de soldado, com quepe e dragonas de oficial.¹³⁸

Gilberto Freyre, ainda referindo-se às observações de Luccock, realça a brusca mudança característica da vida dos filhos da elite que, “em casa, até os cinco anos [...] andavam nus do mesmo modo que os muleques (sic)” e que somente “mais tarde é que vinham as roupas pesadas e solenes”, as “roupas de homem” cuja função era distingui-los dos “mulecotes da senzala”.¹³⁹

¹³⁶ FREYRE, op. cit., p. 417.

¹³⁷ LINS DO RÊGO, José. *Doidinho*. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981, p. 3.

¹³⁸ *Ibidem*, p. 4.

¹³⁹ FREYRE, op. cit., p. 412.

O vocabulário jurídico, característico da formação de bacharel em Direito de José Lins do Rêgo, emerge no discurso de Carlinhos, protagonista e também narrador, ao tratar a sua vida de interno. No entanto, no momento em que transcorrem os fatos de *Doidinho*, o personagem é apenas um menino. Sem embargo, esse aspecto – o fato do relato de um garoto ser marcado pelo jargão da área de Direito - não prejudica a coerência interna da obra, ao contrário, acaba justificando o seu próprio processo de construção. Em outras palavras, considerando-se que Carlinhos faz uso do artifício da memória para retomar e narrar a sua trajetória escolar, posto que a retoma desde um momento posterior ao acontecimento do que é contado, tem-se que ele o faz em um tempo presente, ou seja, já na idade adulta e, então, bacharel em Direito, quando se sente capaz de retomar tudo aquilo que marcou a sua vida de estudante e, por isso mesmo, deseja registrá-lo:

Os presidiários de Seu Maciel muniam-se de hábeas-corpus para todas as travessuras. Um magistrado tolerante deixava que a lei não nos fosse um instrumento de vingança. E naquelas manhãs de domingo a palmatória de cabo torneado deixava de existir para a gente. [...] E nas águas barrentas do rio lavava as minhas mágoas de colegial. Dormíamos aos sábados sonhando com o banho, que era mesmo nosso único recreio dos sete dias de trabalhos forçados.¹⁴⁰

O vocabulário depreciativo do educador responsável pelo internato constituía-se de formas irônicas e ofensivas para referir-se aos internos, tal como pode ser constatado a seguir:

Reiniciavam-se as aulas com o mesmo ritmo de antes das férias. Nem todos tinham chegado. Havia externos faltando. O velho Maciel falava destes com ironia:
Estão fraquinhos! Já sabem muito!
E inventivava:
Vão voltar uns ignorantaços.
Queriam o viveiro cheio, bem cheio, quem nem se pudesse abrir as asas à vontade.¹⁴¹

Sobre o tratamento oferecido nesses colégios no período em estudo, Gilberto Freyre chega a afirmar que, “abusou-se criminosamente da fraqueza infantil. Houve verdadeira volúpia em humilhar a criança; em dar bolo em menino” e que tais atitudes seriam um “reflexo da tendência geral para o sadismo criado no Brasil pela escravidão e pelo abuso do negro.”¹⁴²

Essa exposição dos educandos por meio de comentários depreciativos era banal, de forma que os educadores, à época, desprovidos de cuidados ao referir-se aos alunos,

¹⁴⁰ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 27.

¹⁴¹ Ibidem, p. 70.

¹⁴² FREYRE, op. cit., p. 419.

utilizavam do constrangimento e até da ridicularização destes como forma de “educar” e, também, para servir como exemplo aos demais. Isso é evidente no seguinte excerto em que Carlinhos conta a exibição do aluno Francisco Vergara pelo professor como exemplo de seus “dotes” de educador:

E gritou para dentro de casa:
 Emília, mande aqui o Sr. Francisco Vergara.
 Depois, para o Tio Juca:
 Esse que o senhor vai ver é o pior aluno do meu colégio. Chegou-me que nem sabia soletrar. Um vadião de marca.
 E com pouco entrava um menino de minha idade, moreno, gordo. Vinha com medo, os olhos assustados.
 È este. Hoje já pode escrever uma carta. Deu-me o que fazer. Quisera que o senhor o visse no primeiro dia de aula, gaguejando. O pai perdeu um dinheirão no colégio dos padres; botou-mo aqui desenganado. Quando voltou para as férias de S. João, recebi uma carta do velho, espantado. Dizia-me que o menino já sabia mais do que ele. Deus sabe o trabalho que me deu.
 O menino já se sentia outro com as palavras pacíficas do velho, espantado. Passara-lhe o susto, me olhava como a um companheiro.
 Mas, olhe, dizia o diretor, não tome o exemplo dele. È um peralta. Quero que o senhor estude e se aplique. Menino bom é meu amigo, sou um amigo do aluno estudioso. Pode ir lá para dentro com os Sr. Vergara.¹⁴³

Os mencionados colégios dos padres, que na verdade representam o ensino jesuítico, gozavam de certo prestígio na elite brasileira devido à já comentada formação que ofereciam, considerada de qualidade por essa camada. No entanto, transparece uma crítica no excerto em exame por meio das palavras do diretor do internato, segundo a qual tais estabelecimentos de ensino não foram capazes de educar Francisco Vergara. De outra forma, esse ensino voltara-se a uma clientela que era tratada de forma homogênea, não se adaptando àqueles que podiam necessitar de uma atenção especial. A esse respeito, temos que considerar a existência daqueles que não logravam adequar-se a um sistema fechado, cristalizado de ensino assim como o era o jesuítico.

Maria Cecília de Souza explana melhor esses aspectos, expondo que:

[...] desde o Império, a escola pública havia herdado, de sua relação com a igreja, uma ideia de sacralidade. Daí, com a República, o edifício escolar não ser construído como casa [...]. De certa forma, a escola inscrevia-se na sociedade de forma diferente de outras instituições sociais. A escola constituía-se um lugar à parte. Adotava um tempo próprio, uma disciplina característica, rituais e símbolos peculiares. Principalmente, nela existia uma relação singular: a relação pedagógica. [...] num primeiro momento, o aluno enquanto tal não se definia primordialmente por sua classe de idade. Na escola não entravam crianças e adolescentes, entravam alunos. [...] Assim, a escola ligada a uma tradição, algumas vezes inconsciente de si mesma, que considerava as crianças e adolescentes como seres incompletos, que deveriam

¹⁴³ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 3.

ser arrancados à natureza, civilizados, seres que é preciso colocar em pé, endireitar.¹⁴⁴

Como pode ser verificado no anteriormente exposto, a tradição religiosa do ensino e sua concepção de educação, bem como seus procedimentos e peculiaridades, permaneceram arraigados na formação educacional brasileira, ainda que de forma inconsciente por parte dos educadores e das instituições, os quais, posteriormente, chegaram a criticá-la. A figura mestre desses colégios, o jesuíta, é mencionada pelo diretor do internado como um adjetivo pejorativo ao referir-se a um aluno ao mesmo tempo em que o castiga: “[...] Gozava quando o diretor o chamava para a palmatória: - Seu cínico, seu jesuíta!”¹⁴⁵ De outro modo, o personagem Seu Maciel critica a religião e o ensino praticado por seus membros e rejeita a postura e a dedicação que esta implicava:

Fui a Seu Maciel.
Professor, queria ir me confessar.
O quê? Confessar-se? Não quero carolas aqui! Esta é boa! Era só o que faltava no meu colégio: um jesuíta! Boa esta! Um beato querendo viver nos pés dos padres! É melhor que o senhor cuide de suas lições. Segunda-feira abro as aulas.¹⁴⁶

Ao mesmo tempo, o diretor compartilha da mesma pedagogia tradicional e respectiva metodologia dos religiosos, as quais se apresentavam enraizadas em nossos educadores. De outra forma, chegou a mudar-se o discurso, mas não a prática.

Além disso, Maria Cecília de Souza ressalta o caráter desvinculado à realidade dos educandos dessas instituições escolares que adentrou o período republicano, tanto no âmbito social, com aspectos, horários e sistematização próprios, quanto no biológico, uma vez que desrespeitava as diferenças entre as idades e respectivas fases de desenvolvimento da criança e do adolescente.

O fato é que, mesmo para aqueles que não estudavam em colégios religiosos, como o internato de Seu Maciel, também havia a educação religiosa. Esta havia sido obrigatória no Município Neutro, representado pelo colégio Pedro II, até 1878, passando a caráter facultativo pelo o decreto n.º 6884, de 20 de abril até 1891, cuja Constituição, em seu artigo 72, § 6.º, determinou que seria “leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”, ao mesmo tempo em que o § 24 garantia “o livre

¹⁴⁴ SOUZA, Maria Cecília C. C. de. A psicologia e a experiência pedagógica: alguma memória. In: GONÇALVES VIDAL, Diana e SOUZA, Maria Cecília C. C. de. *A memória e a sombra. A escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 79.

¹⁴⁵ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 76.

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 60.

exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial”¹⁴⁷. De outro modo, o ensino público, que deveria ser laico pela Lei, também deveria admitir, segundo esta, a atividade de religiosos, o que fez com que essa prática não desaparecesse e se tornasse, mais tarde, um dos alvos dos Pioneiros da Educação.

O ensino da religião parecia não ter sentido algum para as crianças, pois sua prática se apoiava em conceitos que lhes eram abstratos e, por isso mesmo, incompreensíveis. Assim, segundo observamos pela obra de José Lins do Rêgo, esses conhecimentos transmitidos acabavam sendo impostos aos educandos que os memorizavam mesmo sem entendê-los:

O Diretor entrara em acordo com o Padre Fileto. O colégio às sextas-feiras estava indo tomar aula de catecismo na sacristia da igreja. A mestra de religião ensinava no colégio das meninas, D. Marieta, uma mulher magra com pince-nez de ouro. Falava com uma mansidão de mãe boa, sem um grito, fazendo as perguntas às vezes dando, ela mesma, a resposta.

[...]

A gente respondia às indagações com palavras exatas do livrinho. Os principais mistérios da nossa fé! Não entendia o que queria dizer o catecismo. Unidade e Trindade de Deus!

O que é Unidade de Deus, Professora?

É que são três pessoas distintas e uma só verdadeira.

Era o mesmo. Encarnação! Ficava pensando no que fosse a Encarnação.

[...]

Nós devíamos crer em Deus; mas o que deveríamos pedir?

O que devemos pedir, Professora?

Nós devemos pedir que a misericórdia de Deus caia sobre nós.

E o que era a misericórdia de Deus?

E neste jogo de palavras, de confusões, lá iam nos ensinando a doutrina cristã. Davam-se as lições de religião do mesmo jeito com que no engenho ensinavam aos papagaios.

Papagaio real, veio de Portugal, dá-me um beijo, meu louro!

E o papagaio repetia tudo, sem saber o que era real, nem nada de Portugal, e estalava o beijo no fim.

A nossa religião nos vinha desta maneira. ¹⁴⁸

Além disso, esse ensino da religião inaugurava nos educandos o sentimento de culpa: “Depois da comunhão a minha namorada não me olhava mais. Talvez fosse pecado o nosso amor de pássaros cativos.”¹⁴⁹

Na verdade, o respeito às tradições religiosas tinha outro sentido para os aprendizes: a liberdade de poder sair do internato: “O colégio estava vazio com as férias da Semana Santa. Que caras felizes de libertos apresentavam os meninos nos dias em que se preparava para sair!”¹⁵⁰

¹⁴⁷ NAGLE, op. cit., p. 265.

¹⁴⁸ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 38-39.

¹⁴⁹ Ibidem, p. 51.

¹⁵⁰ Ibidem, p. 50.

O internato de Itabaiana, exemplo das constatações anteriores, é mencionado e recriado em *Doidinho* como o colégio onde esteve Carlinhos e é caracterizado pelo seu “rigorismo”. Esse aspecto, característico da educação secundária brasileira ao longo do século XIX e que penetra o século XX, deve-se também aos já mencionados exames parcelados aplicados pelo colégio Pedro II, os únicos reconhecidos a possibilitar o ingresso nos cursos superiores. De outro modo, os vários estabelecimentos de ensino acabaram tornando-se preparatórios a tais exames e, dada a responsabilidade de aprovação de seus alunos, associada ao despreparo e ao insuficiente domínio de conhecimentos dos mestres, entre outros fatores, o sadismo pedagógico lhes era inerente.

Anísio Teixeira classifica tais aspectos como essenciais à escola na sua função de atender às necessidades sociais de então:

Quando os objetivos da educação se circunscreviam à finalidade política e intelectualista do século XIX, o problema de organizar o programa também se circunscrevia a uma seleção inteligente de matérias e de técnicas escolares, destinadas a dar ao aluno um conjunto de informações e de hábitos, capazes de fazê-lo um cidadão leal ao regime, a que a escola servia, e com habilidade bastante para participar utilmente na economia própria e na de seu país. A aquisição de certas técnicas - leitura, escrita, aritmética, desenho e música; a memorização de alguns compêndios de geografia, história e ciência; e a educação de certa destreza manual em trabalhos de oficina e jardinagem, - nisso se resumia o programa.¹⁵¹

No fragmento a seguir, o protagonista-narrador refere-se, ainda, ao personagem “Seu Maciel”, diretor e proprietário do colégio, a quem alunos e ex-alunos atribuíam um caráter agressivo e impiedoso:

O colégio de Itabaiana criara fama pelo seu rigorismo. Era uma espécie de último recurso para meninos sem jeito. O Diocesano não me aceitara porque estava de matrícula encerrada. Lembraram-se do colégio do Seu Maciel, como era conhecido nos arredores o Instituto Nossa Senhora do Carmo. Lá estiveram os meus primos uns dois anos. Voltaram contando as mais terríveis histórias do diretor. Um judeu. Dava sem pena de palmatória, por qualquer cousa. Era ali onde estava agora.¹⁵²

Gilberto Freyre refere-se a esses educadores como “um senhor todo-poderoso”, cujas atitudes descreve comparando-as às de um senhor de engenho:

Do alto de sua cadeira, que depois da Independência tornou-se uma cadeira quase de rei, com a coroa imperial esculpida em relevo no espaldar, distribuía castigos com o ar terrível de um senhor de engenho castigando negros fujões. Ao vadio punha de braços abertos; ao que fosse surpreendido dando uma risada alta, humilhava com um chapéu de palhaço na cabeça para servir de mangação à escola inteira; a um terceiro, botava de joelhos sobre os grãos de milho. Isto sem falarmos da palmatória e da vara – esta, muitas vezes com

¹⁵¹ TEIXEIRA, op. cit.

¹⁵² LINS DO RÊGO, op. cit., p. 4.

um espinho ou um alfinete na ponta, permitindo ao professor furar de longe a barriga da perna do aluno.¹⁵³

As impressões do personagem-narrador Carlinhos sobre o estabelecimento de ensino nos revelam a imagem de uma instituição totalmente desprovida de liberdade, comparada a um presídio, e cujas condições básicas de sobrevivência, tais como a alimentação, eram supridas da pior maneira possível. Além disso, o diretor era visto como uma figura autoritária, que a tudo comandava e a todos punia:

Pois é o que o senhor tem de comer aqui todos os dias. Engoli, com um nó na garganta, a minha primeira bóia de prisioneiro. [...] O resto dos meninos olhando para o prato, devorando a ração num silêncio de igreja. Pareceu-me aí o diretor uma figura de carrasco. [...] Falava como se estivesse sempre com um culpado na frente, dando a impressão de que estava pronto para castigar.¹⁵⁴

Esse ambiente de privações e punições do internato nos é revelado pelas impressões de Carlinhos, das quais se percebe brotar uma certa angústia, um sentimento de dor causados pela repressão tão alheia à liberdade e às regalias da sua primeira infância no engenho do avô, fenômeno este que é assim interpretado por Gilberto Freyre:

Imagine-se a saudade com que os meninos de engenho, acostumados a uma vida toda de vadiação – banho de rio, arapuca de apanhar passarinho, briga de galo, jogo de trunfo na casa de purgar com os negros e os muleques (sic), chamego com as primas e as negrinhas – deixavam essas delícias para virem, de barcaça ou a cavalo, parando pelo caminho nos engenhos dos parentes e conhecidos dos pais, estudar nos internatos; ou mesmo nos externatos – neste caso hospedando-se em casa de comissários de açúcar ou café.¹⁵⁵

A figura do diretor também nos é recriada pelo menino por meio de seus pensamentos como um homem sádico, insensível e punitivo, e sua esposa, dotada de uma frieza que lhe era correspondente, tal como podemos ver a seguir:

Na cama começavam a chegar os meus pensamentos. Éramos seis no quarto de telha-vã. Ninguém podia trocar palavras. Falava-se aos cochichos, e para tudo lá vinha: É proibido. A liberdade silenciosa do engenho sofria ali amputações dolorosas. Preso como os canários nos meus alçapões. Acordar à hora certa, dormir à hora certa. E aquele homem impiedoso para tomar lições, para ensinar à custa do ferrão o que eu não sabia, o que não quisera aprender com os meus professores, os que não me davam porque eu era neto do Coronel Zé Paulino. Agora não havia mais disso. Era somente um Carlos de Melo como os outros, menino atrasado, no segundo livro de leitura, quando existiam menores no ‘Coração’. E aos poucos, como uma dor que viesse picando devagarinho, a saudade do Santa Rosa me invadiu a alma inteira. O meu avô, os moleques, os campos, as negras, o gado, tudo me parecia perdido, muito de longe, de um mundo a que não podia mais voltar. E comecei a chorar mordendo os travesseiros. Mas o choro era daqueles que violam o silêncio, e cortei os soluços na garganta.

¹⁵³ FREYRE, op. cit., p. 419.

¹⁵⁴ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 5.

¹⁵⁵ FREYRE, op. cit., p. 417.

[...]

Você já tem tamanho para não estar com choro assim. Durma, menino; amanhã você nem se lembra mais de casa.

E me passou a mão pela cabeça, com uma carícia indiferente, sem calor, uma carícia profissional de mulher de diretor.¹⁵⁶

A disciplina se fazia presente desde os primeiros hábitos diários. No entanto, a higiene não era uma das preocupações existentes no cotidiano do internato:

Despertei com os meninos a se levantarem da cama, bem de manhãzinha. Dobramos os lençóis, e saímos com a bacia e o copo. Na sala de jantar, sentado na espreguiçadeira, estava o Seu Maciel. Cada um passava por ele e apertava-lhe a mão, dando bom dia. Lavava-se o rosto, porque banho só tínhamos duas vezes por semana.¹⁵⁷

A esse respeito, Gilberto Freyre esclarece que o surgimento de um maior número de colégios trouxe a preocupação por parte de higienistas da época com a higiene dessas instituições, principalmente dos internatos: “muito menino do interior morreu de febre ou infecção nos colégios das capitais.”¹⁵⁸ O autor ainda cita o trabalho de José Bonifácio Caldeira de Andrade Júnior, *Esboço de uma Higiene dos Colégios Aplicável aos Nossos*, de 1855, o qual informa que:

‘Infelizmente contamos um grande número de colégios no coração mesmo da nossa cidade [Rio de Janeiro], em ruas acanhadas e tortuosas, pela maior parte pouco asseadas, o que à vista das nossas condições higrométricas e de temperatura, e da pouca elevação do solo em que repousamos não pode deixar de exercer uma fatal influência sobre a saúde dos educandos.’ E não era só isso: ‘as iluminações com o azeite e a gás são as mais usadas em nossos colégios e as menos convenientes: a última sobretudo.’¹⁵⁹

O internato onde estava Carlinhos é um exemplo emblemático dessa situação de ausência das condições mínimas de higiene, aspecto este que se assomava ao rol das muitas privações pelas quais passavam os internos:

[...] Tanto luxo com os móveis e a casa, e no entanto nos deixava na maior imundície. Os panos da cama passavam meses sem lavar. E os percevejos engordavam no nosso lombo. Banho duas vezes na semana. De cuiá, quando não íamos ao rio. O sabão estava na água salobra da cacimba, e os piolhos multiplicavam-se nas nossas cabeças. Era só coçar os cabelos com força, e eles caíam em cima dos livros abertos, nas horas de aula. Apostava-se com o número de mortos:

Matei vinte hoje.

Estalavam-se na ponta das unhas os bichinhos gordinhos. Nos que dormiam em rede os percevejos faziam ginásticas pelos punhos, fedorentos, imundos, mas com os quais habituávamos a dormir. Os lençóis se tingiam do sangue dos que morriam de acidentes com as reviravoltas que dávamos na cama. Às vezes escaldavam as camas-de-vento no quintal. Ficavam elas de pernas para o ar, para a matança dos bichos, que se escondiam até da água fervente. O pescoço da gente criava lodo. Mas sujássemos a roupa antes do dia marcado, que o bolo lembraria ao pobre que o sabão do diretor custava dinheiro. Os

¹⁵⁶ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 9.

¹⁵⁷ Ibidem, p. 7.

¹⁵⁸ FREYRE, op. cit., p. 418.

¹⁵⁹ Ibidem, idem.

panos da cama de Aurélio fediam, dizia-se lá. Mas qual de nós estaria livre do mau cheiro dos cobertores de meses? E ninguém caía doente. O clima da terra talvez que ajudasse a Seu Maciel no seu desleixo. Aos domingos e às terças, depois do banho, engraxávamos as botinas. Ele queria ver os seus meninos de roupa escovada e sapatos limpos.¹⁶⁰

As atividades desempenhadas nos engenhos pelas criadas, no internato, eram realizadas pelos próprios meninos, como forma de discipliná-los:

Às nove nos recolhemos para dormir. Dormir com a cama preparada por mim, com lençóis que eu mesmo tirara da mala, fora do meu quarto do Santa Rosa!¹⁶¹

Elemento característico à época nas escolas era o “decurião”, termo utilizado pelo já referido método lancasteriano, oficializado pela Lei de 1827, para nomear aquele que, segundo o professor, seria o mais hábil, competente e, por esse motivo, seria uma espécie de monitor aos demais. No entanto, sobreviveu à vigência do método mútuo, e acabou funcionando como uma espécie de vigia cuja função era delatar os ocorridos entre os outros alunos ao responsável para que este tomasse as devidas providências. A sua imaturidade e o seu despreparo para lidar com tal responsabilidade acabavam por estimulá-lo a incitar os garotos em desentendimentos: “O decurião ficava, legítimo representante da tirania, excedendo-se em zelos, provocando mesmo incidentes para o relatório do outro dia.”¹⁶²

Após os relatos do decurião, sempre eram tomadas providências caracterizadas por castigos corporais. Estes, muitas vezes frutos do uso da palmatória, eram aplicados na frente dos demais de forma a constranger o castigado e servir aos outros como exemplo:

O decurião Filipe começou a relatar os acontecimentos irregulares da noite anterior: o Chico Vergara estava impossível; o Seu Heitor dando cocorotes nos outros.

[...]

O menino levantou-se, e ficou em pé diante dele. Com uma palmatória na mão, lá ia dizendo o diretor:

O senhor sabe que eu não quero moleques aqui; o senhor não se emenda seu atrevido.

E o bolo estalou na sala. Por dentro de mim corria uma onda de frio.

O menino voltou para o seu canto, com os olhos nadando em lágrimas.¹⁶³

Não somente era tarefa do decurião delatar os equívocos dos internos, como também estes mesmos tinham de se denunciar de forma a evitar o próprio castigo:

Havia no colégio uma legislação curiosa para o uso da latrina. O aluno que encontrasse o aparelho sujo era obrigado a retornar para dar conta ao diretor.

¹⁶⁰ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 61.

¹⁶¹ Ibidem, p. 8.

¹⁶² Ibidem, idem.

¹⁶³ Ibidem, p. 9.

Aquele que se servia antes sofria a corrigenda de bolo pela imperícia. Fazia-se ginástica nesses exercícios fisiológicos. E precisava-se mesmo de muita habilidade para se ficar livre de denúncia.¹⁶⁴

A figura do diretor vai sendo rerepresentada ao longo de *Doidinho* e, após mais uma sessão de castigos para os quais o menino não consegue encontrar uma razão, chega a ser exposta por meio de uma analogia a Napoleão, personagem histórico que, segundo Carlinhos, era insensível e criminoso, um tirano:

Vá sentar-se.

Há duas horas que estava de pé. As mãos inchadas dos seis bolos, e uma consciência limpa de culpa recalçando uma raiva de morte contra um tirano. Apareceu um homem, começava assim aquela história sobre Napoleão, que encheu o universo de terror e completou o catálogo de crimes. Ele não sabia o que era piedade: matava exércitos, ensanguentava o mundo. O seu Maciel seria assim cruel, sem pena de ninguém, como aquele Napoleão.¹⁶⁵

O personagem-narrador faz uso do jargão médico para descrever minuciosamente os métodos e seus efeitos decorrentes da atuação do diretor enquanto educador. Esse recurso linguístico expressa a brutalidade dos procedimentos injustificáveis no processo de ensino-aprendizagem, tal como pode ser verificado no seguinte excerto:

Falava das aulas com certa saudade. Aquelas palavras eram mesmo de quem ansiava pela meninada debaixo do seu terror. Quarenta anos de ensino diário faziam de sua escola o seu teatro. Não se lastimava, como os outros, desejando as férias como um repouso. A sua estação de cura ele a fazia tomando lições, botando de castigo, dando bolo.

Só me sinto bem no trabalho, dizia nas conversas.

E por isso fechava o colégio em dezembro e abria em janeiro.

[...] Gostava de botar os outros para a frente. Os seus processos, porém, seriam cirúrgicos demais. Amputava tudo com dor, embora às vezes a amputação fosse um crime. Os anestésicos não existiam para esse flagelador de meninos. A palmatória era a sua vara de condão; com ela movia o seu mundo. Pensava corrigir e iluminar com pedaço de pau os que lhe chegavam às mãos para serem moldados a seu jeito.¹⁶⁶

Sobre os fins e os meios desse ensino, Anísio Teixeira revelaria mais tarde que:

A larga experiência escolar do século XIX, os estudos sobre a criança e o próprio caráter de nossa civilização vieram demonstrar que, não somente os objetivos colimados pela escola tradicional não eram real e efetivamente atingidos, como ainda que as novas condições estavam a exigir a transformação da própria finalidade da escola.¹⁶⁷

Isso nos mostra que o sadismo dessa prática pedagógica, justificado, pelos fins dessa educação, não fazia com que estes fossem alcançados, ou seja, muitas vezes, ocasionava o prejuízo da aprendizagem e não sua efetivação.

¹⁶⁴ Ibidem, p. 76.

¹⁶⁵ Ibidem, p. 16.

¹⁶⁶ Ibidem, p. 60-61.

¹⁶⁷ TEIXEIRA, op. cit.

Desta feita, as ações do diretor, descritas por Carlinhos, são comparadas às de uma ave predadora, no entanto, provavelmente mais agressivas que estas, cujos efeitos provocados nos educandos pressupõem-se intensamente nocivos, tal como vemos no fragmento abaixo:

O diretor pensava em estraçalhar aqueles dez anos que lhe caíam nas garras. Começava pelos cabelos com franjinha na testa, e terminaria inchando as mãos de bolos, como a nós outros. Talvez os gaviões não despenassem assim os pobres passarinhos em suas rapinas.¹⁶⁸

Por meio dessas e outras descrições do perfil de Seu Maciel, o narrador-personagem tece críticas aos aspectos comuns de educadores à época, entre os quais se destaca a crueldade e a frieza. Também há a referência à apresentação de uma personalidade profissional diferente da social ou familiar; embora esta lhes pudesse ser gentil, a outra, a profissional, tinha de ser cruel, a ponto de cometer as barbaridades arroladas em *Doidinho*, tais como agressões físicas, provocação de situações de caráter vexatório, violência e pressões psicológicas, insultos, humilhações, etc. Tal postura era atribuída às “exigências do método”, ou melhor, aos procedimentos de ensino predominantes na pedagogia de então, os quais seriam, mais tarde, rechaçados pelos Pioneiros da Educação. Os pais dos internos eram coniventes com essa metodologia, assim como nos Mostra Carlinhos no próximo excerto:

O Diretor começava a mudar. Aos poucos ia perdendo a cara mais humana dos dias da Semana Santa. [...] Interessante este homem, a quem a função exigia uma personalidade diferente da própria. Recuperava dessa maneira a sua odiosa fisionomia de tirano, de cruel extirpador de vontade, de amansador impiedoso de impulsos aos mais naturais. Não era possível que não sofresse com o seu desejo de se mostrar outro. Mas não; ele gostava mesmo de dar, porque os menores pretextos lhe serviam para corrigendas de bolo. Talvez que fossem as exigências do seu método, as regras de ensinar de sua escola. Na Paraíba era proibido dar de palmatória, e isto mesmo porque o governo não sabia. Não havia governo para o Professor Maciel. Quando lhe botavam os meninos no colégio, prevenia os pais: Castigo os alunos. Só aceitava assim. Ao contrário, passasse a outro. Os meninos chegavam de casa já falando nas férias de São João.¹⁶⁹

No internato, a repressão não era somente interna; os hábitos dos alunos fora do colégio também eram vigiados e “corrigidos” com castigos e humilhações. Durante as aulas, os gritos se faziam elementos sempre presentes e simbolizavam o autoritarismo do diretor:

Seu Maciel dirigiu-se a um que entrava por último:

¹⁶⁸ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 69.

¹⁶⁹ Ibidem, p. 67.

Senhor Pedro Muniz, o senhor não sabe que eu não permito aluno meu andar fumando na rua?
 Sei, sim senhor.
 Passe-se para cá, seu sem vergonha.
 E o bolo cantou outra vez. Este não chorou. Foi vermelho para o seu lugar, mordendo os beiços, olhando para os outros com cara de raiva.
 A sala se enchera. O professor tomava lição das classes. D. Emília tinha os menores com ela. Mas ensinava também gritando. Corrigia os erros da leitura num tom de voz de reprimenda.¹⁷⁰

A avaliação, parte fundamental da relação ensino-aprendizagem, caracterizava-se por ser punitiva e não uma forma de verificação desse processo, aspecto que criava uma atmosfera amedrontadora entre os educandos nos momentos em que passavam pelas sessões de sabatina, procedimentos de avaliação comuns à época. Dado o perfil do método tradicional ou clássico de ensino, o qual se caracteriza, principalmente, pela recusa total do erro dotado, inclusive, de valor moral, este se fazia um elemento inaceitável desse processo e deveria ser punido.

Esses elementos eram oriundos da prática educacional jesuítica, a qual fazia uso “de métodos pedagógicos que apelavam à autoridade e à disciplina estreita, concretizados nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira”¹⁷¹ e podem ser detectados nos relatos de Carlinhos que, durante uma de suas avaliações, cujo conteúdo sabia de memória, atrapalhou-se devido ao nervosismo e à pressão exercida por Seu Maciel, não conseguiu expressá-lo e foi castigado:

De tarde fui dar minha lição. Levava o coração aos saltos, como nas noites em que acordava com o quarto às escuras. Muitas vezes a velha Sinhazinha me deixava esta impressão de pavor. Com a velha, porém, havia jeito de fugir às suas iras. Aqui mudava muito para pior. Errei a lição toda. Sabia quase que decorada a história de ‘Júlia, a boa mãe’. O medo, no entanto, fazia a minha memória correr demais; e saltava as linhas.
 Leia devagar. Para que esta pressa?
 Foi pior. A língua não me ajudava. Quando vi foi ele com a palmatória na mão.
 Levante-se.
 Não soube mais o que fiz. Senti as mãos como se estivesse com um formigueiro em cada uma. Como o Chico Vergara, apanhava no meu primeiro dia de aula.
 [...] Antes do jantar, D. Emília me veio tomar a lição. Dei-lhe certinha, sem um erro, do começo ao fim.
 Por que você não leu assim para o Maciel?
 E depois:
 Vá lavar o rosto para jantar. Fazem do Maciel um bicho.¹⁷²

A frequente menção às práticas de memorização destaca um aspecto negativo dessa educação: a aplicação desse procedimento em oposição à aquisição, compreensão

¹⁷⁰ Ibidem, p. 10.

¹⁷¹ SODRÉ, N. W. *Síntese de História da Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

¹⁷² LINS DO RÊGO, op. cit., p. 11.

e entendimento daquilo que era estudado. Esse aspecto está relacionado também à forma como os conteúdos eram trabalhados com os alunos: como os educadores eram, muitas vezes, desprovidos de formação pedagógica e mesmo aqueles que a possuíam tinham limitações com relação aos procedimentos do processo de ensino-aprendizagem, a memorização aparecia como uma solução a estes problemas, uma vez que os alunos se apropriavam de conhecimentos e podiam transmiti-los após memorizá-los, ainda que não os entendessem ou compreendessem muito pouco ou nada daquilo que teriam de reproduzir aos mestres durante as avaliações.

Tais procedimentos foram fortemente criticados por Anísio Teixeira, bem como a falta de vínculo da educação com a realidade dos educandos, ocasionada, entre outros aspectos, pela negligência dos educadores com relação à criança como elemento central do processo de ensino-aprendizagem:

Aprender não significa somente fixar na memória, nem dar expressão verbal e própria ao que se fixou na memória. Desde que a escola e a vida não mais se distinguem, aprender importará sempre em uma modificação da conduta humana, na aquisição de alguma coisa que reaja sobre a vida e, de algum modo, lhe enriqueça e aperfeiçoe o sentido.

[...] Só se aprende para a vida quando não somente se pode fazer a coisa de outro modo, mas também se *quer* fazer a coisa desse outro modo. Só essa aprendizagem interessa à vida e, portanto, à escola. Tal aprendizagem é, inevitavelmente, mais complexa do que a simples aprendizagem informativa. Nenhum processo mecânico é suficiente para a sua aquisição. A criança tem que ser levada em conta. E, com ela, os seus interesses, os seus impulsos, os seus desejos, os seus receios, os seus gostos e os seus aborrecimentos. Tudo isso contribui para que se aprenda ou para que não se aprenda. Para que se aprenda mal e para que se aprenda bem.¹⁷³

Além disso, a pressão exercida pelo educador e seu total descuido com o aspecto afetivo dos alunos descritos pelo personagem-narrador, dão-nos uma imagem negativa dessa formação e constitui um dos objetos de mudança propostos por Anísio Teixeira:

A tendência de transformação se acentua no sentido de dar mais direitos à criança, de considerar mais atentamente os seus impulsos, as suas capacidades e as suas diferenças, de fazer da sua vida atual uma coisa interessante, em si mesma, e não somente uma preparação para a vida de amanhã. Tal tendência se encontra na escola e se encontra na família. Por toda parte a criança é mais bem tratada. Começa-se a compreender que, supresso o castigo físico, urge suprimir a coação intelectual. A compressão nada pode produzir de bom. Esteja ela na imposição de um castigo físico ou de um estudo ininteligível, é sempre a geradora de complexos, de dissociações, de incompreensões, que vão impossibilitar o desenvolvimento espontâneo e harmonioso.¹⁷⁴

¹⁷³ TEIXEIRA, op. cit.

¹⁷⁴ Ibidem.

Esses fatores, atrelados ao constrangimento pelo qual passavam os alunos em situações de nervosismo e humilhação provocadas pelo professor diante dos outros, faziam com que os alunos perdessem o estímulo pela aprendizagem, tal como constatamos no desabafo de Carlinhos:

Mas sempre devia haver alguma coisa para me perseguir. Vencera a gramática, a leitura, os problemas, dando trabalho de gigante à minha memória. Tudo aquilo parecia-me fácil em relação às ordens do sargento. Decorava as perguntas e as respostas sozinho. Aquela história de instrução no meio dos outros perturbava-me. O meu nervoso não sabia se manter nas provas em público. E o resultado era a nova escravidão a que me prendiam. Chegava lá afrontando, e quando o homem gritava para o colégio, eu perdia completamente o domínio da minha vontade, ficava às doidas, aturdido.¹⁷⁵

Além disso, examinamos, a partir das reflexões de Carlinhos, a dificuldade de aprendizagem e de compreensão das crianças, entre outros aspectos, de conceitos e processos mais abstratos, ou melhor, de superação da fase concreta:

Dava também geografia. O mundo crescia para mim. Tinha cinco partes. Era mais alguma coisa que o Santa Rosa e o colégio do Professor Maciel. Havia um certo encanto na virgindade da minha ignorância, ao tempo em que ia aos poucos sabendo de cousas que me pareciam absurdas. O sol era maior do que a Terra. E a Terra era quem andava entorno dele. [...] Os livros afirmavam estas verdades, mas acreditar nelas custava muito à minha compreensão limitada das cousas. Via a Lua correndo no céu; o Sol nascia num canto e se punha noutra. E por mais que a Geografia contasse as suas histórias, e os globos terrestres girassem em cima da mesa, ficava acreditando mesmo no que estava vendo com meus próprios olhos.¹⁷⁶

À essa dificuldade por parte das crianças, Anísio Teixeira atribui como causa o descuido pelos seus interesses e a irrelevância de determinados conteúdos em sua realidade:

A velha escola foge à dificuldade, continuando a ignorar ou agindo como se ignorasse o que se passa com a criança. Na impossibilidade de considerar o problema em sua complexidade, reduz o programa a um conjunto de *lições* fixadas de antemão e que devem ser aprendidas. Sob o pretexto de preparar para o futuro, esse programa se constitui de matérias de interesse para a vida adulta. E a determinação de isolá-las, para o ensino, desliga-as do lugar natural que os conhecimentos têm na vida adulta. Não é, pois, somente a ignorância da criança e dos seus interesses, é a ignorância do próprio sentido que a matéria tem na vida real, que constitui a falha mais profunda dos programas escolares usuais.¹⁷⁷

Dadas as características da pedagogia autoritária e repressora da época, os alunos pouco progrediam. O fator psicológico, mais especificamente, o medo de errar e das conseqüentes punições acabavam bloqueando parte desse progresso. De outro

¹⁷⁵ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 134.

¹⁷⁶ Ibidem, p. 30.

¹⁷⁷ TEIXEIRA, op. cit.

modo, o aspecto punitivo prevalecia em detrimento dos aspectos cognitivos e afetivos da aprendizagem, como fica claro na exposição de Carlinhos a seguir:

O velho Maciel tinha razão. Em pouco tempo adiantara-me bastante. O medo do bolo vencera o rude da Dona Sinhazinha. Estava nas frações e quase no fim do terceiro livro de leitura. A letra, porém, é que não tinha jeito de melhorar. O meu nervoso talvez que fosse o responsável pelos meus garranchos. Cobria com cuidado os cadernos de caligrafia, e borrões ficavam em cada página.

Se este caderno vier borrado amanhã, o senhor se arrepende.

E ia borrado. Caprichava, esforçava-me, mobilizava toda a minha paciência, e no fim a pena obedecia aos meus pobres nervos, e a tinta marcava-me a condenação ao bolo. Fazia os exercícios na própria mesa do diretor, e ele me dava com a régua nas mãos para consertar a posição deformada dos dedos na caneta:

O senhor parece um paralítico escrevendo.

Às vezes distraía-me, e parava de escrever. Pensava longe, nas minhas cismas de veneta. A advertência não deixava que tomasse o gosto contemplativo:

Acabe com isto, para vir depois com a lição de leitura.¹⁷⁸

Sobre o assunto, Gilberto Freyre nos ilustra que:

[...] o aluno que não soubesse a lição de Português, que desse uma silabada em Latim, que borrarasse uma página do caderno – quase um missal – de caligrafia, arriscava-se a castigo tremendo da parte do padre-mestre, do mestre-régio, do diretor do colégio – de um desses terríveis Quibungos de sobrecasaca ou de batina. Da letra bonita fez-se sempre muita questão: o ensino da caligrafia teve alguma coisa de litúrgico nos antigos colégios do Brasil. Escrevia-se com pena de ganso. [...] Preparados os bicos das penas de ganso, começava a tortura - o menino com a cabeça para o lado, a ponta da língua de fora, numa atitude de quem se esforça para chegar à perfeição; o mestre, de lado, atento à primeira letra gótica que saísse troncha.¹⁷⁹

O referido autor ainda acrescenta que caso houvesse “um errinho qualquer” o resultado “eram bordoadas nos dedos, beliscões pelo corpo, puxavante de orelha, um horror” e que os de letra bonita “foram educados por esses mestres terríveis que fizeram do ensino da caligrafia um rito; alguma coisa de religioso e de sagrado.”¹⁸⁰

Como podemos verificar nos relatos do personagem, a prática de castigos corporais era um aspecto inerente a essa educação, bem como incessante:

Tinha razão. Instaurou-se inquérito, com interrogatórios de portas fechadas e palmatória ameaçando na mão.

[...]

E o meu amigo apanhou pela quarta vez no colégio de Itabaiana. Os seus olhos miudinhos nadaram em lágrimas. Nunca me vi tão pequeno [...]¹⁸¹

¹⁷⁸ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 29-30.

¹⁷⁹ FREYRE, op. cit., p.419-420.

¹⁸⁰ Ibidem, idem.

¹⁸¹ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 17.

Entretanto, restava aos internos a posição totalmente passiva ante a atuação autoritária do educador: “não podíamos falar. As decisões do diretor eram gravadas em pedra. Persistiam, duravam como mandamentos em pedra.”¹⁸²

O pioneiro Anísio Teixeira vê essa postura inerte dos educandos como fruto da sua própria formação:

Na escola tradicional, [...] a criança é o autômato. *Está em uma fôrma que a prepara para a vida futura.* Obedece à autoridade do professor, à autoridade do programa, à autoridade do livro. Não há atenção às possíveis diferenças individuais, nem mesmo aos elementos fundamentais de uma personalidade. Como os pequeninos cérebros enfaixados, pouco a pouco se deixam modelar pelo tipo em série, que a escola busca produzir, para perpetuar indefinidamente a sociedade retardatária e estática, de que é a reprodução.¹⁸³

Entretanto, o sentimento de injustiça era gerado nesse contexto entre os educandos não somente pelas agressões sofridas, mas também pelo tratamento desigual que recebiam:

As crianças comunicavam-se por bilhetes: Escrevia-se sobre tudo: ‘tal dia vou sair...’ ou falando dos outros, da política interna da casa: de Pão Duro, dos filhos do Simplício Coelho, uns protegidos do colégio, parentes que eram de D. Emília: comiam melhor do que a gente. E aquelas tapiocas que a negra Paula nos dava pareciam-nos regalias de uma classe privilegiada. Eles não deviam ter este direito, porque pagavam igualzinho a gente.¹⁸⁴

O castigo psicológico também parecia ser mais intenso que o físico no que diz respeito à solidão, conforme as palavras do personagem a seguir:

Vá sentar-se no quarto do meio. Era o pior castigo do colégio: ficar isolado num quarto, sentado num tamborete, sem fazer nada. Passar horas e horas sem uma palavra, com a boca seca ouvindo lá por fora o rumor da conversa dos outros.¹⁸⁵

As agressões provocavam Carlinhos a refletir sobre os momentos de sua vida no engenho, em que ele era mero espectador da violência sofrida pelos meninos pobres. Nesse momento, Carlinhos fez uma avaliação de sua atitude passiva ante o sadismo da crueldade praticada contra as outras crianças:

[...] Vira apanhar os meninos pobres na aula pública, sem motivo, somente porque o professor queria agradar ao neto do Coronel Zé Paulino. Olhava essas cousas como se estivesse apenas tomando um brinquedo dos meus companheiros, com essa crueldade natural da infância.¹⁸⁶

¹⁸² Ibidem, p. 26.

¹⁸³ TEIXEIRA, op. cit.

¹⁸⁴ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 26.

¹⁸⁵ Ibidem, p. 36.

¹⁸⁶ Ibidem, p. 23.

As leituras de Carlinhos também o faziam se lembrar dos meninos do engenho, e o conhecimento que ia adquirindo por meio dessa prática fazia com que ele se desse conta das injustiças sociais de sua terra:

Chegava outro com a lata de creolina para matar as varejeiras de um boi amarrado no mourão. O bicho sacudia as patas para trás. Um menino mais moço do que eu catucando os tapurus da bicheira. Havia disto no Santa Rosa: gente muito mais infeliz que o Focinho de Lebre do Coração, o mais pobre da aula, o que ia com o paletó melado de calça do pai para a escola. Os livros começavam a me ensinar a ter pena dos pobres.¹⁸⁷

O seguinte excerto nos esboça esse processo de humanização e conscientização, efetivados pelo poder da leitura. Nele, Carlinhos estabeleceu uma comparação de seu internato com os colégios da Itália retratados no livro *Coração*, a título de crítica à ausência da prática da pedagogia humanista em nosso contexto. Notamos, pelos comentários entusiasmados do menino, que os internos se identificavam com a sua temática, ou melhor, tratavam-se de aspectos que condiziam com a sua realidade de apenas garotos, aspecto este já ressaltado como sendo tão necessário à educação sob o ponto de vista de Anísio Teixeira, para quem “a finalidade suprema da educação escolar é a de levar a criança à participação no sentido, nos valores e na conduta da sociedade a que pertence”¹⁸⁸, ao contrário da ocorrente fixação de conteúdos destinados aos exames preparatórios para o ensino superior.

Além disso, o personagem-narrador ilustra elementos da infância por meio do escritor Júlio Verne e dos soldados de chumbo, ou seja, leituras e brinquedos que eram próprios a sua fase, porém, que lhe eram privados no internato em benefício dos conteúdos abstratos que tinham de memorizar e as posturas de adulto que tinham de assumir:

[...] Mas o meu grande ideal de aluno estava no *Coração*. [...] E como era diferente a escola de lá da do Professor Maciel! Distribuía prêmios, os professores falavam manso, não existiam palmatórias. O nosso colégio não se parecia com as escolas da Itália. Ficava às vezes de castigo, acompanhando a leitura dos outros. [...] E depois: _Eu amo a Itália porque meu pai é italiano – que Olívio lia em tom de discurso. Deixe de exagero, gritava Seu Maciel. Todo esse livro delicioso me chamava a atenção para as suas páginas. [...] Mas o *Coração* estremecia a nossa sensibilidade de meninos, nos interessava naqueles conflitos que eram os nossos. Este livro de tanto amor à Itália me fez amar aos que eu não conhecia, aos estranhos, aos meninos sujos porque não tinham roupas limpas, aos heróis dos contos. A minha infância sem Júlio Verne e sem soldados de chumbo imaginou os seus heróis como eram os do *Coração*, os seu grandes homens, os que morriam pela pátria e os que davam a vida pelos pais.¹⁸⁹

¹⁸⁷ Ibidem, p. 32.

¹⁸⁸ TEIXEIRA, op. cit.

¹⁸⁹ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 31.

Os brinquedos e as brincadeiras, entre outros elementos que fazem parte da infância, eram privados aos internos:

O que estão fazendo aí? Perguntou Seu Maciel, aproximando-se do grupo. Brinquedos, aqui? Dê-me. O colégio é para estudos. As brincadeiras ficam em casa.

E tomou tudo o que Clóvis trazia: o trem de ferro e um livro de estampas grandes.¹⁹⁰

A esse respeito, Benjamin nos acresce que “sem dúvida brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”¹⁹¹, aspecto raro esse se consideramos que eram escassos os momentos de liberdade, de ocasiões em que os internos podiam atuar de acordo de forma espontânea e de com a idade, tal como nos descreve Carlinhos:

Íamos aos domingos e às terças aos banhos de rio. [...] Parecia que fugíamos de um presídio, pela mão de um avô de conto de fadas. Os pássaros quando fugiam das gaiolas deviam ser assim, com aqueles nossos olhos e aqueles nossos ouvidos abertos aos rumores do mundo. O sol brilhava para a gente com uma vida que não tinha para os outros. Era como se se tratasse de um amigo de quem nos haviam separado à força. E por isto esta alegria em nos ver, em nos tostar as caras amarelecidas nas reclusões. [...] Recuperávamos a boa alegria da idade, nesses contactos com os nossos justos direitos de meninos.¹⁹²

Essa falta de liberdade, bem como de suas manifestações como as brincadeiras no cotidiano dos internos, simboliza a sua própria ausência no seu processo educativo, aspecto este intensamente focado por Anísio Teixeira:

Conjugam-se, em torno da escola, as mesmas tendências e as mesmas aspirações que marcam a evolução social. Dentre essas aspirações e tendências se destaca, com mais vigor, a de liberdade. Comparados os nossos tempos, ainda com os de um passado próximo, se não podemos dizer que o homem *tenha vingado* na sua aventura de felicidade, podemos assegurar que vai vencendo na sua aventura de liberdade.¹⁹³

A necessidade de mudança por parte da escola já era sentida inclusive pela igreja, a qual já se dava conta da necessidade de uma postura mais humana por parte dos educadores. Tal atitude aparece representada no relato de Carlinhos por meio dos comentários do frei Martinho durante a missa, que criticava o caráter violento da educação em estabelecimentos de ensino públicos e privados. Na verdade, ele referia-se, principalmente, ao colégio de Seu Maciel, onde estudava seu sobrinho, quem lhe relatava os ocorridos de barbárie contra os internos:

¹⁹⁰ Ibidem, p. 68.

¹⁹¹ BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984, p.64.

¹⁹¹ Idem. Brinquedo e brincadeira. In: *Obras Escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 64.

¹⁹² LINS DO RÊGO, op. cit., p. 26.

¹⁹³ TEIXEIRA, op. cit.

Procurem nos colégios, entrem nos lares de hoje, e é Deus que falta em tudo ou é Deus que é ali mesmo esbofeteado sacrilegamente.’ E a prédica continuou a se referir à educação dos nossos dias, à impiedade das escolas públicas e dos colégios particulares.

[...]

Logo pela manhã, no café, o diretor conversou com D. Emília:

A prédica de ontem foi para mim. Eu conheço muito bem o Fileto. Botou na cabeça de Frei Martinho aquelas indiretas para o meu colégio. Não me botaram meninos aqui para aprender a rezar.¹⁹⁴

Seu Maciel faria uso das sessões de sabatina para vingar-se das críticas do frade por meio de um inocente: o sobrinho interno do colégio, fato que mostra o despreparo do educador em saber lidar com os meninos diante das novas ideias, de respeito pela liberdade da criança e o fim de castigos, as quais seriam defendidas pelos Pioneiros da Educação:

Na hora da aula ele foi logo chamando o sobrinho do padre para a lição. Ia com sede nele.

[...]

E eu não vivo ensinando rezas aos senhores. Avalie o contrário. Passo o dia me secando, e no final das contas o senhor não sabe nada. O seu tio fala do meu colégio porque não dou catecismo. O pouco que eu sei ensino aos senhores, e o senhores não aprendem. Já estou cansado de ensinar a burros, burros não aprendem. Já estou cansado de ensinar a burros, a burros – terminou, gritando as palavras como se quisesse cortá-las com os dentes.

O sobrinho do padre ficou chorando.

Era o que me faltava. Não sabe a lição e ainda me vem com choros. Passe-se para cá.

E o bolo aliviou a raiva da véspera, da prédica do frade.

Não metam o bedelho no meu colégio. Padre que se fique lá pela igreja. No meu colégio mando eu, eu e mais ninguém.¹⁹⁵

No fragmento a seguir vemos um aspecto incomum na transição brasileira entre séculos (XIX-XX): a educação, oferecida em sua maioria a meninos, também era proporcionada a meninas no internato de Itabaiana, mas estas não eram internas. A co-educação, ou melhor, o direito igualitário à educação de homens e mulheres, que seria no contexto de produção de José Lins do Rego uma das bandeiras defendidas pelos Pioneiros da Educação, já se apresenta em *Doidinho*:

Uma cousa ainda não disse: havia meninas também no colégio. Eram externas. Sentavam-se junto ao diretor. Quando sofriam as suas correções, ficavam em pé no meio da sala. Lisette, Maria de Lourdes, Guiomar, Elza, Tatá, e uma que me fazia as horas das aulas correrem depressa. [...] Um dia ela riu-se para mim: o namoro estava pegado. Chamava-se Maria Luísa. E quando o velho me metia o bolo, era com vergonha dela que eu voltava para o canto. Ficava de manhã espiando a porta para vê-la chegar.¹⁹⁶

¹⁹⁴ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 33.

¹⁹⁵ Ibidem, idem.

¹⁹⁶ Ibidem, p. 33-34.

Nesse convívio entre meninos e meninas, os sentimentos e comportamentos da passagem da infância para a adolescência começavam a aflorar, mas eram ignorados, repreendidos e até ridicularizados pelos educadores:

[...] Botei o bilhete na palma da mão e saí com os passos incertos de quem fosse roubar alguma cousa. Passei por junto de Maria Luísa, sacudindo-lhe o bilhete no chão. O olho de Filipe, porém, estava atrás de mim.
 Vou mostrar ao Seu Maciel.
 Segui para o meu canto à espera da hora de entrar na arena para os tigres.
 ‘Maria, terça-feira passei por sua porta, vi você com sua mãe.’
 Era o diretor lendo alto para a aula toda o meu bilhete de namorado. Uma gargalhada estourou, abafada pelo psiu! Autoritário do velho.
 Estamos com um apaixonado por aqui.
 Seria melhor que ele me quebrasse logo de palmatória. Aquela exibição dos meus arrebatamentos dóia-me mais do que os bolos.
 [...]
 Baixei a vista para não ver Maria Luísa. Passava a mão para a meia dúzia de bolos sem uma lágrima. Não chorava pela primeira vez. O amor dera-me esta coragem de leão.
 [...]
 Maria Luísa estava em prantos. O diretor lhe dissera:
 Vou escrever uma cartinha ao seu pai, contando tudo.¹⁹⁷

O sentimento dos educandos, ignorado pelo processo de ensino-aprendizagem de então como o já dito, tampouco era reconhecido em contextos e relacionamentos familiares, tal como percebemos no seguinte excerto em que Carlinhos avaliou como atípico o tratamento carinhoso recebido por Clóvis de seu pai ao entrar no internato, ainda mais por ser em público:

[...] O pai, todo cheio de mesuras, falava com o diretor:
 É uma criança muito débil, professor. Recomendo ao senhor toda a cautela. É muito dócil.
 E o menino, piscando os olhos, perto dele. O pai beijou-o, na saída. E houve choro, como sempre. D. Emília, porém, ficou com o pequeno, agradando. Com dez anos, e já na grade conosco! Só quem não tinha mãe. E não tinha mesmo não. O pai casara-se naqueles dias em segundas núpcias. E nada para um casal assim como os meninos no internato. Ele beijou o menino não sei quantas vezes. Nunca pai de ninguém ali beijava os filhos. Era uma cousa nova para mim estas carícias tão ternas. Os matutos que deixavam os seus meninos no colégio podiam ir de coração partindo de saudade, mas se mantinham à distância, davam a mão para o beijo filial, e saíam fazendo recomendações de severidade para com eles. O pai de Clóvis inaugurava ali as beijocas em público.¹⁹⁸

As já mencionadas agressões eram aceitas pelas famílias como sendo parte do procedimento de educação de seus filhos e sua prática parecia-lhes natural, tal como percebemos no seguinte fragmento em que são contadas as surras que sofria o velho Zé Paulino em sua época de escola, artifício que sobreviveu à sua geração e chegou à de seu filho, o personagem tio Juca e, então, fazia parte do cotidiano de Carlinhos:

¹⁹⁷ Ibidem, p. 36.

¹⁹⁸ Ibidem, p. 68.

[...] O velho Zé Paulino contou uma história do seu colégio. O pai mandava ele e os irmãos para aprenderem a ler com um marinheiro no Itaipi. O professor dava de corda. Tio Juca apanhava como o diabo. Quem os levava para a escola era a velha mãe dele.¹⁹⁹

Embora ainda fossem vistas como parte integrante do processo de formação do indivíduo por educadores e familiares, as práticas de castigos corporais eram rejeitadas pela pedagogia humanista e também o foram pelo movimento dos renovadores da educação. O personagem tio Juca era consciente dessa nova visão educacional, no entanto, seu pai acreditava que essa era uma forma de garantir a educação de Carlinhos:

Disse a papai para lhe tirar de lá. Hoje não se castiga mais meninos com bolos: está condenado pelos livros. Mas o velho quer é que você aprenda. Bolo para ele não quer dizer nada.²⁰⁰

Os exercícios militares também formavam parte do cotidiano dos internos, prática que ajudava a condicioná-los aos comportamentos que lhes eram considerados adequados e bons, nada relacionados às atuais abordagens que os relacionam ao aspecto lúdico e ao espírito de coletividade.

A falta de conhecimento por parte dos educadores em saber lidar com algumas dificuldades dos aprendizes em desenvolver certas destrezas na realização de atividades, como aquelas que exigiam um pouco mais de coordenação motora ou qualquer outra habilidade, fazia com que ele utilizassem a violência como procedimento punitivo aos alunos:

O cotidiano do colégio amansava os meus nervos. Estavam ali a Gramática para decorar, cidades principais da Geografia, as regras de três da Aritmética. Não me davam tempo para ficar sozinho com as minhas preocupações. E de noite chegava na cama de corpo mole. Os exercícios de tiro nos faziam este bem: preparavam-nos para o sono de animais cansados. Não tinha jeito para os exercícios militares. Faltava-me qualquer coisa, pois todos os meninos eu via sabendo fazer as meias voltas e os direita volver. Fiquei o ridículo do colégio. Quando o sargento gritava uma ordem, me aturdiá.

[...]

Eram mais fáceis as lições de Gramática. Decorava tudo com uma precisão de máquina. Começou assim o meu novo martírio. A minha incapacidade para certas compreensões se resolvia com os castigos violentos.²⁰¹

Dessa forma, a prática desses exercícios militares pelos alunos era acompanhada, assim como a aprendizagem de conteúdos, pelo sofrimento de castigos e agressões:

Onde está o Senhor Carlos de Melo?
Viu-me junto da mesa.
Então o senhor quer anarquizar os exercícios?
Não senhor, não tenho jeito.

¹⁹⁹ Ibidem, p. 92.

²⁰⁰ Ibidem, p. 93.

²⁰¹ Ibidem, p. 129.

Não quero conversas, seu doudo. Não quero conversas.
 E o furacão se desencadeou, gritando tanto que D. Emília chegou:
 Maciel, o que é isto? Olha a mulher do Bidu, que está na janela, ouvindo.
 Você parece que está com o mundo se acabando!
 É este menino que me esgota a paciência, me mata.
 Mas não precisa esses gritos. Quem passa na rua vai pensar que você está furioso. Que furioso que nada! Isto é um estabelecimento de ensino. Aqui se castigam os insubordinados. Quem quiser que se mude.
 E passou-me o bolo. Tocava a corneta do Tio na rua, o tambor rufava. As ordens imperiosas do sargento chegavam até dentro de casa.
 Companhia... sentido! Dispersar!
 Havia ordens mais severas ali dentro.
 Quinta-feira vou ver o senhor nos exercícios. Quero apreciar as suas graças.
 Tinham ido embora todas as considerações ao doente.
 [...]
 D. Emília voltou:
 Acabe com isto, Maciel. A mulher do juiz está escutando tudo.
 Tenho nada que ver com a mulher do juiz! Que se amolem! É boa esta, é boa!
 Então eu não posso mais repreender os meus alunos? A senhora D. Emília não quer incomodar os vizinhos... Ora vá plantar batatas.
 [...]
 No meu canto, abatido ainda pela reprimenda cruel, escutava o casal arengando.²⁰²

Essa educação, caracterizada por castigos físicos e consequente violência psicológica, teria seus reflexos no âmbito privado, ou seja, subjetivo dessa formação, cuja representação emblemática é o próprio protagonista-narrador Carlinhos:

Não houve doença, nervoso, criança excitada, que servisse. Entrei na sova. Naquele sábado seis bolos. E gritou. [...] Velho ruim, o diretor. Fiquei na sala inchando de raiva, planejando cousas absurdas. Tomara que aquele diabo morresse! Porque me machucava impiedosamente aquela história de apanhar sem culpa. Me desse com razão, mas somente porque não conseguia aprender aquelas voltas e viravoltas, não me batesse: era judiar demais.²⁰³

As prévias considerações nos permitem ter uma visão da educação no Brasil destinada tanto às crianças como aos adolescentes, ou seja, aos jovens em geral a partir da perspectiva de José Lins do Rêgo: uma formação repressora, seletista e cujos procedimentos constituíam-se por agressões físicas, psicológicas e morais. Além disso, o autor a expõe de forma a ressaltar seu caráter desprovido de significado aos aprendizes e sem relação com a realidade da época.

Considerando, como o já abordado, que essa formação elitista atendia aos interesses sociais à época, uma vez que as camadas mais populares não a procuravam, podemos dizer que José Lins do Rêgo, inserido no contexto de divulgação das ideias escolanovistas e posterior publicação das reivindicações dos Pioneiros da Educação, revela em *Menino de engenho* e *Doidinho* uma visão negativa do processo de formação dos filhos da elite na transição entre os séculos XIX e XX. De outro modo, esse

²⁰² Ibidem, p. 132.

²⁰³ Ibidem, p. 138.

momento de fervor de reivindicações de mudanças por parte da escola interfere no processo de resgate e exposição da vivência escolar do escritor, o qual, ao escrever, realiza uma crítica a partir de um ponto de vista póstumo à sua experiência escolar, ou melhor, já influenciado pelos novos ideais de educação.

3. O ensino superior

Como já foi mencionado, o ensino superior no Brasil, na transição do século XIX para o século XX, assim como outros níveis de ensino, apresentou as mesmas características de períodos anteriores, ou melhor, herdou a forma retórica e livresca característica da educação jesuítica.

Sobre esse assunto, Otaíza Romanelli nos aclara que:

Se se lembrar, além disso, de que a educação popular estava abandonada e de que a educação média era meramente propedêutica, pode-se ajuizar do quanto a educação foi minimizada, a ponto de transformar-se em mera ilustração e preparação para o exercício de funções, nas quais a retórica tem um papel mais importante do que a criatividade. Tais funções eram exercidas por aqueles que praticavam o jornalismo ou a política, razão pela qual as camadas em ascensão ou as camadas dirigentes revelaram preferência especial pelas Faculdades de Direito.²⁰⁴

Os já aludidos cursos de Direito apresentavam, no período em estudo, o mesmo perfil de quando foram criados em 1827: ofereciam um ensino classista, que significava um distintivo de classe, uma vez que se destinava somente aos filhos da elite, e cujo caráter era retórico, dotado de erudição e muito distante de ser utilitário, isto é, não tinha a função de formar cidadãos também aptos ao trabalho que não fosse intelectual.

A necessidade de outrora de se ter um filho que fosse padre foi, gradualmente, sendo substituída pelo desejo de um filho doutor. Assim, a formação de bacharel em Direito era a predileção da elite aristocrática brasileira que procurava os cursos superiores no Brasil, entre outros aspectos, com a perspectiva de ocupar cargos políticos. Assim, como nos relata Otaíza Romanelli:

Para se ter uma ideia da predominância do ensino jurídico sobre os demais ramos, assinale-se que em 1864, nas duas Faculdades de Direito, estavam matriculados 826 alunos, contra 294 em Medicina, 154 em Engenharia (Escola Central) e 109 na Escola Militar e de Aplicação. Considerando que nessas Faculdades, além do ensino relacionado com a profissão, que era a do Direito, também se ministrava ensino ligado às humanidades, pode-se compreender o quanto predominou, nas camadas que frequentavam a escola, a formação acadêmica, humanística e retórica.²⁰⁵

²⁰⁴ ROMANELLI, op. cit., p.41.

²⁰⁵ Ibidem, p. 40-41.

Tais dados justificam-se pela dimensão alcançada pela formação em Direito na sociedade da época, isto é, a garantia de um futuro promissor.

Essa obsessão bacharelesca presente no ideário elitista nos é ilustrada pelo protagonista-narrador Carlinhos ao revelar as ideias do personagem José Paulino, seu avô coronel, que havia se decepcionado com o filho, o personagem tio Juca, na busca de um bacharel, ou seja, um “doutor” entre os seus descendentes:

O filho falhara: vivia a cavalo pelos partidos de cana, com ele. Queria sem dúvida um neto, agora, para a sua fome de bacharel fazendo figura, engrandecendo a família.²⁰⁶

A formação educacional oferecida aos filhos da elite era motivo de orgulho, e a mais privilegiada, ou seja, o ensino superior, mais especificamente o curso de Direito, não se destinava a educar futuros senhores de engenho, mas, como já foi comentado, atribuir-lhes um verniz cultural e mantê-la no poder e, às camadas médias, significava ascensão e *status* sociais.

De acordo com Marisa Bittar:

Até o século XIX, quando a estrutura produtiva ainda era baseada na escravidão, aos filhos primogênitos da aristocracia agrária estava reservada uma única herança: ser senhor de engenho como seus pais. Depois, com a diversificação econômica e social, com a introdução do trabalho assalariado e implementação de práticas capitalistas, uma nova camada social foi surgindo, as camadas médias urbanas, que passaram a ver na educação o único canal de ascensão social. A educação deixou, assim, de ser reservada exclusivamente reservada aos filhos da aristocracia rural.²⁰⁷

O início desse processo de mudança social refletido na nossa educação em fins do século XIX, em que o ensino deixara de ser restrito aos filhos da elite e começara a ser buscado pelas camadas médias, é ilustrado pelo personagem Castro que, pertencente a essa classe, formara os filhos utilizando recursos provenientes de seu próprio trabalho. Por meio de reflexões, Carlinhos, o narrador de *Doidinho*, idealiza as expectativas de seu avô com relação aos investimentos feitos em educação para formar os seus, os quais não lhe apresentavam o retorno que esperava. Há, também, uma crítica à herança dos descendentes dos senhores de engenho, já mencionada em referência de Marisa Bittar, representada pela menção aos personagens Dr. Quincas do Engenho Novo e o Dr. João do Itaipu que, após se formarem, voltaram ao trabalho nos engenhos, ou seja, o trabalho braçal, este tão distante das pretensões daqueles que procuravam uma formação humanística e rica em cultura geral. Conforme as palavras do garoto, o avô desejava que os seus descendentes se destacassem socialmente, ou seja, “fizessem figura”:

²⁰⁶ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 79.

²⁰⁷ BITTAR, op. cit., p. 24.

[...] Formara o filho com trabalhos de quem estivesse tirando grandes safras de engenho, com os mesmos cuidados, as mesmas despesas, as mesmas contrariedades. _Faz gosto ver os meninos do Castro. O pai anda por aí comprando boi para matar. Já formou dois filhos. Sentia-se mágoa dele diante da sorte do camumbembe feliz. Era o mesmo que se dissesse: _Eu gasto um dinheirão com os meus e não dão para nada. _Como ficaria satisfeito se tivesse um Coruja por neto! Um que enterrasse a cabeça nos livros e fizesse figura como os filhos do Castro. Assim daria gosto gastar o seu dinheiro. Formar-se para voltar para a enxada, como o Dr. Quincas do Engenho Novo e o Dr. João do Itaipu, seus primos legítimos, não valia a pena.²⁰⁸

O personagem José Paulino, de cujas impressões fez uso seu neto no excerto anterior, é elemento representativo da estrutura familiar patriarcal que prevalecia então, a qual, de acordo com Engels, caracteriza-se, acima de tudo, pela “organização de certo número de indivíduos, livres e não livres, numa família submetida ao poder paterno do seu chefe.”²⁰⁹ De outro modo, o personagem representa o autoritarismo e o poder de mando que esses senhores de engenho e coronéis e, ao mesmo tempo, chefes de famílias e de escravos, exerciam sobre os seus, decidindo as suas formas de vida bem como seus destinos.

A esse respeito, afirma Sérgio Buarque de Holanda que “nos domínios rurais, a autoridade do proprietário de terras não sofria réplica. Tudo se fazia consoante a sua vontade, muitas vezes caprichosa e despótica” e define o seu ambiente de domínio, o engenho, como “um organismo completo e que, tanto quanto possível, se bastava a si mesmo”, pois “tinha capela, escola de primeiras letras” e grande parte do que se necessitava, como alimentação e até móveis, era ali mesmo gerada, o que centralizava ainda mais a sua posse.²¹⁰

E assim era o personagem José Paulino: chefe familiar e, como coronel, representante do poder político local:

Vamos, disse meu avô, com aquela voz de mando. E a mulata com os olhos esbugalhados:
 Juro que foi o Dr. Juca quem me fez mal.
 [...]
 Na casa-grande só se falava baixinho no caso. Minha Tia Maria não me deu uma palavra. Na hora da ceia meu avô pouco falou. Tio Juca não viera para a mesa. Apenas no fim o velho Paulino queixou-se:
 Não sei pra que servem os estudos. A gente gasta um dinheirão, e eles voltam para fazer besteiras desta ordem.²¹¹

²⁰⁸ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 79.

²⁰⁹ ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Tradução José Silveira Paes. São Paulo: Global, 1984, p. 95.

²¹⁰ HOLANDA, op. cit., p. 80.

²¹¹ LINS DO RÊGO, José. *Menino de engenho*. 32. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1983, p. 34.

No excerto anterior, o personagem José Paulino, que tanta importância dava aos estudos, deixa clara em seu discurso a falta de vínculo entre a realidade e a educação da época, no sentido em que esta, apesar de cara, não impedira o filho Juca de molestar a criada. Esse aspecto é enfatizado por José Lins do Rêgo em suas obras e pode ser interpretado como uma crítica posterior a essa educação que tanto contribuiu para a solidificação dessa estrutura societária brasileira, ou melhor, para dar continuidade à situação de privilégios da elite e de exclusão social do povo.

O personagem José Paulino já havia financiado os estudos de Direito do irmão mais novo, que chegou a ser desembargador e, de certa forma, satisfazendo os seus anseios. No entanto, o narrador nos mostra a predileção deste, o personagem Dr. Lourenço, pelo enriquecimento financeiro em detrimento da cultura livresca, uma vez que acabou desempenhando melhor seu trabalho de administrador de engenho do que as atividades intelectuais para as quais os seus estudos o haviam habilitado, tal como vemos a seguir:

Era o seu irmão mais moço, que chegara a desembargador. Fora formado por ele, mas lhe dava este orgulho – desembargador! – embora o Dr. Lourenço gostasse mais de ter a sua casa de purgar cheia que a sua estante abarrotada de livros. Ficara também senhor de engenho como o irmão, e engrandecera mais a família no Pau Amarelo que nas atribuições do Tribunal Superior. O velho Zé Paulino tinha um irmão que lhe enchera as medidas.²¹²

Essa escolha representa o surgimento das novas atividades comerciais, as quais dariam origem a novas camadas altas sociais por meio do trabalho produtivo, as mesmas que lutariam contra a elite aristocrática rural pelo poder.

Estimulado por cumprir com as expectativas do avô e espelhando-se nos demais bacharéis como modelo de sucesso a ser seguido, uma vez que era evidente o prestígio do qual gozavam na sociedade, Carlinhos também desejava tornar-se um bacharel em Direito:

Homem danado o Germiniano. Cego, roubou moça para casar. Formou dois filhos. A coisa maior para ele era formar os filhos. E o velho Germiniano, naquela Galhofa, quase um sítio do seu engenho, dera dois bacharéis ao Pilar. E a minha alegria de liberto fazia cálculos para agradar meu avô. Também me formaria.²¹³

Satisfazendo os anseios de seu avô, Carlos tornara-se um bacharel em Direito. Todavia, ao regressar ao engenho, ele expõe sua opinião sobre a própria formação, a qual, desde o seu ponto de vista, não lhe trouxera habilidade para exercer função

²¹² Idem. *Doidinho*. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981, p. 79.

²¹³ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 89.

alguma, ou seja, os estudos pareciam-lhe não ter significado para desempenhar o papel administrativo que se esperava dele, fato que dificultou a sua volta.

Retomando o já dito, a cultura humanística, o verniz intelectual, entre outros aspectos, adquiridos por meio dessa formação não visavam uma função prática social como a administração de terras e bens como outrora havia sido a herança dos descendentes dos senhores de engenho que tinham na supervisão destes o seu futuro profissional. Além disso, os estudos na capital afastavam os filhos do meio rural, colocando-os em contato com uma cultura urbana em que os costumes e as condutas sociais distinguiam-se daquelas que formavam parte de suas origens, as quais passavam a ser-lhes alheias.

Podemos observar esses aspectos no seguinte excerto, em que o então Carlos de Melo nos relata a sua volta da capital ao engenho de seu avô, dando início ao último livro da trilogia da narrativa de sua trajetória escolar, *Banguê*:

Afastara-me uns dez anos do Santa Rosa. O engenho vinha sendo para mim um campo de recreio nas férias de colégio e de academia. Tornara-me homem feito entre gente estranha, nos exames, nos estudos, em casas de pensão. O mundo cresceu tanto para mim que o Santa Rosa se reduzira a um quase nada. Vinte e quatro anos, homem, senhor do meu destino, formado em Direito, sem saber fazer nada. Nada de grande tinha aprendido, nenhum entusiasmo trazia dos meus anos de aprendizagem. Agora tudo estava terminado. Um simples ato de fim de ano, e a vida devia tomar outro rumo. Vamos ver para que dá o senhor, disse o meu avô no dia da minha chegada. [...] Do meu quarto, entre os livros que trouxera de fora, começava a pensar, a tomar o pulso dos fatos. Precisava olhar o Santa Rosa, entrar na intimidade do meu velho mundo.²¹⁴

Notamos, também, que o protagonista faz uma análise de seus estudos ao regressar à sua terra em que evidencia o ponto de vista negativo de sua formação em Direito, da qual revela não constatar contribuições significativas. Tais verificações por parte do personagem representam as críticas do autor a esse ensino que era uma aspiração e considerado de qualidade à época. De outra forma, dados os aspectos fundamentais dessa formação e a realidade brasileira de então, elementos estes já abordados por mim e entre estes os quais se faz necessário retomar e enfatizar o fato de que grande parte da população nem tinha acesso ao ensino básico, a necessidade de uma educação que pudesse formar cidadãos agentes, entre outros aspectos, na busca de solucionar problemas de ordem sócio-educacional, entre outros, chamaria, mais tarde, a atenção dos renovadores da educação, cujo contexto de vivência é o mesmo do autor. Assim, pode-se dizer que José Lins do Rêgo tem um juízo negativo dessa formação que

²¹⁴ Idem. *Banguê*. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976, p. 3.

fora capaz de servir aos interesses sociais da época, influenciado pelo seu contexto de vida e produção, no qual o sistema de ensino começava a sofrer pressões no sentido de sua mudança.

No entanto, notamos no excerto a seguir que Carlos, contrariando as grandes possibilidades que sua formação oferecia a quem a ela tinha acesso, como a ocupação de cargos políticos, e estimulado pela literatura que transformava senhores de engenho em personagens dignos de admiração - aspecto que o enchia de orgulho da sua ascendência aristocrática – pensava, em alguns momentos, em substituir o avô na administração do engenho. Todavia, quando menciona a literatura regionalista, mais especificamente a transposição da figura real do senhor de engenho para a ficção, o personagem-narrador tece uma espécie de crítica a esse artifício que, de acordo com suas observações, não o faz de maneira fiel, pois acaba criando personagens afinados, de posturas polidas sobre pessoas que, na verdade, segundo ele, eram rudes e desprovidas de modos apurados, ou seja, apenas detentores de terras e bens materiais e não de atributos espirituais:

De fora, eu me voltava com o pensamento para o Santa Rosa. Sim, eu queria continuar a minha gente, ser também um senhor rural. Era bonito, era grande a sucessão de meu avô. Fazia cálculos, sentia orgulho em empunhar o cacete de patriarca do velho José Paulino. Seria um continuador. Tudo era da literatura que se fazia naquele tempo. Um senhor de engenho era motivo literário de primeira ordem. Viam-se esses homens toscos como verdadeiros aristocratas, comendo com facas de prata e andando de carruagem. A tradição dessa vida me enchia de orgulho de ter saído de tal gente.²¹⁵

No mesmo sentido, Sérgio Buarque de Holanda comenta que:

Ainda quando se punham a legiferar ou a cuidar de organização e coisas práticas, os nossos homens de ideias eram, em geral, puros homens de palavras e livros; não saíam de si mesmos, de seus sonhos e imaginações. Tudo assim conspirava para a fabricação de uma realidade artificiosa e livresca, onde nossa vida verdadeira morria asfíxiada.²¹⁶

Nesse contexto, além da administração do engenho que herdaria, Carlos também fazia planos de, aproveitando-se do poder das posses de cuja classe pertencia e de sua formação, governar o município também a favor dos interesses de sua família, tal como era típico da atitude da aristocracia rural à época, formada pelos “doutores brasileiros”, estes, coronéis e bacharéis, que governavam segundo “leis particulares.”

Sobre o tema, Sergio Buarque de Holanda argumenta que:

No Brasil, pode dizer-se que só excepcionalmente tivemos um sistema administrativo e um corpo de funcionários puramente dedicado a interesses objetivos [...]. Ao contrário, é possível acompanhar, ao longo de nossa

²¹⁵ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 4.

²¹⁶ HOLANDA, op. cit., p. 163.

história, o predomínio constante das vontades particulares que encontram seu ambiente próprio em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordenação impessoal. Dentre esses círculos, foi sem dúvida o da família aquele que se exprimiu com mais força e desenvoltura em nossa sociedade. E um dos efeitos da supremacia incontestável, absorvente, do núcleo familiar – a esfera, por excelência dos chamados ‘contatos primários’, dos laços de sangue e de coração – está em que as relações que se criam na vida doméstica sempre forneceram o modelo obrigatório de qualquer composição social entre nós.²¹⁷

Notamos no discurso do personagem um ponto de vista seguro e, ao mesmo tempo, arrogante com relação à garantia de seu futuro e de privilégios que, segundo ele, os bens e o prestígio familiares deveriam possibilitar-lhe. Além disso, um ponto de vista preconceituoso transparece nas ideias do personagem que pensa serem os atributos de sua família e da cor maiores motivos de levá-lo à conquista do governo que a capacidade de dirigentes negros:

Construía planos de vida de grande. As minhas preocupações de estudante não mediam a extensão das minhas ambições. Por que não teria a minha família o prestígio que as suas terras lhe deviam dar? Não era a dona de toda a várzea da Paraíba? Não conservava em suas mãos o domínio sobre milhares de homens? Faltava um chefe no meio deles, um que fosse o cabeça, o mais sabido de todos. Levavam o tempo votando em bacharéis, a servir de encosto a prestígios de fora. E eles, os brancos, eram mandados por mulatos mais hábeis. Nunca fizeram nada. Que valia então a terra, o latifúndio dominando mais de dois municípios? Um homem de inteligência saberia aproveitar tudo isto, sair de dentro dos seus como chefe, o mandão, conquistando brilho para todos eles. Era isto o que eu pensava realizar, ter essa força nas mãos e mover com ela as posições de destaque. Via-me cercado dos meus, impondo a vontade de uma família numerosa, recebendo festas, e o Santa Rosa um centro de vida, e eu sempre procurado para decidir, para orientar. Era um principado o que eu queria.²¹⁸

Nesse momento é relevante ressaltar a mudança de personalidade do personagem na trilogia: no início de sua vida, era um menino meigo e sensível, amedrontado pelos castigos e pelo ambiente do internato. Então, na fase adulta, revela-se arrogante e, ao longo de *Banguê*, vai mostrando-se cada vez mais enraizado nos comportamentos e no ideário da elite paraibana, na busca da manutenção de seus privilégios e do poder local. Tal constatação evidencia o caráter eficaz dessa formação à época no sentido de condizer aos interesses das camadas mais privilegiadas, as quais, por isso, ofereciam-na para seus filhos.

A vida boêmia que costumavam levar os estudantes das famílias ricas durante o período de seus estudos nas capitais também nos é ilustrada pelos relatos de Carlos, fato

²¹⁷ Ibidem, p. 146.

²¹⁸ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 5.

que não interferia na garantia do futuro profissional, como ele mesmo podia observar pela carreira de sucesso de seus parentes já formados, como podemos verificar a seguir:

E os meus anos de estudante levei-os entre extravagâncias, mulheres insignificantes, e com este sonho de grandeza na cabeça. [...] Tínhamos nós uns parentes bacharéis em Minas que se tinham feito, criado núcleo de gente próspera. Era sangue nosso que provara bem por lá.²¹⁹

Sem embargo, as ilusões e as pretensões do personagem começam a desfazer-se quando ele se dá conta de que seus planos, na verdade, não visavam assumir as funções para as quais o aguardavam de volta no engenho, ou seja, suas expectativas não coincidiam com a de seus familiares, principalmente as do avô:

Tio Juca se fora para o engenho da mulher. Casara-se com moça de engenho de porteira fechada. E o Santa Rosa ali à espera do coadjutor, de uma perna de governo que fizesse as vezes do meu avô. Para mim se podiam voltar as esperanças. Eu não dava esperança a ninguém. [...] Pretendera construir com a minha família um poderio de alicerces firmes. A minha imaginação agira à toa.²²⁰

Carlos sentia-se rejeitado pelo avô, pensando no investimento que ele lhe representava e, ao mesmo tempo, nas esperanças que rompera não demonstrando atuar de acordo com o que se esperava dele. No entanto, cada vez mais se inclinava à literatura, assim como muitos bacharéis brasileiros do contexto de então que, em lugar de exercer as atividades jurídicas, passaram a enriquecer a nossa história literária. Um exemplo emblemático é o próprio José Lins do Rêgo, que acabou abandonando as funções jurídicas para dedicar-se ao ofício de escritor. O interesse do personagem pela arte também se caracterizava pelo tema de sua gente, porém, após passar pelos anos de estudo e pela vida na capital, não se sentia igual a ela, como nos revela a seguir:

O mais doloroso para mim era sentir que ele não me queria bem. Recebia os jornais do correio e mandava para o meu quarto. E no mês nem me dava uma palavra, não me olhava, não me perguntava nada. Seria velhice, ou desencanto pelos meus anos inúteis de estudo, sempre a pedir-lhe dinheiro, sempre distante dos meus?

Interessante: para os meus efeitos literários eu me enchia de orgulho com os meus parentes rurais, entretanto, não sei por que, cada vez mais me sentia afastado deles. Teria compreendido o velho Zé Paulino essa canalhice do seu neto?²²¹

A indiferença do avô, talvez fruto da decepção pelo não cumprimento das expectativas depositadas em Carlos, incomodava-o e provocava reflexões sobre seu futuro, bem como sobre suas responsabilidades e deveres de graduado: “Eu imaginava

²¹⁹ Ibidem, idem.

²²⁰ Ibidem, p. 6.

²²¹ Ibidem, p. 10.

uma vida que pudesse encher de alegria os últimos dia de meu avô. O que gostaria que eu fizesse? E que sabia eu fazer?”²²²

As cobranças, bem como as piadas dos familiares, cujas pretensões eram grandes com respeito ao título de doutor de Carlos, aumentavam em vista da vida que ele levava: desestimulado, passava os dias sem fazer nada. Seu tio Juca, incomodado com a situação, chegou a usar de suas relações com pessoas influentes com o propósito de conseguir um cargo para o sobrinho que, de motivo de orgulho, passava ser razão de vergonha de sua família, tal como podemos observar no seguinte fragmento:

Agora eram as pilhérias, as importunas perguntas na mesa de jantar: Quantas causas já tens, Carlos? E depois fingindo uma graça: Se os presos fossem esperar por este, morreriam de podres na cadeia. [...] Falei com Trombone para escrever ao Valfredo sobre o Carlos. Isto como está é que não pode continuar. Um homem daquele, de braços cruzados, sem fazer coisa nenhuma. O velho Zé Paulino não dizia nada. Tio Juca é que me queria botar para fora do engenho. Pleiteava um emprego para o sobrinho. Depois chegou a velha. Não faz nada, Juca. Só você vendo. Mete-se na rede de manhã à noite. Só faz comer. Isto é uma vergonha.²²³

Porém, Carlos mantinha-se apático frente à situação de inoperância em que se encontrava, enquanto seus parentes procuravam algum cargo jurídico que lhe servisse como solução:

Abandonava-me, não forçava situações denunciando ambição, vontade nenhuma. Vivia no meu quarto, espreguiçando-me como inútil. Mesmo assim, a gula de meus parentes me aguçava. Devia tomar um caminho qualquer. Uma promotoria distante seria um achado para aquele traste que eu era.²²⁴

Totalmente alheio àqueles que eram os problemas familiares, dos quais ele era o foco, Carlos pensava numa solução mais fácil, isto é, voltar para a sua vida boêmia e fácil de estudante na capital:

Tive então saudades de Laura e de toda a minha vida de Recife, dos cinco anos de colegas, mulheres e jornais. Por que não dava o fora do Santa Rosa e não pegava outra vez o fio daquela existência fácil, divertida?²²⁵

E nos seus frequentes momentos de indolência, Carlos refletia sobre as pretensões de seus familiares com respeito à sua educação, as quais havia cumprido em parte formando-se bacharel. No entanto, não dera continuidade à sua carreira profissional, como era de se esperar de um graduado em Direito. Essas reflexões podem ser verificadas a seguir:

²²² Ibidem, p. 12.

²²³ Ibidem, p. 13.

²²⁴ Ibidem, p. 14.

²²⁵ Ibidem, p. 38.

Queria que fosse bacharel. Fui bacharel. Não era da espécie que lê, admirava, daqueles que soubessem fazer uso da carta, que botassem as coisas para frente. Era um neto mole, sem saber falar no júri, sem coragem para a vida. Aquilo que mais lhe repugnava vivia comigo deitado na rede: a preguiça.²²⁶

Fruto do empenho e das relações de amizade de seu tio Juca, um cargo de promotor foi arranjado para Carlinhos. Isso nos mostra que, mesmo diante da falta de empenho em conseguir trabalho representada pelo personagem, a formação de bacharel, atrelada às relações de favores existentes entre os membros da elite, era garantia de um futuro próspero. Entretanto, Carlos, que se encontrava descompromissado com a própria vida, acabou não o aceitando:

Recebi uma carta de Juca mandando este telegrama.
E deu-me a carta e o telegrama. Tio Juca arranjara as coisas ao seu jeito mandando para o velho Zé Paulino os resultados do seu trabalho: uma promotoria para mim, no Paraná.²²⁷

Desprovido de responsabilidades, uma vez que não aceitara a promotoria no Sul e, tampouco assumira a administração do engenho, Carlos encantou-se por uma moça casada, a personagem Maria Alice, que fora passar uns tempos no engenho. Em escassos intervalos de seus momentos de galanteios, Carlos parecia ter uns ímpetos de consciência, de preocupação com a condição de vida dos desamparados, em oferecer-lhes meios para mudar a sua situação. No entanto, ele visava o seu próprio benefício: numa época em que o voto era permitido somente aos alfabetizados, ele queria montar uma sala de aula no engenho não com o objetivo de melhorar a vida daquela gente, mas de formar eleitores. Ele também confirma a tese de uma postura negativa do trabalhador rural ante a educação, ou melhor, como o já ressaltado, estes não tinham a expectativa dos estudos como um meio de mudança da sua realidade e de seus filhos, por isso não a requisitavam, sendo-lhes esta mera ilusão. Além disso, tal atitude representa a reivindicação de escolas para o povo realizada pelos movimentos da elite e nunca pelo próprio povo, tal como vemos a seguir:

Havia uma coisa em que pensava muito: uma escola. Tinha uma sala ótima para isto na casa velha. Botava professora para os moleques. Só podia me servir, fazendo eleitores em quantidade. No engenho do meu avô, só que sabia ler era ele, Zé Ludovina e João Miguel. E porque soubessem, conseguiam regalias, não pegavam no cabo da enxada, botavam gravata nas eleições, iam à cidade receber dinheiro, vender açúcar, fazendo os mandados do senhor.
Agora existia entre eles preconceitos contra a carta de á-bê-cê. Para que aprender? Para ficar na enxada? E mesmo os que moravam perto da rua não mandavam os meninos à aula. Deviam ser como eles mesmos.²²⁸

²²⁶ Ibidem, p. 43.

²²⁷ Ibidem, idem.

Sergio Buarque de Holanda critica tais movimentos de “entusiasmo pela educação”, alegando que:

Não têm em conta entre nós os pedagogos da prosperidade que, apegando-se a certas soluções onde, na melhor hipótese, se abrigam verdades parciais, transformam-nas em requisito obrigatório e único de todo progresso. É bem característico, para citar um exemplo, o que ocorre com a miragem da alfabetização do povo. Quanta inútil retórica se tem desperdiçado para provar que todos os nossos males ficariam resolvidos de um momento para outro se estivessem amplamente difundidas as escolas primárias e o conhecimento do ABC.²²⁹

Mesmo que não chegasse a exercer qualquer atividade relacionada à sua formação, o mito da bacharelise fazia com que o graduado em Direito, categoria representada na obra de José Lins do Rêgo pelo protagonista Carlos, fosse considerado diferente dos demais pela sociedade, ou seja, era doutor. Assim ele era tratado por Maria Alice, que não escapara às tradições de sua época: “Chamava-me Doutor Carlos. Pedi-lhe que não me desse aquele doutor ostensivo: E como hei de chamá-lo? O senhor não é doutor?”²³⁰

Carlos herdou as terras que foram de seu avô, as quais lhe pareceram chegar de maneira fácil, diferentemente de outros que constituíam a sua propriedade por meio de árduos esforços, do trabalho, como ele mesmo relata que fora a vida de seu avô:

Tinha ganho o Santa Rosa. Era meu, livre de tudo. Todo aquele mundo de terras me pertencia de porteira fechada. Gado muito para o serviço, mais de cem bois de carro, burrama grande, safra no campo para colher e um povo bom para mandar nele. Era senhor de engenho. Muitos levavam uma vida para chegar àquela situação e conquistar o direito de mandar em terras e gente. Quando me vi sozinho, saí para ver o que era meu. Vi as máquinas, as fôrmas de zinco da casa de purgar. Ninguém naquelas redondezas tinha melhores. A vista se perdia no que era meu, só meu [...] contando dinheiro, de tão satisfeito, de tão ancho, com o que o velho Zé Paulino me deixara. Levava ele mais de oitenta anos a se levantar de madrugada, a andar de serviço em serviço, a dormir pouco, a romper secas inclementes e cheias medonhas, para que aquele seu neto pudesse estar ali, satisfeito da vida.²³¹

Sem embargo, como o protagonista mesmo intuía, não era capaz de administrar o engenho e a grandeza que este representava: começou a arruinar em três anos o que o avô levava uma vida para construir. Além disso, não conseguia entender o porquê de sua falha: outorgara as suas funções a um feitor que, astuto, enriquecera às suas custas e o passara para trás. Há ainda, no seguinte relato, a alusão aos financiamentos do banco que, à época, representavam o apoio dado pelo governo aos senhores de engenho no desenvolvimento de suas posses:

²²⁸ Ibidem, p. 110.

²²⁹ HOLANDA, op. cit., p. 165.

²³⁰ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 58.

²³¹ Ibidem, p. 120-121.

Há três anos que o Santa Rosa safrejava com o seu novo dono. E estava quase de fogo morto. O que fizera para isto? Não sabia explicar o meu fracasso. Botava para cima o feitor, o feitor Nicolau. Culpava o preço do açúcar, o alambique furado e os tubos velhos. Um engenho daquele com safra de quinhentos pães! E as canas no mato, e uma carta da Casa Vergara falando na conta que estava crescendo. O dinheiro da Caixa Econômica enterrara ali. Não joguei um tostão, não me meti com raparigas e no fim de três anos não sabia de um vintém e tinha criado novas obrigações. [...] Ficava às vezes pendendo no desastre.²³²

A mudança dos ciclos dessa estrutura de cunho agrário-exportador, baseada na monocultura, que ora se direcionava a um produto, ora a outro – são exemplos os ciclos da cana-de-açúcar, da borracha, do café, do algodão, do ouro, etc. – também é abarcada nas obras em estudo, que acabam priorizando em seu contexto a crise dos engenhos de cana-de-açúcar com o advento da usina, dando ênfase nessa transformação à sua causa, ou seja, a não adaptação de algumas das fazendas às novas tecnologias de produção e preparo da cana. Sobre a temática e a obra, Sérgio Buarque de Holanda comenta que:

Um romancista nordestino, José Lins do Rego, fixou em episódios significativos a evolução crítica que ali também, por sua vez, vai arruinando os velhos hábitos patriarcais, mantidos até aqui pela inércia; hábitos que o meio já não deixou de estimular, como principia a condenar irremediavelmente. O desaparecimento do velho engenho, engolido pela usina moderna, a queda de prestígio do antigo sistema agrário e a ascensão de um novo tipo de senhores de empresas concebidas à maneira de estabelecimentos industriais urbanos indicam bem claramente em que rumo se faz essa evolução. [...] A urbanização contínua, progressiva, avassaladora, fenômeno social de que as instituições republicanas deviam representar a forma exterior complementar, destrói esse esteio rural, que fazia a força do regime decaído sem lograr substituí-lo, até agora, por nada de novo.²³³

O seguinte excerto nos permite refletir sobre a postura de Carlos quando assume a direção do engenho: ele, que nos tempos de faculdade pensara em escrever sobre a gente de sua terra, revelando suas reais condições de vida, então senhor de engenho, fazia o mesmo que os outros, isto é, explorava os pobres, os quais já eram tão pobres. Tal referência pode ser interpretada como o resultado eficaz dessa formação educacional oferecida pela elite aos seus filhos, a qual os moldava de acordo com seus costumes e interesses:

Era o melhor negócio, a compra de algodão. Aqueles pesos de pedra e ferro velho do engenho representavam mesmo o valor verdadeiro? Sem dúvida pesariam demais. Havia duas balanças, uma para pesar açúcar e outra para algodão, uma para compra e outra para venda. Estava era roubando os pobres. A consciência me pinicava um bocado, quando ficava sozinho no quarto. Bela carreira estava fazendo! Pensara em elevar o nível de vida dos homens do eito. [...] Mal me vi com um cajado na mão, fazia as mesmas coisas que os outros.²³⁴

²³² Ibidem, p. 121.

²³³ HOLANDA, op. cit., p. 167.

²³⁴ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 143.

No entanto, a “consciência que o pinicava” representa a denúncia, realizada nas obras de José Lins do Rêgo, dessa postura no sentido de criticar essa formação que era incapaz de atuar a fim de provocar alterações na sociedade brasileira que pudessem melhorá-la no sentido de torná-la menos injusta.

Desse modo, Carlos constitui uma fiel alegoria da crítica anteriormente comentada, posto que assumiu o papel de explorador sem cerimônias, com a justificativa da condição de sua classe, e fez-se continuador de suas práticas exploratórias do trabalhador rural, atitude esta que comprova a já explanada eficácia e qualidade dessa educação à época, tão valorizada pela elite:

Aquelas cem sacas de lã me dariam no mínimo quarenta e oito contos. E tinham me custado uns quinze. [...] Negócio ótimo. Isto de explorar o povo era de todo o mundo. Fizera-o o meu avô e tinham-no como um santo. Choraram até no enterro dele.²³⁵

No entanto, diante do início da decadência de seu engenho, Carlos passou a ser desprezado por aqueles que julgara inferiores em função de sua cor e de suas origens. Assim, verificamos no seguinte excerto em que Carlos, numa situação em que encontrou Marreira, um ex-funcionário a quem delegara a função de administrar a fazenda, acabou tentando roubá-lo. No relato desse episódio, em o negro que o ignorou, o personagem-narrador refere-se a ele de forma preconceituosa, o que nos mostra o pensamento vigente nesse período, ou seja, de que a cor, assim como a formação e as origens, era determinante na posição e na função que as pessoas representavam socialmente: “Antigamente, Marreira me tirava o chapéu, no sangue dele corria resto de escravidão. Eu era sempre o neto do Coronel Zé Paulino.”²³⁶

Dessa forma, transparece na citação anterior, a crítica ao pensamento predominante da época que acabava por classificar os indivíduos e, assim, determinar as suas capacidades de acordo com seus bens e sua posição social, assim como Carlos julgara o ex-funcionário como incapaz de sobressair-se a ele na função de administrador de terras.

Ainda no que diz respeito a essa função, nem mesmo as leis que haviam dado base à sua formação nem sua condição de senhor de engenho o faziam capaz de superar as aptidões naturais e a prática daqueles que contavam com a experiência da vida de trabalhador ou mesmo as habilidades de trapaceiro, como o já mencionado personagem

²³⁵ Ibidem, p. 144.

²³⁶ Ibidem, p. 161.

Marreira que, de funcionário passou a ser seu inimigo por tentar apropriar-se de suas terras:

[...] Eu, um bacharel, e não sabia me defender. Fui ao meu Código Civil e o diabo não me adiantava nada. Marreira não conquistara posse de espécie nenhuma. A lei se mostrava clara naquele ponto.²³⁷

O ocorrido também provocou em Carlos a constatação de que nem todos os privilégios financeiros, de classe e de origem que possuía eram capazes de torná-lo, ao menos, defensor de seu patrimônio: “Aquele negro, ali perto de mim, me humilhava.”²³⁸

Esse acontecimento nos remete às mudanças que ocorreriam mais tarde, ou seja, nossa sociedade começaria a transformar-se, entre outras coisas, com o surgimento das camadas médias que passaram a reivindicar o acesso à educação, uma vez que viam nesta a possibilidade de ascensão social para seus filhos. Isso significava que os privilégios concedidos pela propriedade de terras poderiam ser almeçados pela formação educacional. Além disso, a burguesia emergira enquanto camada social por meio do trabalho ao mesmo tempo em que a aristocracia brasileira entrava em crise devido à decadência da economia de base monocultora, caracterizando uma época em que as origens herdadas passavam a ser desprivilegiadas socialmente enquanto que a riqueza adquirida por meio do trabalho passava a garantir o *status* e os privilégios outrora desfrutados pelas oligarquias brasileiras.

Essa situação provocou novas reflexões por parte do personagem-narrador que, ao observar o sucesso que Marreira, homem totalmente desprovido de qualquer privilégio de raça ou classe, alcançou, passando a ocupar uma posição social diferente da que era oriundo, a qual conquistou por meio de seu empenho no trabalho.

O seguinte fragmento representa uma constatação e, ao mesmo tempo, uma visão crítica da tão valorizada formação de bacharel em direito, cujo ingresso era proporcionado por uma condição de classe elitizada que pretendia manter-se enquanto tal. A falta de vínculo dessa formação com a realidade brasileira no sentido do trabalho produtivo, uma vez que, como o já ressaltado, era eficaz ao atender aos interesses da elite à época, revela-se na interpretação de sua perspectiva contida nas obras de José Lins do Rêgo, e é personificada pelo protagonista na sua tentativa de atuação profissional e administrativa durante a sua vivência no engenho. Essas observações

²³⁷ Ibidem, p. 159.

²³⁸ Ibidem, p. 173.

podem ser arrematadas pelo seguinte fragmento em que Carlos avaliou o trabalho exitoso de Marreira em oposição à sua atuação fracassada:

[...] Eu mesmo é que devia olhar o trabalho de Marreira, com vergonha. O moleque sabia fazer tudo como um senhor. Sabia mandar e isto era tudo. Meti o cavalo por uma vereda que separava os dois partidos. A folha da cana batia-me no rosto e nos baixios a Flor-de-cuba acamava no chão, com mais de três ordens. Um partido daquele fazia gosto. A terra era a mesma, os cabras os mesmos, o preço o mesmo e no entanto o que era meu não valia nada. Os canaviais de Marreira progrediam daquele jeito, com o sol, a chuva, e os mesmos braços de que eu dispunha para os meus. E os meus se acanhavam, não iam para a frente. Ali, dentro da flor-de-cuba bonita, eu compreendia que não dava para aquilo. O verdadeiro senhor de engenho era outro, o que saíra do eito, que se fizera por si.²³⁹

Por fim, a situação de desconforto e incapacidade frente ao comando do patrimônio que lhe fora deixado bem como o desinteresse pela herança do avô paterno, acabou levando-o a vender a sua parte do engenho por uma quantia que lhe garantiria uma boa vida e, assim, a abandonar suas origens de menino de engenho:

O Santa Rosa se findara. È verdade que com um enterro de luxo, com um caixão de defunto de trezentos contos de réis. Amanhã, uma chaminé de usina dominaria as cajazeiras. Os paus-d'arco não dariam mais flores porque precisavam da terra para a cana. E os cabras do eito acordariam com o apito grosso da usina. E a terra iria saber o que era trabalhar para usina. E os moleques o que era a fome. Eu sairia de bolso cheio, mas eles ficavam.²⁴⁰

E Carlos de Melo, em quem foram depositadas tantas esperanças de continuidade de sua família e de seus prestígios, além das expectativas geradas pela sua formação de bacharel em Direito, a qual seria capaz de garantir-lhe um futuro grandioso, vendeu a sua herança consciente de seu fracasso enquanto senhor de engenho e frente às novas tecnologias no campo da indústria açucareira: o antigo engenho era, então, substituído pela usina e Carlos partiria dali. Porém, foi-se, dando fim à narrativa de sua trajetória, levando consigo parte da herança convertida em dinheiro pela venda da propriedade e, deixando nela, os miseráveis ainda mais miseráveis.

Assim como Carlos, o personagem Lula, esposo de D. Amélia na obra *Fogo morto*, moça que representa a educação recebida pelas filhas dos senhores de engenho, também representa a educação recebida pelos filhos da elite na transição entre os séculos (XIX-XX):

Os primeiros meses do casal foram como de todos os outros. A princípio o capitão estranhou o jeito caladão do primo. Ficava o rapaz naquela rede do alpendre horas inteiras, lendo jornais velhos, virando folhas de livros. Não era rapaz de pegar um cavalo e sair de campo afora para ver um partido. Em todo caso tomou por acanhamento. [...] O velho, porém, quis pôr o genro à vontade, e um dia falou-lhe. Dava-lhe o partido de cima para que tomasse

²³⁹ Ibidem, p. 165.

²⁴⁰ Ibidem, p. 206.

conta. Ele ali seria como filho, teria toda a força de mando. O rapaz ouviu calado as palavras do capitão e deu para sair pela manhã para olhar os serviços. Os negros se espantavam com aquele senhor de olhar abstrato, vestido como gente da cidade, sempre de gravata, olhando para as coisas como uma visita. O capitão não se satisfazia com a orientação do genro. Negro precisava de senhor de olhos abertos, de mãos duras. O genro pareceu-lhe um leseira. Disse mais de uma vez a Mariquinha:

O primo Lula ainda não tomou tenência na vida. Está aqui há seis meses, e parece que chegou ontem.

[...] A filha se angustiava com a desconfiança do pai. De fato, o marido não parecia homem, como era a sua gente. Era alheio à vida que o cercava. D. Amélia procurava interessá-lo.

Lula, como vai seu partido?

E Lula falava das coisas sem interesse.²⁴¹

Lula também não se identifica com o trabalho da administração dos bens que sua esposa herdaria. Esse aspecto nos é revelado pelas impressões do pai de Amélia, que não via no genro um homem de confiança, de atitude no comando do engenho:

[...] O rapaz, pensou, não criava gosto pelo trabalho. Sentia-se velho e tinha medo de deixar o Santa Fé sem um pulso como o seu para governá-lo. Era um pequeno engenho, que pedia um homem de seu calibre, homem que soubesse mandar, de tino, de força. O genro não lhe inspirava confiança. Dissera mesmo a Mariquinha: _Este teu genro está me parecendo um banana.²⁴²

Lula possuía mesmo era o poder do discurso, da retórica, tão característicos da formação de bacharel em Direito e que tanto impressionavam aos adeptos à ostentação da bacharelise:

Amélia mostrava-se muito feliz com o marido. Via-a ao piano, com uma alegria de menina, tocando as coisas que ele pedia. Quando lhe aparecia visita, as moças do juiz, gostava de olhar para a filha, conversando com tanto desembaraço. O Lula sabia manter uma palestra com qualquer doutor que lhe aparecesse em casa. O velho Rábula do Pilar, o comendador Campelo, lhe dissera uma vez: _Olha, Tomás, este teu genro sabe onde tem as ventas. O diabo era ele não tomar gosto pelo engenho.²⁴³

O perfil de Lula nos é revelado pelas descrições de seu sogro como sendo um homem desinteressado não somente pelo trabalho no engenho, mas pelos próprios bens que herdaria pelo casamento com D. Amélia, e sem responsabilidade alguma pela produção de uma base material e pelo sustento da família:

[...] O diabo era a vida descansada do genro, aquele paradeiro, aquela distância da terra. Tinha terra gorda para trabalhar, dinheiro, negros, sementes, e ficava dentro de casa, naquela leseira, naquela preguiça sem fim. Como podia um homem com uma manhã de maio, com os negros cavando cova de cana para o plantio, ficar dentro de casa? Como podia um homem não tomar gosto pela lavoura crescendo na terra, como um engenho moendo, num bonito safrejar de 24 horas? O cheiro do mel, o cheiro da terra molhada, a chuva, o sol, os lagartos, as cheias do rio, nada daquilo valia para o seu

²⁴¹ Idem. *Fogo morto*. 48. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997, p. 124.

²⁴² Ibidem, p. 125.

²⁴³ Ibidem, p. 127.

genro? A mulher viera lhe falar, com muito cuidado, da gravidez da filha. Gostou de saber. Podia ser que assim o homem pegasse gosto pelas coisas da vida. Um filho era peso nas costas, era preocupação, era pensar no futuro. Viera a filha e o genro continuou o mesmo.²⁴⁴

Os excertos e as análises anteriores sobre o ensino superior brasileiro na passagem do século XIX para o século XX acabam confirmando as referências e a abordagem dos aspectos da educação brasileira, sob o ponto de vista de José Lins do Rêgo, já investigados nesse estudo, ou seja, uma formação desvinculada da nossa realidade e, portanto, das desigualdades sociais, incapaz de formar indivíduos engajados na busca de soluções para os problemas de então. Dessa forma, os personagens Carlos de Mello e Lula, ao mesmo tempo em que personificam o cumprimento das necessidades e interesses da elite à época, também simbolizam, sob a perspectiva das obras em estudo, os resultados dessa formação desvinculada dos reais problemas da sociedade brasileira nesse período, caracterizada pela manutenção de uma ordem estrutural societária marcada por desigualdade e exclusão.

4. A educação dos desvalidos

No já retratado contexto educacional brasileiro da transição entre os séculos XIX e XX, caracterizado por imensa exclusão social, aqueles que eram oriundos de famílias pobres, quando alcançavam somente a alfabetização, já se encontravam em vantagem em relação aos outros que não tinham acesso a nenhuma escolarização.

É o que nos mostra o seguinte excerto de *O moleque Ricardo*, obra em que o narrador, agora observador e não mais um personagem, trata aspectos da formação inicial do protagonista Ricardo e narra a sua trajetória de vida. Este, um menino pobre que vivia no engenho do avô do então Carlinhos, com quem convivera, tivera uma infância muito diferente deste, marcada pela miséria e pela discriminação ligada às suas origens, tal como podemos ver no seguinte excerto:

[...] E até o botara na escola do Pilar. Ricardo aprendera a ler, assinava o nome. A mãe dera os livros, comprara até botinas. A légua que fazia a pé por debaixo das cajazeiras, na ida e volta para a escola, era para ele tudo que havia de melhor. Os outros moleques mangavam dele. Sacudiam até as pedras quando viam o companheiro de botina, com o caixãozinho dos livros debaixo do braço. Mas ele tinha orgulho deste privilégio. O neto do senhor de engenho passava a cavalo, muitas vezes dava-lhe a garupa. Era uma sensação entrar na rua de cima como um branco.²⁴⁵

²⁴⁴ Ibidem, p. 128.

²⁴⁵ LINS DO RÊGO, José. Romances reunidos e ilustrados - *O moleque Ricardo / Usina*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961, p. 5.

O protagonista-narrador de *Banguê*, Carlos, ao lembrar seus tempos de criança nos revela, por meio de suas observações, as reais condições de vida da população miserável no meio rural: muitos eram desprovidos de condições mínimas inclusive para frequentar os estabelecimentos públicos de ensino, quando tinham essa oportunidade, a qual era rara:

Nos meus tempos de criança só tive um colega do Santa Rosa na escola do Pilar: um filho do Seu Firmino carpina. Também, a escola pública exigia menino de sapatos e os moleques não tinham os pés para calçar. Descalços nasciam e a terra que os comesse de pés no chão.²⁴⁶

Moleque Ricardo, assim chamado o personagem mais representativo dos meninos desprovidos de uma formação escolar completa, “os meninos da bagaceira”, posto que tivera acesso à alfabetização, deixou o campo para trabalhar na cidade numa época em que, se a escravidão deixara de existir na lei, como o já tratado, não era assim de fato:

Foi assim que o moleque Ricardo deixou o engenho pela cidade. [...] Se fosse outro tempo, o capitão-do-mato daria conta da peça de primeira, os jornais anunciariam as qualidades, os sinais de Ricardo, até que ele voltasse para os seus, para a mãe e o dono. Ambos lhe queriam bem, bem diferente.²⁴⁷

Àqueles cujas famílias eram desprovidas de recursos que pudessem ser destinados à sua formação, dado o caráter predominantemente privado do ensino e o seu descuido por parte da União a partir do Ato Adicional de 1834, restava o trabalho infantil:

Os moleques das minhas brincadeiras da tarde, todos ocupados, uns levando latas de leite, outros metidos com os pastoreadores no curral. Tudo aquilo para mim era uma delícia – o gado, o leite de espuma morna, o frio das cinco horas da manhã, a figura alta e solene do meu avô.²⁴⁸

O excerto anterior é um exemplo emblemático das denúncias das desigualdades sociais feitas pelo autor: de um lado, as crianças que trabalhavam e, de outro, a boa vida do neto do senhor de engenho, representando, ao mesmo tempo, o equilíbrio social de então entre ricos e miseráveis, exploradores e explorados.

O trabalho realizado pelas crianças e pelos jovens, assim como o das mulheres, era exaustivo e exploratório, tal como nos revela Carlos de Melo em *Banguê*:

[...] A casa de Maria Pitu, a oleira do engenho, bem ao lado da estrada. Àquela hora já amassava o barro para as suas tigelas. O forno aceso e um filho na boca do fogo. Paramos para ver de perto aquela fábrica miserável em

²⁴⁶ Idem. *Banguê*. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976, p. 110-111.

²⁴⁷ Idem. *Romances reunidos e ilustrados - O moleque Ricardo / Usina*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961, p. 6.

²⁴⁸ *Ibidem*, idem.

ação. Dois filhos no eito e o mais moço com ela, ajudando-a na arte. Dentro de casa se atulhava a louça pronta para vender. Botava a marca da fábrica nas suas obras, com vaidade dos seus produtos bem feitos. Veio nos falar quando nos viu. E por força quis que Maria Alice levasse um alguidar, obra-prima de suas mãos. A casa fazia dó. Faltava ali somente o Cabeção, aquele de olhos grandes, que roia um brote, como um bicho. [...] Os meninos eram pau para toda obra. Estavam no eito pegando os mil e duzentos para as doze horas de enxada. Pertinho da casa um porco roncava na lama. Criavam de meia aquele bacorinho. Depois chegou o filho mais moço para tomar café com batata-doce, na xícara de barro vermelho. Talvez que fosse ele mesmo o meu companheiro de outrora, um daqueles que me pediam o carneiro emprestado, para as montadas. Não olhava para nós. De cabeça baixa, entrou e saiu, desconfiado. Nem coragem tinha de olhar para os seus senhores.²⁴⁹

Além disso, as crianças começavam a trabalhar desde muito pequenas, idade em que deveriam começar a frequentar escola. No entanto, a ausência de estabelecimentos de ensino elementar no meio rural, desprovido de recursos e sem subsídios da União para criá-los e mantê-los, atrelada à falta de recursos das famílias pobres, acabava favorecendo essa situação:

Faz pena. Aquele só falta engatinhar na lama.
Era o menor de todos os meninos do pastoreador. Um que não tinha mais de seis anos. Saía com os irmãos para o serviço e fazia tudo que os outros faziam.²⁵⁰

Essa situação de desigualdade e exploração seguia sempre igual, numa estrutura societária que parecia cristalizada, sendo a condição de explorado um fado passado de geração a geração, ainda como nos revela Carlinhos: “No curral, os moleques tratavam do gado. Os de agora, não os conhecia mais; porém, eram os mesmos na porcaria e na penúria.”²⁵¹

Também em *Banguê*, o protagonista-narrador expõe que a população carente era desprovida não só de educação, mas de condições mínimas para que pudesse sobreviver com dignidade:

Tinham filhos que perdiam com a mesma indiferença com que viam morrer um pinto de sua ninhada. Se o ano fosse bom de algodão faziam mais roupas e bebiam mais nas festas, inventando novenas para se estragarem no caipira.²⁵²

A seguir, as reflexões de Carlos nos mostram que muitos, à diferença de Ricardo que fora audacioso o bastante para fugir para a cidade em busca de melhores condições de vida e trabalho, ficaram nas fazendas sobrevivendo como podiam, naquele regime de escravidão que parecia haver terminado somente no papel:

²⁴⁹ LINS DO RÊGO, José. *Banguê*. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976, p. 56.

²⁵⁰ Ibidem, p. 49.

²⁵¹ Ibidem, p. 36.

²⁵² Ibidem, p. 69.

Onde estariam os moleques com quem me criei? Vi Mane Severino de cabeça baixa, João de Joana roubando laranja, todos degradados no eito, na enxada alugada, limpando mato pelos mil e duzentos e a casa cheia de filhos. E Ricardo, o moleque Ricardo, da minha idade, aquele que acabava de rasgar as minhas roupas velhas? Fugira. Era assim que diziam daqueles que deixavam um dia a bagaceira. Fugiam como escravos. Apenas o capitão-de-mato se tinha acabado. Ricardo saíra pelo mundo. Ninguém sabia para onde. Tivera mais coragem que os outros.²⁵³

Ainda em *Banguê*, Carlos reconhecia que Ricardo tinha capacidade para os estudos, mas lhe faltaram oportunidades, assim como para outros que, filhos de senhores de engenho bastardos ou meninos da bagaceira, muitas vezes não gozavam nem da formação básica:

E no entanto Ricardo aprendera a ver as horas no relógio primeiro do que eu, mais vivo, mais inteligente do que o senhor. Queria ser maquinista de estrada de ferro. Era o ponto mais alto de sua ambição. E o filho de Maria Chica, para que daria ele? Se me fosse embora do engenho havia de ser como os outros. E imagina-o no eito, com o sol tinindo no lombo, de pés estrepados de tocos. E o pai, de longe, gozando a vida, a botar os filhos legítimos nos colégios.²⁵⁴

Esses aspectos foram captados pelos renovadores da educação e, principalmente, por Anísio Teixeira, sobre os quais avalia que:

Voltamos a conceber a liberdade como algo que se consegue [...] se forem dadas ao homem as condições necessárias e suficientes. Um mínimo de oportunidades iguais é indispensável para que as capacidades, melhor diríamos as potencialidades, do organismo biológico humano venham a desenvolver-se, produzindo inclusive o que chamamos de mente e inteligência, que, rigorosamente, não é algo inato, mas um produto social da educação e do cultivo.²⁵⁵

Tais observações nos atentam à desigualdade de oportunidades representada, entre outros fatores, pela restrição do ensino aos filhos da elite brasileira, restando aos outros, o trabalho braçal e a ideia corrente de “incapacidade para os estudos.”

A trajetória do Ricardo e as referências anteriores nos possibilitam conhecer um pouco mais da realidade educacional dos filhos das famílias pobres ou miseráveis de então, ou melhor, a ausência de um sistema de ensino que fosse capaz de abranger as diferentes camadas sociais: mais igualitário e menos reprodutor da estrutura societária brasileira na transição entre os séculos XIX e XX, na qual as desigualdades sociais eram evidentes.

Tais observações justificam a supremacia nas fontes primárias desse estudo da formação dos filhos homens da elite brasileira, uma vez que, como o já analisado, a

²⁵³ Ibidem, p. 79.

²⁵⁴ Ibidem, idem.

²⁵⁵ TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1969, p. 317-318.

educação abrangente das camadas pobres e destinada às meninas era praticamente inexistente.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO FEMININA

Com relação ao universo feminino, José Lins do Rêgo criou um leque de personagens representativos dos mais variados tipos brasileiros viventes na transição entre os séculos XIX e XX. Desde as escravas, as prostitutas, passa pelas moças oriundas de famílias pobres e chega às filhas da elite. Cada personagem representa uma categoria e todas concebem mulheres que carregaram o peso de fazer parte da estrutura societária patriarcal característica do Brasil de então.

Para compreender melhor os perfis femininos brasileiros recriados por José Lins do Rêgo em suas obras, fez-se necessário um estudo mais aprofundado sobre a condição social da mulher no período estudado e como esta a teria contraído.

Engels, em sua obra *A origem da família, da propriedade e do Estado*, descreve o percurso da noção de família, ou seja, o processo de construção histórica dessa instituição bem como de seu conceito e aborda, ao mesmo tempo em que discute, o papel de seus membros e, entre estes, o lugar histórico-social da mulher. O autor atribui à exploração econômica desta a causa da mudança de sua condição social para uma posição de desigualdade com relação ao homem, situação que iniciou-se pela perda do direito materno, em tempos pré-históricos quando era muito considerada, e significou “a grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo”²⁵⁶.

Tal processo, que fora acarretado por uma nova divisão do trabalho entre mulheres e homens, a qual possibilitou a estas ocuparem uma posição de destaque com relação àquelas, posto que desempenhariam a função de prover a alimentação da família e, conseqüentemente, de proprietário dos meios necessários para fazê-lo, provocou profundas transformações na instituição familiar: o casamento passou a ser monogâmico e a ordem familiar patriarcal:

[...] A desigualdade legal, que herdamos de condições sociais anteriores, não é causa e sim efeito da opressão econômica da mulher. [...] As coisas mudaram com a família patriarcal e mais ainda com a família individual monogâmica. O governo do lar perdeu o seu caráter social. A sociedade já nada mais tinha a ver com ele. O governo do lar transformou-se em *serviço privado*; a mulher converteu-se na primeira criada, sem participação na produção social. Só a grande indústria dos nossos dias lhe abriu de novo – embora apenas para a proletária – o caminho da produção social. Mas fê-lo

²⁵⁶ ENGELS, op. cit., p. 95.

de maneira tal que, se a mulher cumpre os seus deveres domésticos no seio da família, fica excluída do trabalho social e nada pode ganhar; e, se quer tomar parte na indústria social e ganhar a sua vida de maneira independente, lhe é impossível cumprir com as obrigações domésticas. Da mesma forma que na fábrica, é isso que acontece à mulher em todos os setores profissionais, inclusive na medicina e na advocacia. A família individual moderna baseia-se na escravidão doméstica, franca ou dissimulada, da mulher [...]²⁵⁷

De acordo com o anteriormente exposto, a nova estrutura social familiar excluía a mulher da participação produtiva, deixando-a exclusiva ao trabalho doméstico e à administração do lar. Isso fazia com que ela estivesse destinada à dependência do homem, a servir-lhe. Essa “escravidão doméstica” descrita por Engels permeia a vida da maioria das mulheres de José Lins do Rêgo, fazendo-se presente nas diferentes camadas sociais e sob diferentes nuances. No entanto, há exemplos dos raros casos de mulheres que, por meio de sua participação não somente no trabalho doméstico, mas também naquele considerado produtivo, conseguiram emancipar-se, compondo, assim, essa variedade de tipos femininos representativos criada pelo autor.

1. As filhas da elite

D. Clarisse, personagem mãe de Carlinhos, é descrita por ele pela primeira vez em *Menino de engenho* desde um ponto de vista romântico, por meio do qual transparece a educação recebida por ela, “uma menina de internato”. Como pertencente à elite, tivera a oportunidade de ser educada em um colégio de freiras na cidade grande, cuja formação visava preparar moças para serem boas esposas e mães, bem como aceitarem essa condição e superarem as prováveis infelicidades.

Com respeito a essa educação recebida pelas meninas à época, Gilberto Freyre expõe que a elas “se negou tudo que de leve parecesse independência. Até levantar a voz na presença dos mais velhos. Tinha-se horror e castigava-se a beliscão a menina respondona ou saliente; adoravam-se as acanhadas, de ar humilde”²⁵⁸. E sob esses princípios, Clarisse educou-se:

Todos os retratos que tenho de minha mãe não me dão nunca a verdadeira fisionomia que eu guardo dela – a doce fisionomia daquele seu rosto, daquela melancólica beleza de seu olhar. Ela passava o dia inteiro comigo. Era pequena e tinha os cabelos pretos. Junto dela eu não sentia necessidade dos meus brinquedos. D. Clarisse, como lhe chamavam os criados, parecia mesmo uma figura de estampa. Falava para todos com um tom de voz de quem pedisse favor, mansa e terna como uma menina de internato. Criara-se

²⁵⁷ Ibidem, p. 113.

²⁵⁸ FREYRE, op. cit., p. 421.

em colégio de freiras, sem mãe, pois o pai ficara viúvo quando ela ainda não falava. Filha de senhor de engenho, parecia mais, pelo que me contavam dos seus modos, uma dama nascida para a reclusão.²⁵⁹

Sob esses princípios, ela também se casou. Ainda em *Menino de engenho*, Carlinhos descreve a vida conjugal da mãe como a das “meninas criadas em ambiente rigorosamente patriarcal” que, após viverem “sob a mais dura tirania dos pais”, casavam-se, substituindo-a “pela tirania dos maridos”²⁶⁰:

E quando meu pai chegava nas suas crises, exasperado como um pé-de-vento, eu a via chorar e pronta a esquecer as intemperanças verbais do seu marido.²⁶¹

No entanto, a trajetória da personagem é mais bem retratada em *Usina*, obra que aborda a vida das famílias dos senhores de engenho desde o auge da produção mais rústica da cana-de-açúcar até a sua modernização representada pelo surgimento da usina. Sua temática apreende as condições financeiras, os costumes e a educação que estas famílias proporcionavam aos seus filhos.

As lembranças da personagem mãe de Clarisse, D. Dondon, são reveladas pelo narrador, agora observador, e possibilitam uma ideia da educação religiosa recebida pela filha como repressora. Porém, à época, essa formação era considerada o recurso certo para ensinar as “boas maneiras” aos filhos, tal como vemos no seguinte excerto:

[...] Sozinha na Paraíba, lembrava-se mais dos filhos distantes. Lembrava-se do dia em que Clarisse saíra para o colégio pela primeira vez. Chorou mais do que a menina. Nem teve coragem de ir com Juca deixá-la no Colégio das Neves. Via a filha precisando dos seus cuidados, misturada com as outras, ela que era tão cheia de vontades, sofrendo repreensões. O que não seria de Clarisse com aquele gênio, dando respostas às freiras? Mas a companhia dos outros filhos consolara daquela primeira separação. E depois a filha precisava mesmo do colégio. Todos os parentes diziam isto, que só colégio era que servia para dar modo a meninos. Anos depois foram os outros.²⁶²

O narrador faz uso do discurso indireto livre, isto é, sem signos de pontuação ou palavras que anunciem o discurso dos personagens para inseri-lo na narrativa e, por meio do ponto de vista dos pais de Clarisse, expõe claramente a ideia de casamento e do papel da mulher da então elite brasileira: esta nascia e era educada para ser esposa, agradar ao marido, dedicar-se ao cuidado dos filhos e, o casamento, uma necessidade de toda mulher:

[...] Clarisse voltara ao namorado antigo. Orsine lhe dissera que o rapaz esperava casar logo, pedindo a menina num dia e noutra semana estariam

²⁵⁹ LINS DO RÊGO, José. *Menino de engenho*. 32. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1983, p. 5.

²⁶⁰ FREYRE, op.cit., p. 421.

²⁶¹ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 5.

²⁶² Idem. Romances reunidos e ilustrados - *O moleque Ricardo / Usina*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961, p. 242-243.

casados. Falara nisto à mulher e a alegria de Dondon fôra enorme. Clarisse precisava mesmo de um casamento. Capaz de dar uma dona de casa de primeira ordem e de viver muito bem com o marido. E a usineira começou a se lembrar do enxoval. O que poderia fazer para a filha sair de casa pronta?²⁶³

Pelas intenções e pensamentos de D. Dondon também é possível identificar o real significado do casamento à época: “união de duas grandes famílias”, ou melhor, “o matrimônio baseia-se na posição social dos contraentes e, portanto, é sempre um matrimônio de conveniência”.²⁶⁴ Isso nos mostra que o referido acontecimento, na verdade, era uma espécie de acordo, cuja dimensão era a mesma almejada para as filhas:

D. Dondon, porém, ficou pensando no casamento da filha. Lembrava-se do seu que fôra falado como o de Maria Menina, do Santa Rosa. Duas grandes famílias se uniram naquele instante. Pensara sempre em casar as filhas com o mesmo esplendor.²⁶⁵

Curta foi a vida de Clarisse: como outras mulheres de seu tempo que formavam parte da elite brasileira, ela foi criada e educada para uma vida de dedicação à família e ao cuidado do filho. Essa trajetória simboliza a eficácia da educação feminina à época em formar mulheres destinadas ao matrimônio, bem como à maternidade e, principalmente, obedientes às suas condições de vida e ao seu passivo papel social. A história da personagem foi interrompida pelo próprio marido:

Horas inteiras eu fico a pintar o retrato dessa mãe angélica, com as cores que tiro da imaginação, e vejo-a assim, ainda tomando conta de mim, dando-me banhos e me vestindo. O seu destino fora cruel: morrer como morreu, vítima de um excesso de cólera do homem que tanto amara; e depois, ela, cheia de pudor e de recato, a encher folhas de sensação com o seu retrato, com histórias mentirosas de sua vida íntima.²⁶⁶

De acordo com o pensamento corrente da época, ao casar-se, a mulher “é entregue, sem reservas, ao poder do homem a fim de assegurar a sua fidelidade” e, conseqüentemente, “a paternidade dos filhos” e quando ele “a mata, não faz mais do que exercer o seu direito.”²⁶⁷

O trabalho feminino estava destinado às escravas libertas, às imigrantes, e às moças pobres, que ajudavam a prover o sustento familiar, uma vez que a escravidão já provocara “considerar o trabalho para ganhar a vida como algo para escravos, mais desonroso do que a pilhagem”²⁶⁸. Diferentemente destas, a mulher pertencente à elite

²⁶³ Ibidem, p. 386.

²⁶⁴ ENGELS, op. cit., p. 110.

²⁶⁵ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 386.

²⁶⁶ Idem. *Menino de engenho*. 32. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1983, p. 5.

²⁶⁷ ENGELS, op. cit., p. 96.

²⁶⁸ Ibidem, p. 221.

deixava de depender de seu pai para casar-se e seguir dependendo de outro homem: o marido, que era escolhido de acordo com suas posses e formação intelectual.

A separação não era opção à época, não somente porque a mulher não provia seu próprio sustento, mas, principalmente, devido às regras sociais opressoras que regiam as relações nesse contexto. Dessa forma, nos escassos casos de desunião, a mulher voltava para a casa de sua família, tal como nos ilustra o fragmento a seguir em que Carlinhos, narrador de *Menino de engenho*, relata sobre a história de sua Tia Sinhazinha que havia sido devolvida ao pai pelo marido após muitos desentendimentos logo no início de seu matrimônio:

A minha Tia Sinhazinha era uma velha de uns sessenta anos. Irmã de minha avó, ela morava há longo tempo com o seu cunhado. Casada com um dos homens mais ricos daqueles arredores, o Dr. Quincas, do Salgadinho, vivia separada do marido desde os começos do matrimônio. Era um temperamento esquisito e turbulento. Contava-se que um dia amanhecera num engenho de seu pai, amarrada num carro de boi, com uma carta do marido fazendo voltar ao sogro a sua filha.²⁶⁹

Os casamentos eram sempre negociados pelas famílias com vistas a garantir e aumentar o patrimônio: “em todas as classes históricas ativas, isto é, em todas as classes dominantes, o matrimônio continuou a ser o que tinha sido desde o matrimônio sindimiástico, coisa de conveniência arranjada pelos pais”²⁷⁰ e parecia não ter sentido algum à mulher, a qual sentia seguir o seu destino. Essas observações podem ser verificadas no fragmento abaixo em que Carlos de Melo, o narrador de *Banguê*, relata-nos o que a personagem Maria Alice, sua prima, dissera-lhe sobre a própria vida e sobre as razões de seu casamento:

[...] Nunca havia amado a ninguém. Casara não soubera como. A mãe queria e o rapaz era bom, apaixonado. E viviam assim há dois anos. Não era feliz e não era infeliz. A vida que melhor passara fora a do Rio, com as amigas do Conservatório, com as noites de concertos e a satisfação que lhe davam as músicas. Ficara nervosa, enfatiada da Paraíba. Os médicos aconselharam ao marido a vida de campo.²⁷¹

Maria Alice havia sido enviada ao engenho pelo próprio marido aconselhado por um médico, segundo o qual, ela era portadora de histeria. Na verdade, ela estava entediada com a nova vida no meio rural, sem o burburinho e a vida cultural e social da cidade grande. E ele a deixara ali, de forma que ela se curasse sozinha, sem nenhum outro tipo de auxílio. De outro modo, segundo Engels:

²⁶⁹ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 11.

²⁷⁰ Sobre esse assunto ver ENGELS, Friedrich. II. A família, in: op. cit., p. 63-141 passim.

²⁷¹ LINS DO RÊGO, José. *Banguê*. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976, p. 67.

Junto do marido, que ameniza a existência com o heterismo, acha-se a esposa abandonada. E não pode haver um termo de contradição sem que lhe corresponda o outro, como não se pode ter nas mãos uma maçã inteira, depois de ter comido metade. Esta, no entanto, parece ter sido a opinião dos homens, até que as mulheres lhes puseram outra coisa na cabeça. Com a monogamia, apareceram duas figuras sociais constantes e características, até então desconhecidas: o inevitável amante da mulher casada e o marido corneado. [...] O adultério, proibido e punido rigorosamente, mas irreprimível, chegou a ser uma instituição social inevitável [...]²⁷²

Desse modo, mesmo sendo casada, porém, descuidada pelo marido que a considerava doente, a personagem acabou envolvendo-se com Carlos, com quem viveu um romance. Assim, os escassos casos de mulheres que se rebelavam contra o domínio de seus maridos, bem como o seu abandono ou desconhecimento e buscavam viver outras experiências, são ilustrados por José Lins do Rêgo por meio de Maria Alice: “Era minha aquela mulher que sabia mais coisas do que eu, que era mais culta, que era tudo mais que todas as outras mulheres do mundo.”²⁷³

A personagem também é retratada pelo literato a partir de um ponto de vista masculino escasso à época: o reconhecimento da mulher como culta e vivida. Tais aspectos, atrelados aos atributos intelectuais e à educação requintada da personagem, chamavam a atenção de Carlos de Melo, seu primo:

A velha Sinhazinha de longe, o velho Zé Paulino tratado admiravelmente e uma mulher de gosto superior ao meu, mais culta do que o homem que tinha um livro para escrever [...]²⁷⁴

E as qualidades da moça, as quais atraíam cada vez mais o interesse de seu primo, faziam com que ele a considerasse superior a si:

[...] Não sabia o que era, mas começava a sentir por aquela mulher uma coisa diferente. Sentia também que a sua beleza era grande demais para mim e que a sua inteligência era mais forte e que ela tinha mais gosto que eu.²⁷⁵

Notamos, ainda, que Carlos se identificou com a erudição e a bagagem cultural da jovem senhora de elite que, assim como ele, possuía uma educação envernizada que não condizia com a realidade da Paraíba, uma região rural, em que a grande maioria não dispunha de condições mínimas de vida e trabalho.

Lígia M. Tavares da Silva, estudiosa sobre o processo de urbanização da Paraíba, explica que:

A urbanização, por sua vez, passa a ser um processo mais complexo, trazendo para as cidades a necessidade da implantação de infra-estrutura urbana (serviços de iluminação pública, água, saneamento, vias e transporte

²⁷² ENGELS, op. cit., p. 106.

²⁷³ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 68.

²⁷⁴ Ibidem, p. 51.

²⁷⁵ Ibidem, p. 54.

coletivo), sistema educacional (de base acadêmica européia) e os meios de informação por onde as influências inovadoras penetram, como teatros, museus, bibliotecas, jornais, agremiações, partidos políticos e outros, diversificando a vida urbana, antes centrada nas atividades religiosas.

A cidade se abre para as pessoas, surgindo as praças e os coretos. O modo de vida urbano na Paraíba se caracteriza a partir deste período nas cidades onde a elite urbana comandava a política local.²⁷⁶

De outro modo, o processo de urbanização da Paraíba efetivou-se no âmbito das cidades, continuando o meio rural em defasagem com relação às demais regiões, tal como conclui a autora:

Sendo assim, podemos concluir que o tipo de modernização introduzida no Estado não resultou em melhoria de vida para a população local, sobretudo para os pequenos produtores. Os beneficiados foram os comerciantes das cidades citadas, os fazendeiros de gado e algodão e principalmente os negociantes de Recife, caracterizando um processo de ascensão da elite urbana ante a elite rural. Permaneceu, no entanto, a estrutura de poder oligárquico que privilegia a parentela como prática política, em detrimento da maioria da população, e que persiste até os dias atuais.²⁷⁷

Esses aspectos evidenciam a desigualdade que caracterizava a sociedade brasileira, na qual muitos não logravam ser alfabetizados e sofriam todo tipo de exploração, dadas as condições de trabalho do povo brasileiro na transição do século XIX para o XX, enquanto poucos, como Maria Alice e o primo, tinham acesso à educação institucional e às formas mais eruditas de cultura, bem como a possibilidade da sua ostentação, como observamos no diálogo entre ambos:

Falávamos de coisas tão altas, de temperamentos arrebatados pela arte, de homens que dariam a vida por uma sonata. Ela conhecia a vida inteira de Beethoven e se exaltava na conversa quando se referia a estas elevações da natureza humana. Procurava acompanhá-la nos seus entusiasmos, porém ela sabia tudo melhor do que eu.

Falar de música era o seu tema. Estivera no Rio e sabia tocar piano. E vinha com histórias de concertos, de vaias em artistas ordinários. Ia para a torrinha do Municipal, com umas amigas, e voltavam alta noite para casa, comentando. A sua mãe se aborrecia com aquilo, mas tolerava, tolerava tudo. A filha mandava nela para o que quisesse. Depois, o pai, oficial, do Exército, morreu. E foi a volta para a Paraíba, para aquela monotonia, sem uma noite sequer de boa música para ouvir-se. Lembrava-se que quase chorara ao ouvir após anos de jejum, Oscar da Silva tocando Chopin. Horrível, a Paraíba. [...] Ficava calado, escutando-lhe a voz, com as narrativas deliciosas que dava das coisas. Não afetava como certas mulheres que tiram feito do exagero.²⁷⁸

Ao relembrar, com certa nostalgia, a urbanidade característica da vida citadina e o acesso à cultura e outros benefícios que esta lhe proporcionava, a personagem acaba questionando o próprio lugar feminino. Tudo isso lhe fora tirado pela ruralidade da

²⁷⁶ SILVA, Ligia M. Tavares da. Características da urbanização na Paraíba. *Revista Cadernos do Logepa* - Série Texto Didático. João Pessoa, nº 03, Ano 02, Set/Dez-2003, ?. Disponível em: <http://www.geociencias.ufpb.br/>. Acesso em: 05/02/2009.

²⁷⁷ *Ibidem*.

²⁷⁸ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 52.

Paraíba, opção de vida de seu marido e espaço de muitas esposas, afastadas das possibilidades urbanas de conhecimento de mundo e possível desvio de caráter. No entanto, Maria Alice, cujo tédio lhe fora confundido com moléstia, ainda carregava consigo o gosto apurado e a educação cortês adquiridos na cidade grande, formação esta que, apesar de ser livresca, “de verniz”, possibilitava-lhe instrumentos e argumentação necessários para criticar a sociedade, tal como podemos verificar por meio das palavras de Carlos, narrador de *Banguê*:

[...] Não pensava Maria Alice que a vida da gente pobre do engenho fosse assim. Eles não tinham nada. Não comiam nada. Perguntava-me o preço dos salários.

Que coisa horrível. Um homem na cidade para carregar uma mala ganha muito mais que esses em doze horas.

[...]

Por que o Doutor não escreve um livro sobre essa gente? Em vez de exaltar a vida dos donos, o Doutor podia se interessar pelos pequenos.²⁷⁹

Nesse sentido, o autor criou uma personagem, a Tia Maroca, como símbolo do início da mudança das práticas escravistas e que representa um contraponto em relação a muitas outras mulheres por ele retratadas. Trata-se de uma personagem que, de acordo com as palavras de Carlos, já havia começado a assimilar as transformações sociais:

No Santa Rosa as negras foram ficando a trabalhar pelo que comiam e vestiam, como antes de 88. Comiam bem. Os filhos se criavam na fartura e era tudo para elas. A velha Maroca corrigia este abuso. Os seus serviçais faziam ordenado. Tempo do cativoiro tinha passado.²⁸⁰

Tia Maroca distinguia-se, assim, das outras de mesma categoria social, pois apesar de ser uma mulher da elite, ela trabalhava, ou melhor, cuidava do patrimônio de sua família ao mesmo tempo em que muitas mal se ocupavam do cuidado diário e da educação dos filhos:

[...] Tia Maroca, gorda, de cara redonda e com modos de gente, deixava longe as parentas da Várzea. Nunca a encontrei de chinelas, brigando com as negras. Tinha livros para ler, em sua larga cadeira de dois braços. Era quem fazia a escrita do engenho, quem tomava nota dos trabalhadores. O marido podia passar meses no Tribunal de Recife, que as cousas no Gameleira correriam certas. Aos domingos, os trabalhadores vinham fazer conta com ela, sentada na carteira, com lápis na mão, contando dias de serviço e adiantamentos na venda. Não se ouvia um grito, uma palavra áspera. Se o velho viesse para junto, era barulho na certa, perguntas aos berros [...]²⁸¹

A personagem também se ocupou da tarefa de mestra: “Tia Maroca, na sala, ensinava os moleques a ler”²⁸², ofício comum à época realizado por mulheres nas

²⁷⁹ Ibidem, p. 57.

²⁸⁰ Ibidem, p. 96.

²⁸¹ Ibidem, p. 97.

²⁸² Ibidem, p. 103.

fazendas onde não havia estabelecimentos de ensino e cujo acesso não abrangia os mais carentes.

Ela recebera educação institucional e participara do contato com a vida cidadina, na qual algumas práticas, como a traição, eram mais tênues. Censurava a vida infiel dos homens de engenho e seus casos com as negras. Porém, como toda mulher de seu tempo, reconhecia e aceitava a traição masculina, desde que esta fosse oculta, como nos relata Carlos:

O primo Jorge levava uma vida de lorde. Mulheres não lhe faltavam. Tia Maroca não queria estas coisas no engenho, falando da vida irregular dos parentes da Várzea. Aquilo para ela era uma pouca-vergonha. Homens velhos como Joca fazendo besteiras de rapaz vadio. Brigava com os filhos por isto. Educara-se em colégio, se refinando no convívio da cidade, onde os bons maridos adulteravam debaixo de sete capas. Aquilo de saber que o seu tivesse negras barrigudas dele e amantes em casa de palha, não ia com ela. Aguentava isso a Tia Nenen, porque o Tio Joca acostumara-a assim. Podia fazer o diabo que ela não ligava. Davam surras nas cabritas atrevidas e os maridos iam por trás curar as pancadas com amor. Sofriam destas, as nossas avós. Criticava a Tia Maroca acerbamente esta vida, pedindo a Deus que os filhos puxassem ao Lourenço. Mas Jorge puxara aos tios da Várzea.²⁸³

No entanto, ainda em *Banguê*, as atividades de tia Maroca limitavam-se à administração da fazenda, ou seja, ao trabalho social produtivo e, como uma mulher elitizada de sua época que já antecipava a ideia da emancipação feminina por meio da participação na produção da base material, ordenava as criadas, ex-escravas, atribuindo-lhes as tarefas domésticas, ou seja, o trabalho braçal, excluindo-se ela própria da “escravidão doméstica” em que terminavam muitas mulheres que, embora pertencessem às camadas sociais privilegiadas, não escapavam a esse destino:

Dava remédio aos moradores, mas não passava o dia na cozinha como as primas da Várzea. Nunca lhe vi negra catando piolho ou em conversa, contando enredadas. Só ia à cozinha dar ordens. Podia ser muito severa com as negras, mas pagava aluguel, tendo-as como empregadas a tanto por mês. O regime servil não deixara remanescência na casa grande do Gameleira.²⁸⁴

Já em *Fogo morto*, outra personagem, Amélia, também representa as mulheres da elite e a educação intelectual recebida por estas no contexto em foco. Estudara em cidade grande, aonde fora enviada para tal fim e havia frequentado colégio de freiras, prática comum à época realizada pelas famílias ricas. Além disso, ostentava a erudição do conhecimento musical, ou melhor, também tocava piano, atividade desempenhada pelas moças elitizadas:

²⁸³ Ibidem, p. 104.

²⁸⁴ Ibidem, idem.

[...] D. Amélia tocava piano. Era o único que existia por ali. Em Goiana havia senhora de engenho que tocava piano. Por ali, só D. Amélia. O velho José Paulino fora casado com uma filha do major João Alves de Itambé, mulher que perto de D. Amélia fazia vergonha. D. Amélia quando saía de cabriolé era como se fosse dona de todas as terras por onde ela passava de carro. As negras não gostavam dela porque não vivia na cozinha, ouvindo enredadas, metida nas conversas dos camumbembes. Com o cabriolé d. Amélia era outra força que o seleiro tinha contra o coronel José Paulino. Mas como seria aquele povo por dentro? [...] a filha estivera com as freiras no Recife, e havia aquela doida, andando dentro de casa sem parar, a irmã de D. Amélia.²⁸⁵

Como resultado dessa educação, a personagem Amélia distinguia-se das demais senhoras que, mesmo pertencentes à elite, não tiveram a oportunidade de receber instrução dada a carência de estabelecimentos de ensino no meio rural. Dessa forma, sua postura em relação à sociedade divergia daquelas mulheres desprovidas de educação formal. Assim era Amélia: culta, prendada e delicada:

Quando fora em 77 [...] e D. Amélia já era casada, e era aquilo mesmo. Era moça de prendas, de educação muito fina. Lembrava-se dela naquele mesmo carro que ainda corria pela estrada, com o seu ar de rainha, aquela beleza tão mansa, tão quieta que o povo chegava a desconfiar. O povo estava acostumado com as senhoras de engenho que davam grito, que descompunham como a d. Janoca do Santa Rosa. Amélia era assim, de natureza. Tocava piano.²⁸⁶

A educação dos filhos era a grande prioridade dadas as principais características da sociedade da época em foco, mesmo para aqueles que não haviam recebido nenhum tipo de formação. Esta era tida como meio de ascensão social para os homens das camadas médias e um dos requisitos que impunha a sociedade às moças cujas famílias intencionavam conseguir-lhes casamentos que lhes garantissem boas condições materiais de vida. Em outras palavras, a educação destinada às mulheres, de forma alguma, visava à produção material por meio do trabalho ou quaisquer outras finalidades que não fossem o matrimônio e a vida em sociedade.

Essa situação nos é exposta por Fernando de Azevedo:

A mulher, essa, tratada geralmente com superioridade pelo homem, quase um senhor com relação à própria esposa (e ela mesma frequentemente assim lhe chamava); enclausurada nas casas-grandes e nos sobrados, sufocada na sua personalidade, consagrava-se aos misteres da casa e ao cuidado dos filhos. Não tendo em geral mais que uma educação doméstica, cercada de escravas para todos os serviços e ocupada com o lar, o piano, e a agulha [...]²⁸⁷

Nesse contexto, muitas delas, ou melhor, as moças de famílias ricas, tinham educação em casa por meio da contratação de preceptoras, em grande parte estrangeiras, como a já referida Ina von Binzer, que trabalhou em fazendas do estado de São Paulo

²⁸⁵ LINS DO RÊGO, José. *Fogo morto*. 48. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1997, p. 30.

²⁸⁶ *Ibidem*, p. 29.

²⁸⁷ AZEVEDO, op. cit., p. 581.

ensinando os filhos/as dos senhores de engenho (1881-1884). Outras eram enviadas para estudar em colégios religiosos e internos localizados nas capitais, dada a ausência de ensino secundário público e até mesmo privado que fosse destinado às meninas no meio rural.

Desse modo o fez o pai de Amélia no início de sua trajetória escolar: senhor de engenho, que entre seus maiores investimentos estava a educação que proporcionava à filha, enviou-a a um colégio de freiras no Recife para que realizasse seus estudos. Quando regressou ao engenho do pai, Amélia destacou-se entre as outras moças pelas habilidades adquiridas e admiradas, as quais passaria a demonstrar na sua vida social:

[...] Era homem duro, era homem para amanhecer no roçado, de cacete na mão como feitor, fazendo a negrada raspar mato, furar terra, plantar cana. E foi assim que teve dinheiro para poder educar filho. A verdade é que uma filha fora para o colégio das freiras no Recife. Queria fazer de sua família gente de verdade. Não queria mulher dentro de casa fumando cachimbo, sem saber assinar o nome, como tantas senhoras ricas que conhecia.

E o Santa Fé, com o capitão Tomás Cabral de Melo, chegou à sua maior grandeza. A filha voltara dos estudos, uma moça prendada, assombrando as outras com os seus dotes. O capitão Tomás comprou piano no Recife. [...] Os negros se deitaram em redor como se guardassem um tesouro. O capitão foi para a casa-grande. Teve que tirar os panos da peça para mostrá-la às moças do engenho. Olharam para o espelhar da madeira luzidia, para a alvura das teclas de marfim. E afinal chegara ao Santa Fé o piano que o matuto Tomás Cabral de Melo fora comprar no Recife para a sua filha Amélia. Nunca se vira coisa igual pela Ribeira.²⁸⁸

Os aspectos da formação comum às moças da elite, em geral, eram sempre mencionados como motivos de orgulho e valorização e constituíam um atrativo a mais ao casamento, uma vez que esta formação tinha entre os objetivos precípuos, como o já explorado, preparar a mulher para o matrimônio e suas funções na família:

[...] Era o capitão Tomás Cabral de Melo, senhor do engenho do Santa Fé, chefe do Partido Liberal, pai de filha educada em Recife, com piano em casa, que falava francês, que bordava com mãos de anjo.²⁸⁹

Como Amélia, sua irmã Olívia também recebera uma educação que, em época anterior, havia sido negada a sua mãe, a personagem d. Mariquinha, revelada pelo narrador como uma mulher sem cuidados e dedicada aos trabalhos domésticos e manuais. No entanto, o estudo das filhas lhe era motivo de muito orgulho e, portanto, queria a união delas com homens diferentes de seu marido, que não se dedicassem ao trabalho manual, braçal, discriminado no contexto brasileiro. Destarte, pressupõe-se que o tão almejado casamento das filhas prendadas se realizasse com homens que, assim como elas, fossem de estudo, ou melhor, exercessem trabalho intelectual:

²⁸⁸ Ibidem, p. 116-117.

²⁸⁹ Ibidem, p. 117.

[...] A mulher, cansada, de pele encardida do sol, de mãos grossas dos trabalhos da cozinha, de debulhar milho para negro, de cortar bacalhau, iluminava-se de alegria. Tinha mais uma filha nos estudos, Olívia. Todos em casa não deveriam ser como ela fora, só do trabalho grosseiro, da vida como de negro cativo. O marido, espichado no marquesão, babava-se com a filha prendada. Não queria para Amélia um marido assim como Tomás, homem que só tinha corpo e alma para o trabalho. Homem devia ser mais alguma coisa para melhor do que era Tomás. D. Amélia tocava as suas valsas com o coração, as varsovianas tomavam conta de suas mãos, de seu sentimento.²⁹⁰

Todavia, contrariando as expectativas dos pais, Olívia acabara enlouquecendo na capital, o que nos mostra que a educação oferecida às moças ricas, a qual era tão valorizada, porém tão repressora e disciplinar, poderia apresentar efeitos negativos, ou melhor, provoca-nos uma reflexão sobre em que medida as moças, à época, estavam preparadas para receber tal formação:

Por este tempo recebera uma carta de Recife, de seu correspondente, dando-lhe uma notícia que encheu a família de tristeza. A filha Olívia, moça de 17 anos, adoecera com gravidade. O correspondente falava em Tamarineira. O capitão preparou-se para a viagem, e foi com o coração partido que encontrou a filha completamente perdida. O médico falou-lhe em cura muito difícil. Quis trazê-la para casa, mais aconselharam para que a deixassem algum tempo mais em tratamento. O capitão Tomás abalou-se profundamente com a desgraça de Olívia. Quando voltou para o Santa Fé era outro homem. Fizera o possível pela sua filha. Tudo dera aos seus. Enquanto os outros senhores de engenho deixavam as filhas na ignorância, mandava as suas para o Recife, para vê-las assim como Amélia, moça de trato, de muitas leituras, sabendo fazer sala com distinção. E de repente lhe sucedia uma coisa daquela.²⁹¹

Apesar das moças de elite possuírem muitos atributos adquiridos por meio dos investimentos de suas famílias na sua formação, os quais se pressupunha tornavam uma mulher apta às funções de esposa e mãe, estes nem sempre lhes facilitavam o casamento, como o caso da personagem Amélia que, dotada de uma educação invejada por muitos, enfrentou certa dificuldade em encontrar um pretendente à sua altura:

[...] Amélia voltava do colégio, moça como não havia na várzea, cheia de prendas, dona de muito saber. Mas foram-se os anos e o capitão Tomás tinha uma mágoa. Por que não se casara a sua filha mais velha? O que faltava para encontrar um marido na altura de seus merecimentos? Não era feia, tudo teria para ser uma esposa completa. E os anos se iam e a filha do capitão não se casava. Quando a ouvia no piano, media as coisas com tristeza. Então naquela Ribeira não aparecia um homem que fosse digno de sua filha? A mulher não lhe falava coisa nenhuma, mas ele sabia que devia sofrer. Afinal de contas, por que pensar nestas coisas? Melhor que ele deixasse que o tempo resolvesse tudo.²⁹²

²⁹⁰ Ibidem, p. 118.

²⁹¹ Ibidem, p. 120-121.

²⁹² Ibidem, p. 118.

A causa da dificuldade em encontrar homens “estudados” no interior da Paraíba era a própria região, de ambiente rural, e pode ser mais bem explicada por Sérgio Buarque de Holanda:

E não haveria grande exagero em dizer-se que, se os estabelecimentos de ensino superior, sobretudo os cursos jurídicos [...] contribuíram largamente para a formação de homens públicos capazes, devemos-lo às possibilidades que, com isso, adquiriam numerosos adolescentes arrancados aos seus meios provinciais e rurais de ‘viver por si’, libertando-se progressivamente dos velhos laços caseiros, quase tanto como aos conhecimentos que ministravam as faculdades.²⁹³

Dada a explanação do autor, o fato é que os filhos dos senhores de engenho saíam do meio rural como a Paraíba, neste caso, e iam para a capital como de costume para estudar e devido às muitas oportunidades que lhes eram criadas pela formação, muitas vezes estes jovens não voltavam para o meio rural.

Destarte, nem todos os pretendentes do meio rural possuíam os pré-requisitos necessários ao casamento de acordo com o os próprios pais das moças, dado o alto custo financeiro que elas representavam. Essa representação das filhas como investimento e cuja felicidade se podia “negociar” pode ser entendida a partir do seguinte excerto, em que ficam claras as intenções do pai de Amélia com respeito ao seu casamento e o futuro infeliz que este poderia proporcionar-lhe apesar de todos os recursos dos quais provia:

Mas a filha que tocava piano como uma moça de praça, que lia livros bonitos, que lhe custara tanto dinheiro nos estudos, não se casava. E os homens da Ribeira não eram para ela. Não lhe batesse em sua porta filho de João Alves do Canabrava, que ele não dava uma filha em casamento por preço nenhum. Melhor ficar para tia do que ligar-se àqueles vadios que andavam soltos de canga e corda, comendo as negras do pai como pais-d’égua. E os filhos de Manuel César do Taipu? Tinham ido para os estudos, eram doutores. Seriam dignos de Amélia? Não seriam. Aquela gente do Taipu tratava mulher como bicho. Amélia era uma seda, uma flor de jardim. Não. Para vê-la casada com um daqueles animais, ele preferia que ficasse toda a vida com ele. Tinha dinheiro de ouro que daria para comprar um engenho para a filha. Um engenho de porteira fechada. Queria que aparecesse um homem que fosse branco, de bons modos, capaz de fazê-la feliz, de tratá-la como ela merecia.²⁹⁴

Muitas vezes, esses casamentos eram “arranjados” entre membros de uma mesma família e ricos, de forma a aumentar e concentrar os bens. No entanto, “os casamentos consanguíneos foram comuns no Brasil não só por motivos econômicos,

²⁹³ HOLANDA, op. cit., p. 144.

²⁹⁴ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 119.

fáceis de compreender no regime de economia particular, como sociais, de exclusivismo aristocrático”²⁹⁵: “E Senhor só casava filhos e filhas com parente rico.”²⁹⁶

Como era de costume à época, apresentaram Amélia a um primo, o personagem Lula. Pelas impressões descritas pelo narrador, podemos perceber que havia a expectativa por parte da mãe da personagem de que o genro a fizesse feliz:

Era um rapaz cerimonioso, de boa aparência, trato fino. Chamou-o logo de Lula, e quis que fosse tratado em sua casa como um filho. D. Amélia engraçou-se do primo. Agora o piano tinha mais sentimento, as varsovianas soluçavam, os dedos da moça eram mais leves. O primo calado, no sofá, escutava a artista que caprichava nas valsas. A mãe, orgulhosa da filha, abandonava mais a cozinha para fazer sala à visita. O primo Lula tinha aquela barba negra de estampa, de olhos azuis, o ar tristonho, a fala mansa. A velha olhava-o para sentir bem o genro que viera de longe pra fazer de Amélia uma criatura feliz.²⁹⁷

O tão esperado pedido de casamento a Amélia veio por carta e acabou emocionando a todos, que acabaram esquecendo-se de Olívia, a filha doente na capital:

[...] No outro dia o moleque que fora ao Pilar lhe trouxera uma carta do Recife. Pensou logo que fosse notícia ruim de sua filha. Era uma carta do primo Lula pedindo-lhe a mão de Amélia em casamento.

Mariquinha – gritou -, anda cá. É o pedido do primo Lula. A tua filha vai se casar.

Havia uma enorme alegria na efusão do capitão. Chamou a filha e não teve coragem de falar-lhe, deu a carta para ler. Amélia encheu os olhos de lágrimas e abraçou-se com a mãe. Todas as duas choravam.²⁹⁸

Amélia casou-se com o primo, homem sensível que passava o dia acompanhando-a, ou seja, como outros membros da elite brasileira, não vivia do próprio trabalho, mas do capital acumulado pela família, ampliado pelo dote da esposa:

Todas as tardes os dois ficavam na sala de visitas. O marido no sofá grande e a mulher, no piano, dando tudo o que sabia.

Toca aquela varsoviana.

Ela tocava, tocava tudo que não esquecera.

A mãe achava bonito tudo aquilo. Assim devia ser um marido, homem que vivesse perto da mulher, como gente, sem aquela secura, aquela indiferença de Tomás. Felizmente que a sua Amélia encontrara um homem de uma natureza tão boa, tão amorosa. As negras elogiavam os modos do jovem senhor. Parecia uma estampa de santo, com aquela barba de são Severino dos Ramos, com aqueles modos de fidalgo, todo pegado com a mulher como só se via na história de príncipes e de princesas.²⁹⁹

No entanto, o então estimado genro Lula não cumpriria com as expectativas dos pais da moça, isto é, a administração do engenho que lhe ficara como herança. Com a morte do marido, d. Mariquinha, mãe de Amélia, teve de gerenciar sozinha os bens

²⁹⁵ FREYRE, op. cit., p. 275.

²⁹⁶ LINS DO RÊGO, José. *Banguê*. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976, p. 144.

²⁹⁷ Idem. *Fogo morto*. 48. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1997, p. 120.

²⁹⁸ Ibidem, p. 123.

²⁹⁹ Ibidem, p. 124.

familiares, uma vez que a formação e o comportamento do genro, que antes lhe pareciam impecáveis, revelaram-se elementos dissociados do trabalho que deveria exercer.

Dessa forma, d. Mariquinha, mãe de Amélia, desprovida de instrução formal, mas dotada de experiência e vivência de trabalho, assume a tarefa então considerada de responsabilidade masculina:

[...] Tudo se fora para a vida do senhor de engenho. D. Olívia dava para falar de noite e de dia, era uma pena, dizendo coisas sem nexos, chorando e rindo. E o capitão na rede de varandas compridas, no seu silêncio desesperado. Não ficaria mais bom, pensava a mulher. Estava morto para sempre. Via que o genro não seria o homem para botar as coisas para frente. Então d. Mariquinha do Santa Fé resolveu dar as ordens no seu engenho. Custara-lhe muito tomar aquela decisão. Era urgente. Ela bem via no decorrer da safra que o genro não acudia às necessidades do engenho. [...] E assim, tudo começou a depender das ordens de d. Mariquinha. Era a senhora de engenho que vendia o açúcar aos cargueiros do Itabaiana. Às vezes pedia ao genro para tratar de negócios no Pilar. E de lá saía ele de cabriolé, enchendo o mundo com o toque da campainha. Agora d. Mariquinha pouco saía para as missas do Pilar. Ali em casa olhando para tudo, ordenava tudo. Os negros vinham lhe tomar a bênção de manhã e de noite, o feitor chegava-se para pedir ordens.

O Santa Fé não seria aquele da saúde do capitão Tomás, mas ia andando com a energia da mulher de expediente de homem. Aquilo dera o que falar. Com um genro dentro de casa, a velha Mariquinha preferira ser o homem da família.³⁰⁰

Nessa perspectiva, d. Mariquinha constitui uma alegoria da emancipação e consequente liberdade feminina por meio da sua participação social no trabalho produtivo, o qual gerava a base material de vida. De acordo com Engels “a preponderância do homem no matrimônio é consequência evidente da sua preponderância econômica e desaparecerá por si mesma com esta última.”³⁰¹

Nas palavras do referido autor:

[...] a emancipação da mulher e a sua equiparação ao homem são e continuarão a ser impossíveis, enquanto ela permanecer excluída do trabalho produtivo social e confinada ao trabalho doméstico, que é um trabalho privado. A emancipação da mulher só se tornará possível quando ela puder participar da produção na escala social e quando o trabalho doméstico lhe tomar apenas um tempo insignificante.³⁰²

Podemos dizer, assim, que d. Mariquinha e também Tia Maroca representam as sementes da emancipação feminina por meio da participação no trabalho que garantia ao homem a supremacia e a consequente desigualdade social de papéis entre os gêneros, situação esta que seria resolvida, segundo Engels, somente “com a grande indústria

³⁰⁰ Ibidem, p. 133.

³⁰¹ ENGELS, op. cit., p. 123.

³⁰² Ibidem, p. 218.

moderna que não permite apenas o trabalho da mulher em grande escala, mas até o exige, e tende cada vez mais a transformar o trabalho doméstico privado numa indústria pública.”³⁰³

No entanto, ainda que os pais lhes tivessem outras pretensões, o destino das moças da elite, como o já exposto, resumia-se a casar, ser mãe, assumir a administração da casa e, algumas vezes, chegavam a realizar tarefas domésticas. Assim foi a vida de Amélia, que acabou abandonando as atividades de leitura e piano e passou a ocupar o lugar da mãe na cozinha:

Olívia andava de um lado para outro, e agora era Amélia que na cozinha mexia nas tachadas de angu, nas panelas dos negros. As mãos finas de d. Amélia tomaram o lugar das mãos grossas de d. Mariquinha.³⁰⁴

O nome da personagem nos é bem sugestivo: Amélia, cuja vida é retratada em *Fogo morto*, obra publicada em 1943, é o mesmo da personagem principal do clássico do samba "Ai que saudades da Amélia", composto por Ataulfo Alves e Mário Lago em 1941, os quais declaram haver se inspirado numa empregada doméstica assim chamada muito elogiada por sua patroa, a cantora Aracy de Almeida (1914-1988)³⁰⁵. O estereótipo pintado pelos compositores era de uma mulher submissa e sem vaidades, dedicada aos afazeres domésticos, bem como terminaria a personagem literária.³⁰⁶

Nesse aspecto, podemos dizer que Amélia constitui um contraponto às personagens Tia Maroca e, principalmente, sua mãe, d. Mariquinha. Esta assumiu e foi capaz de desempenhar a administração do engenho após a morte do marido a partir da experiência da prática assistida, vivenciada e desprovida de instrução; enquanto a filha, educada para ser uma excelente esposa e mãe, assim assumiu as suas funções e soube submeter-se a abandonar a vida social de leituras e piano ao lado do marido e passou a realizar o trabalho doméstico na cozinha. Essa postura de Amélia confirma-nos a eficácia da educação recebida pela personagem a qual a mãe não tivera acesso: uma formação capaz de fornecer-lhe os elementos indispensáveis para transformar moças em esposas e mães, apresentar-se socialmente e que lhe proporcionava cultura e atributos

³⁰³ Ibidem, idem.

³⁰⁴ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 139.

³⁰⁵ Informações extraídas do site: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u15975.shtml>, consultado em 20/12/2008.

³⁰⁶ O referido samba fez grande sucesso no carnaval do ano seguinte à sua publicação (1942) e ficou muito conhecido, o que fez com que o nome Amélia adquirisse outras dimensões incorporadas pela Língua Portuguesa e passasse a ser usado pelos falantes como adjetivo. Tal foi a proporção desse uso, que o vocábulo acabou fazendo parte de dicionários de prestígio como Aurélio e Houaiss. AURÉLIO: "AMÉLIA: Do antr. Amélia, do samba Ai, que saudades da Amélia, de autoria de Ataulfo Alves e Mário Lago. S. f. Bras. Pop. Mulher que aceita toda sorte de privações e/ou vexames sem reclamar, por amor a seu homem".

atrativos àqueles que procuravam uma moça para casar-se, ao mesmo tempo em que, e principalmente, inculcava-lhes a aceitação de um papel desigual ante a condição masculina e de submissão ao casamento de forma natural. Este, realizado por conveniência à época, se convertia:

[...] com frequência, na mais vil das prostituições, às vezes por parte de ambos os cônjuges, mas muito mais habitualmente, por parte da mulher; esta só se diferencia da cortesã habitual por não alugar o seu corpo à hora, como uma assalariada, e sim por vendê-lo de uma vez por todas, como uma escrava.³⁰⁷

De outro modo, Amélia representa o fruto dessa formação que servia às exigências sociais com relação à mulher à época, isto é, desempenhava fielmente as funções de esposa e gerou uma filha.

Uma vez que os casamentos não tinham o amor ou gosto pessoal como critério de escolha dos contraentes, o matrimônio constituía “um ato político, uma questão de aumento do poder mediante novas alianças; o interesse da Casa é que decide, não as inclinações do indivíduo. Como poderia, assim, caber ao amor a última palavra na determinação de casamentos?”³⁰⁸

Seguindo as tradições segundo as quais Amélia se educara, Seu Lula, marido da personagem, queria que a filha Neném recebesse a mesma educação da esposa, feito para o qual deu prioridade ao utilizar a herança do sogro:

[...] O sogro deixara dinheiro de ouro. Para o tempo era uma pequena fortuna. Seu Lula não queria tocar naquilo. Seria para a educação da filha. Iria educar Neném no melhor colégio do Recife.³⁰⁹

A vida conjugal de Amélia, fruto de um casamento acordado pelos seus pais, também mudara: o homem sensível e carinhoso com quem se casara já não era o mesmo depois do nascimento da filha. No que diz respeito às relações marido e mulher, Engels afirma que, após atribuir-se um papel social de supremacia com relação à mulher por desempenhar as funções de prover alimento e possuidor dos meios de consegui-lo e da propriedade:

[...] o homem apoderou-se também da direção da casa; a mulher viu-se degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria do homem, em simples instrumento de reprodução. Essa baixa da condição da mulher, manifestada sobretudo entre os gregos dos tempos heróicos e, ainda mais, entre os dos tempos clássicos, tem sido gradualmente retocada, dissimulada e, em certos casos até revestida de formas de maior suavidade, mas de maneira alguma suprimida.³¹⁰

³⁰⁷ ENGELS, op. cit., p. 110.

³⁰⁸ Ibidem, p. 118.

³⁰⁹ LINS DO RÊGO, op. cit., p. 143.

³¹⁰ ENGELS, op. cit., p. 95.

Uma vez desempenhados os papéis de esposa, que assumira as atividades domésticas, e de mãe, Amélia fora relegada a segundo plano, fora do alcance das atenções do marido, cujo alvo era, então, a filha. Esta, assim como a mãe, também havia sido enviada à capital para a concretização dos estudos: Neném já apresentava um comportamento distinto ao final do primeiro ano de colégio e era motivo de orgulho da família. No entanto, numa sociedade em que a responsabilidade pela educação das moças, o contato e as orientações eram considerados como encargo das mães, d. Amélia sentia-se incomodada com o relacionamento atípico do marido com a filha, uma vez que Lula era muito próximo e exercia uma conduta obsessiva com relação a Neném, como se nota no seguinte fragmento:

[...] Ela bem que sentia que o marido vinha mudando de rumores. Raras vezes era aquele Lula de outrora, de olhar cismarento, o homem de tanta ternura para com sua mulher. Agora não parecia que a quisesse como antigamente. Via-o no pegadio com a filha que voltara do colégio do Recife, uma moça feita. Neném era a cara do pai. Dela não tinha coisa nenhuma. Achava linda a sua filha. Tinha aqueles cabelos louros, e os olhos azuis, a pele macia, branca como alfenim. E era uma menina doce, tão sem gênio que encantava a todo mundo. Viera do primeiro ano do colégio de freiras, cheia de devoção, com modos de moça. O pai cercava-a de cuidados, de um zelo que ela, como mãe, achava até exagerado. Seria a sua filha a moça mais bem-educada da várzea. Iam ao Pilar de carruagem, e reparava como o marido olhava embevecido para a menina, no banco da frente, vestida como gente grande. [...] Em casa ele só via a filha. Dizia sempre que Neném era a cara de sua mãe. Nunca vira semelhança igual. Tinha tudo da família do Recife, dos velhos Chacon, gente que sabia entrar e sair, gente de trato, sem aquela bruteza dos engenhos. D. Amélia não contrariava o marido, mas sentia-se com aquele falar de desprezo com os seus. [...] Até aquele dia não tivera a menor rusga com o marido. O que ele queria que fizesse, fazia sem protesto. Neném era como se só fosse filha dele. Lula fazia de pai e de mãe da menina. A princípio achou bonito aquela dedicação do marido. Tudo que fosse para Neném teria que ser feito por ele. Agora via que Lula exagerava. Moça só se entendia bem com a mãe. Seria a mãe quem saberia melhor de sua precisão, de seus desejos. Lula fazia de Neném toda a razão de sua vida. Quando a menina estava no colégio escrevia cartas compridas, longas cartas que ela não sabia o que mandavam dizer. Que assunto teria o marido para escrever tanto a uma filha moça de colégio? Não lhe falara daquilo para que ele não desconfiasse. Neném escrevia muito ao pai. Às vezes Lula lhe lia as cartas da filha, doutras não lhe mostrava nada. Perguntava-lhe: Então, Lula, o que Neném mandou dizer?
O marido dava uma desculpa qualquer e mudava de assunto.³¹¹

As constatações anteriores nos permitem concluir que a educação oferecida às filhas das famílias de elite, as quais representava um investimento à época, era eficaz no sentido em que servia aos objetivos sociais de formar mulheres destinadas ao matrimônio, adeptas às suas implicações e aptas à maternidade, além de servir-lhes como um atributo a ser exposto na sociedade, contribuindo, assim, ao arranjo daquilo

³¹¹ LINS DO RÊGO, op.cit., p. 143.

que era considerado um bom casamento. Este, ainda desde o ponto de vista de José Lins do Rêgo e baseado na trajetória da personagem Amélia, não somente não lhes garantia um futuro estável como também não lhe assegurava a felicidade.

Notamos também que, após o tão almejado e, ao mesmo tempo, planejado matrimônio, essa formação pouco se espelhava na vida dessas mulheres: a leitura, o piano, a cultura, o conhecimento e outras manifestações ou hábitos adquiridos nos caros colégios religiosos e internatos das capitais ou por meio do contato com preceptoras eram substituídos, em seu cotidiano, pelas atividades domésticas e pela função de gerar filhos, uma vez que o cuidado destes era realizado, muitas vezes, pelas escravas ou amas. Destarte, restava dessa educação das filhas das elites a sua eficiência no sentido em que estas mulheres passavam a assumir efetivamente e, sem contestar, os seus postos de “escravas domésticas” e “reprodutoras”.

2. As moças pobres

Nesse contexto brasileiro em que eram raros os colégios de meninas, as quais, quando da elite, recebiam educação formal por meio de preceptoras ou iam para as capitais estudar em colégios particulares, as moças pobres, cujas famílias desproviavam de recursos para financiar sua formação, não tinham acesso a qualquer tipo de educação formal e, além disso, tinham de trabalhar para ajudar no sustento da família. Porém, tal ajuda não era o suficiente e a falta de uma base material sustentável acabava por deteriorar as relações afetivas. Ademais, o casamento das filhas era uma vantagem, pois diminuía o número de dependentes. Tais aspectos podem ser constatados na descrição da vida dos casais de famílias pobres, realizada a partir das observações do personagem-narrador Carlos de Melo em *Banguê*:

[...] Mandavam as mulheres para o roçado, de pano na cabeça, e ficavam em casa se refazendo do eito pesado. Muitos iam dar conversas pelas bodegas da estrada, beber a sua cachaça, gozando a vida a seu jeito.

Vestiam-se com as arrobas de algodão que o roçado lhes dava. Se não chegasse, os trapos de brim e de chita passavam de um ano para outro. As filhas se casavam. Matavam galinha no dia da festa. Era uma de menos nas costas. E se não quisessem casar podiam se amigar, que era a mesma coisa. Trocavam de mulher. Metiam raparigas dentro de casa com as próprias esposas, com quem se casavam de graça, nas missões. Às vezes brigavam por causa de amor, e também iam às vias de fato pelas coisas mais insignificantes. Bastava um não querer no mesmo copo do outro, para se fazerem na faca.³¹²

³¹² Idem. *Banguê*. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976, p. 69.

José Lins do Rêgo retrata, também, a situação das mulheres negras. Estas, desprovidas de educação escolarizada, pois nem sabiam ler e escrever, continuaram a trabalhar nos engenhos como escravas em troca de alimentação e moradia mesmo após a libertação dos escravos, uma vez que o trabalho assalariado, ainda incipiente, tinha como foco as imigrantes. O narrador de *Menino de engenho*, o personagem Carlos, usa um ponto de vista crítico para relatar esta situação, comparando-as a “bons animais domésticos”, dado o caráter apático com o qual aceitavam a situação:

Restava ainda a senzala dos tempos de cativo. Uns vinte quartos com o mesmo alpendre na frente. As negras do meu avô, mesmo depois da abolição, ficaram todas no engenho, não deixaram a ‘rua’, como elas chamavam a senzala. E ali foram morrendo de velhas. Conheci umas quatro: Maria Gorda, Generosa, Galdina e Romana. O meu avô continuava a dar-lhes de comer e vestir. E elas a trabalharem de graça, com a mesma alegria da escravidão. As suas filhas e netas iam-lhes sucedendo na servidão, com o mesmo amor à casa-grande e a mesma passividade de bons animais domésticos. Na rua a meninada do engenho encontrava os seus amigos: os moleques, que eram os companheiros, e as negras que lhes deram as peitos para mamar; as boas servas nos braços de quem se criaram. Ali vivíamos misturados com eles, levando carão das negras mais velhas, iguais aos seus filhos moleques, na partilha de seus carinhos e de suas zangas.³¹³

O escritor também faz referência à vida desregrada das mulheres negras em *Menino de engenho*, as quais chegavam a atuar como prostitutas para garantir a sobrevivência:

Nas paredes de barro havia sempre santos dependurados, e num canto a cama de tábuas duras, onde há mais de um século faziam o seu coito e pariam seus filhos.

Não conheci marido de nenhuma e, no entanto, viviam de barriga enorme, perpetuando a espécie sem providência e sem medo. Os moleques dormiam nas redes fedorentas; o quarto todo cheirava horrivelmente a mictório. Via-se o chão úmido das urinas da noite. Mas era ali que estávamos satisfeitos, como se ocupássemos aposentos de luxo.³¹⁴

A prostituição também é abordada por Engels, segundo o qual:

Com a diferenciação na propriedade, isto é, já na fase superior da barbárie, aparece, esporadicamente, o trabalho assalariado junto ao trabalho dos escravos; e, ao mesmo tempo, como seu correlativo necessário, a prostituição profissional das mulheres livres aparece junto à entrega forçada das escravas. [...] e tudo o que a civilização produz também é dúbio, ambíguo, equívoco, contraditório: de um lado a monogamia, do outro o heterismo, incluída a sua forma extrema, a prostituição. O heterismo é uma instituição social como outra qualquer, e mantém a antiga liberdade sexual... em proveito dos homens.³¹⁵

Ainda segundo o autor, a monogamia era exigida pelas regras sociais somente por parte da mulher:

³¹³Idem. *Menino de engenho*. 32. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1983, p. 41.

³¹⁴Ibidem, idem.

³¹⁵ENGELS, op. cit., p. 104.

Quanto à mulher legítima, exige-se dela que tolere tudo isso e, por sua vez, guarde uma castidade e uma fidelidade conjugal rigorosas. [...] A existência da escravidão junto à monogamia, a presença de jovens e belas cativas que pertencem, de corpo e alma, *ao homem*, é o que imprime desde a origem um caráter específico à monogamia – que é monogamia *só para a mulher*, e não para o homem. E, na atualidade, conserva-se esse caráter.³¹⁶

Seguindo esses princípios, os senhores mantinham relacionamentos amorosos com suas serviçais, mas quando estas engravidavam, seus filhos eram renunciados e, às vezes, elas eram expulsas, de tal forma que a educação de filhos ilegítimos, isto é, fora do casamento, não era considerada como responsabilidade dos pais. Tal foi a atitude do bacharel Carlos em *Banguê* que, ao saber da gravidez de uma empregada do engenho, rejeitou o filho, oferecendo dinheiro à mulher e ameaçando-a:

Maria Chica um dia chegou para dizer que aparecera grávida. Estava de barriga e só andara comigo. Tonteou-me a notícia. Era só o que faltava: um filho com uma cabocla. Queria dinheiro e dei-lhe tudo o que me pediu, mas que não abrisse o bico senão mandava quebrá-la de pau. Não me disse nada e saiu de cabeça baixa, com a trouxa de roupa suja.³¹⁷

Ainda em *Banguê*, o caso emblemático das famílias pobres cujas filhas eram tidas como força de trabalho a ajudar no sustento da família:

[...] Outro vinha se queixar de uma filha que tinha sido roubada por Francelino purgador.
Tirou a menina sem precisão, Seu Dotô. Francelino é casado, Seu Dotô.
Não tinha jeito a dar. E o homem se fora queixando. Fora com ele porque quisera. O tabaco era dela.
A menina dava ajuda no roçado, Seu Dotô.³¹⁸

Os chefes de famílias pobres, sem condições materiais de sustentá-las, também por isso, encontravam dificuldades em casar suas filhas dado que, além do dote e das relações com os homens das altas camadas sociais, não conseguiam prover-lhes a educação necessária à formação de uma mulher destinada ao casamento. Como recurso a isso, acabavam “negociando-as”. Esta era uma solução à época frente às dificuldades em prover o sustento familiar, as quais faziam com que um filho a mais fosse considerado um peso, tal como observamos no relato do personagem Carlos em *Banguê* em que ele se refere à possível troca de uma garota por sacas de lã e açúcar como sendo um excelente negócio para o seu pai:

A filha de Pinheiro sempre me vinha pedir as coisas. De pés descalços e suja. Se aquela diaba se limpasse, seria uma tentação. Sobretudo pelos olhos, verdes e grandes.
[...]
Teria no máximo uns dezesseis anos. Se me chegasse outra vez para me pedir qualquer coisa, levaria aquele diabo para o banheiro. Falasse que quisesse,

³¹⁶ Ibidem, p. 101.

³¹⁷ LINS DO RÊGO, José. *Banguê*. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976, p. 72-73.

³¹⁸ Ibidem, p. 89.

ficaria com a menina para mim, dizendo a todo mundo que se tratava de uma copeira, de qualquer cousa. Tinha cem sacas de lã e açúcar purgado para vender. Pinheiro estava doido para me passar a filha. Negoção para ele: uma filha, rapariga de um senhor de engenho, solteiro.³¹⁹

Em *Fogo morto*, Marta é a personagem que representa aquelas moças oriundas de famílias pobres que não conseguiram casamento:

O que é que estou dizendo demais? Tenho esta filha e não vivo oferecendo a ninguém.

A moça abaixou a cabeça. Era pálida, com os seus trinta anos, de pele escura, com os cabelos arregaçados para trás. O mestre Zé Amaro olhou firme para ela e continuou:

Não se casa porque não quer. È de calibre, como a mãe.³²⁰

Gilberto Freyre esclarece alguns aspectos do casamento para a mulher à época, entre os quais, a importância do fator idade:

Foi geral, no Brasil, o costume de as mulheres casarem cedo. Aos doze, treze, catorze anos. Com filha solteira de quinze anos dentro de casa já começaram os pais a se inquietar e a fazer promessas a Santo Antônio ou São João. Antes dos vinte anos, estava a moça solteirona. O que hoje é fruto verde, naqueles dias tinha-se medo que apodrecesse de maduro, sem ninguém colher a tempo.³²¹

Ela, como as moças de sua casta à época, tinha sua vida social resumida às idas e vindas à igreja. O pai, um homem rústico, tal como nos mostra o narrador, não lhe tinha muita paciência:

Lá para dentro ouvia-se um gemer de voz, um cantar de ladainha. O mestre Zé Amaro parou um instante, como se prestasse atenção à cantiga.

Pára com isto, menina! Pára com isto. Não quero ouvir latomia da igreja na minha casa.

Deixa a menina, Zeca. Vai bater sola.

È o que sabe dizer esta vaca velha.

[...]

Pára isto. Não quero ouvir latomia de igreja. Na minha casa manda o galo.

Fez-se um grande silêncio. Parou tudo lá para dentro. Apenas um choro baixo se ouvia, chegando surdo, dos fundos da casa.

Vai ser assim o dia inteiro. Vai ser este choro, esta peitica até anoitecer. Seu Laurentino, o senhor tem filha? Pois é isto que o senhor vê. Não pode um pai fazer nada, que não venha a mãe tomando as dores.³²²

Ao contrário, o pai de Marta, o mestre José Amaro, sentia-se pressionado pelas regras sociais segundo as quais o casamento era essencial à vida da mulher, pelo fato da filha não ter se casado. No próximo excerto, o mestre reflete sobre a condição dela:

[...] O pintor Laurentino foi saindo”. E o mestre, de cabeça baixa, ficara no ofício. Ouvia o gemer da filha. Batia com mais força na sola. Aquele Laurentino sairia falando da casa dele. Tinha aquela filha triste, aquela Sinhá de língua solta. Ele queria mandar em tudo como mandava no couro que

³¹⁹ Ibidem, p. 145.

³²⁰ LINS DO RÊGO, José. *Fogo morto*. 48. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1997, p. 7.

³²¹ FREYRE, op. cit., p. 346.

³²² LINS DO RÊGO, op. cit., p. 8.

trabalhava, queria bater em tudo como batia naquela sola. A filha continuava chorando como se fosse uma menina. O que era que tinha aquela moça de trinta anos? Por que chorava, sem que lhe batessem? Bem que podia ter tido um filho, um rapaz como aquele Alípio, que fosse homem macho, de sangue quente, de força no braço. Um filho do mestre Zé Amaro que não lhe desse o desgosto daquela filha. Por que chorava daquele jeito? Sempre chorava assim sem que lhe batessem. Bastava uma palavra, bastava um carão para que aquela menina ficasse assim.³²³

Fazem-se também presentes na obra de José Lins do Rego aspectos determinantes na constituição dessa sociedade, como a importância dada ao filho homem, aquele que trabalharia e daria continuidade à família. A ausência de pesquisas e de conhecimento por parte das pessoas que pudessem esclarecer dúvidas e eliminar crenças na área da genética humana fazia com que a culpa pela esterilidade de um casal e o sexo dos filhos fossem atribuídos à mulher. Dessa forma, o pai de Marta culpava a esposa pelo nascimento de uma filha:

Voltava outra vez à sua mágoa latente: o filho que lhe não viera, a filha que era uma manteiga derretida. Sinhá, sua mulher, era a culpada de tudo. [...] Calara-se a sua filha. Uma moça feita, na idade de parir filho, chorando como uma menina desconsolada. Era para o que dava filha única. Sinhá tinha a culpa de tudo.³²⁴

Todo esse contexto social que tinha o casamento como o destino supremo feminino acabou gerando um estado de vida depressivo em Marta. Tal situação provocava, cada vez mais, a incompreensão de seu pai:

O mestre José Amaro olhou para a mulher, com os seus olhos amarelos, com uma raiva mortal nas palavras que lhe saíram da boca:
A maluca já parou de chorar?
Cala a tua boca, homem infeliz, cala a tua boca. Deixa a desgraçada da tua filha sofrer quieta.³²⁵

A situação se agravava quando o mestre José Amaro, pai de Marta, soubera do casamento da filha do coronel Lula, fato que o fazia rever a condição de sua filha que, até então, não tinha perspectiva de casamento. Tal ocorrência acabara pressionando-o e o transformara num indivíduo cujos sentimentos convertiam num ser de contradições:

O mestre José Amaro deixou o coronel Lula, e a mulher, que atravessava pela sua frente com um feixe de lenha nas costas, tomou conta dele, outra vez. Quis falar com ela, mas parou no meio da palavra que lhe saíra da boca, e para corrigir-se bateu com mais força na sola que trabalhava. Era a sua mulher Sinhá e não podia esconder o seu ódio por ela. Agora viu a filha sair de casa com uma panela na cabeça, caminhando para o chiqueiro dos porcos. Era de fato a sua filha, mas qualquer coisa havia nela que era contra ele. O mestre José Amaro viu-a no passo lerdo, no andar de pernas abertas e quis lhe falar também, dizer qualquer coisa que lhe doesse. Martelou mais forte ainda a sola e sentiu que a perna lhe doeu. Com mais força, com mais ódio,

³²³ Ibidem, p. 9.

³²⁴ Ibidem, p. 10.

³²⁵ Ibidem, p. 12.

sacudiu o martelo. Era a sua família. Uma filha solteira, sem casamento em vista, sem noivo, sem vida de gente.
 [...] O coronel vai dar festa de arromba. Dizem que vem até governador. Também casa a última filha.³²⁶

Os seus pensamentos se voltavam sempre à condição da filha, sem nenhum pretendente e, portanto, sem perspectiva de casamento:

[...] E o mestre Amaro, sem saber por que, pensou na sua filha, naquela sua Marta, toda esquisita, com trinta anos, como se fosse uma menina. Era a sua vida que se ligava à vida do povo da casa-grande. Tinha uma filha que se parecia com aquele povo.³²⁷

José Amaro também era consciente da condição em que sua própria mulher se casara com ele, isto é, por falta de outra opção e não por amor ou escolha, assim como muitas moças desprovidas de formação intelectual e sem recursos materiais também o fizeram no período estudado. Assim, também a esposa do mestre tinha o casamento como destino, fato a que se assomava ao incômodo de ter uma filha já não tão jovem sem casar-se em casa:

[...] Por este tempo era menino, tinha o seu pai vivo, não poderia nunca imaginar que seria aquele José Amaro de hoje. Sabia que a sua mulher Sinhá se casara com ele porque não encontrara outro. Estava ficando no caritô e aparecera ele com promessa de casamento. Fingiu que gostava dele para não ficar moça velha, como agora ia ficando a filha. Uma moça velha. Com pouco, nos dias de quaresma, iam aparecer os engraçados para serrar caixão na sua porta, altas horas da noite, como faziam com as moças de seu Lucindo. Serrar moça velha, caçoarem da desgraça dos outros. Não aguentaria, na sua porta não parassem com a brincadeira, que ele faria como o capitão Gila do Itambé, que disparou um clavinote carregado de sal em cima da rapaziada. Pai de moça velha. Já ia perto de casa. Lá encontraria a mulher e a filha, toda a desgraça de sua vida. Era preciso que tivesse mais fibra para aguentar tudo aquilo, para não lhe dar vontade de fazer uma coisa ruim.³²⁸

Esses pensamentos inquietantes e a pressão que sofria, ainda que inconsciente, refletiam-se no comportamento do mestre José Amaro que cada vez mais se tornava agressivo em casa. Essa situação era percebida pela sua esposa, a qual se sentia acostumada às grosserias e à hostilidade do marido. No entanto, ela também não se conformava com a condição de moça solteira da filha e sem esperança de casamento, uma vez que Marta cumpria algumas exigências sociais mínimas para tal fim: sua educação resumia-se a saber ler, bordar e costurar, ou seja, um privilégio se reconsideramos a situação das famílias carentes que não tinham acesso a escolas. Porém, “um bom casamento aos moldes da época” era mais difícil às moças pobres,

³²⁶ Ibidem, p. 15.

³²⁷ Ibidem, p. 26.

³²⁸ Ibidem, p. 28-29.

posto que, como já foi mencionado, eram arranjados e respondiam, sobre tudo, a interesses econômicos:

A velha Sinhá não sabia mesmo o que se passava com o seu marido. Fora ele sempre de muito gênio, de palavras duras, de poucos agrados. Agora, porém, mudara de maneira esquisita. Via-o vociferar, crescer a voz para tudo, até para os bichos, até para as árvores. Não podia ser velhice, a idade abrandava o coração dos homens. Pobre da Marta que o pai não podia ver que não viesse com palavras de magoar até as pedras. Por ela não, que era um resto de gente só esperando a hora da morte. Mas não podia se conformar com a sorte de sua filha. O que teria ela de menos que as outras? Não era uma moça feia, não era uma moça de fazer vergonha. E no entanto nunca apareceu nenhum rapaz que se engraçasse dela. Era triste, lá isto era. Desde pequena via aquela menina quieta para um canto e pensava que aquilo fosse até vantagem. A sua comadre Adriana lhe chamava a atenção:

Comadre, esta menina precisa ter mais vida.

Não fazia questão. Moça era para viver dentro de casa, dar-se a respeito. E Marta foi crescendo e não mudou de gênio. Botara na escola do Pilar, aprendeu a ler, tinha um bom talhe de letra, sabia fazer seu bordado, tirar o seu molde, coser um vestido. E não havia rapaz que parasse para puxar uma conversa. Havia moças mais feias, mais sem jeito, casadas desde que se puseram em ponto de casamento. Estava com mais de trinta anos e agora aparecera-lhe aquele nervoso, uma vontade desesperada de chorar que lhe tinha medo. Coitada da filha. E depois ainda por cima o pai nem podia olhar para ela. Vinha com gritos, com despropósitos, com implicâncias. O que sucederia à filha, por que Deus não lhe dera uma sina mais branda?, pensava assim a velha Sinhá enquanto na tenda o mestre José Amaro batia sola.³²⁹

Aquilo que o mestre já constataria também lhe era consciente à esposa: a conformidade com o destino, “a vontade de Deus” em casar-se e viver assim com ele, como se não houvesse outra solução, assim como a criação feminina da época que condicionava a mulher à aceitação de seu papel social de esposa como uma função a ser cumprida sem questionamentos. E dada essa aceitação, o que a confortava era o fruto dela, a filha Marta, a quem realmente amava e por quem se doía devido ao comportamento hostil do pai com relação a ela, como verificamos ao longo do primeiro capítulo de *Fogo morto*:

Ela mesma, no começo de casada, sofrera muito para se acostumar com aquele cheiro dentro de casa. Quando o marido se chegava para ela, sentia como se fosse nojo. E lembrava-se quando ficara grávida de Marta o quanto padecera para poder aguentar a companhia de Zeca. Era o cheirar da sola, a inhaca medonha de que não podia se separar. Por fim acostumou-se. Teria que viver ali, mas custou-lhe um pedaço da sua vida. Dentro de casa, fazendo o almoço, a velha Sinhá passava pela cabeça os pensamentos que não se separavam dela. Por mais que procurasse fugir deles, eles estavam na sua convivência, doendo-lhe no coração. De vez em quando parava o mestre de martelar [...] Depois o martelo voltava a castigar, e ela não se libertava dos pensamentos. Por que Zeca andava com os modos de agora? Por que tanto chorava a sua filha? [...] Naquele instante Marta fora à beira do rio buscar água. A casa assim sem ela, só com o marido no trabalho, parecia-lhe vazia de tudo. Só a sua filha prendia-a no mundo. Só ela ainda lhe dava coragem de viver. Tudo sofrera calada, como escrava, sem direito a levantar a voz, a dar

³²⁹ Ibidem, p. 38.

uma opinião para resolver uma coisa. Às vezes tinha até inveja de sua comadre Adriana, fazendo tudo, dando ordens pela sua cabeça. [...] Zeca não tinha coração, não tinha alma, era aquela segura de pau, aquele falar de raiva, desde que o conheceu. E depois para tudo tinha a sua opinião, de tudo sabia, só ele é que tinha razão. Marta chegou, deixou o pote na sala e veio para a cozinha. Olhou para a filha e sentiu que a pobre se acabava sem ter vivido. Estava magra, tinha os olhos como amortecidos, e a boca com um jeito de quem sofria uma dor nas entranhas.

Estás sentindo alguma coisa, menina?

Sentindo o quê, minha mãe?

Estava assim, com umas maneiras ríspidas de responder. Com o pai não levantava os olhos, para Zeca que lhe dizia o diabo era um cordeiro tão manso que nem parecia gente; com ela, era no entanto como se lhe guardasse rancor. Destino, tudo do destino. Nada poderia fazer contra os desígnios de Deus.³³⁰

Os pensamentos de José Amaro confirmavam as constatações da esposa: a situação da filha provocava-lhe algo que ele extravasava de modo agressivo. Esse sentimento era causado pelo incômodo que representava o convívio com a filha, símbolo da vergonha de se ter em casa uma moça que morreria solteira:

[...] A filha voltava da beira do rio naquele seu passo de velha. Teve ímpeto de sacudir-lhe aquele martelo, de quebrar-lhe o corpo em pedaços. Batia sola, não lhe aparecesse ninguém para tratar com ele.³³¹

Muitas vezes, o mestre tentava fazer com que a condição familiar não o atingisse tanto: “[...] Pouco se importava que a filha fosse um fracasso, que a mulher não lhe desse coisa alguma.”³³²

Porém, acabava atribuindo toda a culpa da situação à mulher, considerada responsável pela criação da filha e, conseqüentemente, pelo seu destino: “Falava trincando os dentes como se a mulher fosse culpada de qualquer coisa.”³³³

Já a personagem Marta acabou enlouquecendo:

A moça levantou-se com uma fúria medonha. E gritou:

Miseráveis, pensam que me matam, pensam que mijam em cima de mim?

O mestre chegou para ver o que era. Quase não podia falar.

O que é que tens, menina?

Menina, menina, menina, eu sou menina, menina, menina, menina, onde está a menina?

E correu para fora de casa. A velha Sinhá abraçou-se com ela que dava risadas, que gritava cada vez mais.

Seu José, me acuda aqui.

Passarinho correu para perto da moça. E o mestre José Amaro, com um pedaço de sola na mão, chegou para perto da filha e começou a sová-la sem piedade. Gritava a velha Sinhá:

Pára, homem de Deus, pára pelas Chagas de Nosso Senhor.

E ele, forte com seus olhos esbugalhados:

Deixe, mulher, que eu mato esta ira.

³³⁰ Ibidem, p. 38-39.

³³¹ Ibidem, p. 63.

³³² Ibidem, p. 71.

³³³ Ibidem, p. 84.

Marta, no chão, chorava como uma menina. O mestre Amaro caíra para um canto, ofegante. Passarinho pegara o mestre e o foi levando quase que desmaiado para o quarto. O soluçar de Marta descia e subia como um canto de carro de boi.

Homem infeliz – gritou a velha.

O cabriolé encheu outra vez a noite com suas campainhas. Tudo parara na casa do mestre José Amaro. Sentado na rede o seleiro parecia atacado de uma ânsia de morte. O coração batia-lhe como na noite do ataque, tinha a boca aberta, e o zumbido de cigarra nos ouvidos. Aos poucos, porém, a vista clareou, e ele pôde sentir que reagia contra a crise. Deitou-se, enfiou a cabeça no lençol de madapolão, e sem saber como, sem poder se conter, de seus olhos amarelos começaram a correr lágrimas de dor, de ânsia pelos seus. Depois ouviu bem o que a mulher dizia na cozinha:

Pai malvado.

Quis levantar-se para falar com Sinhá. Sabia que tudo aquilo que a filha tinha só se curava com surra, com pancada forte. Era assim que o Manuel Feitosa do Catolé curava uma filha que sofria daqueles repentes de loucura.

Pai malvado.³³⁴

José Amaro não conseguia compreender a loucura da filha como resultado de uma vida de sofrimento, dadas as condições de pressão familiar e social por um casamento que não vinha e, num comportamento impulsivo, tentou agredi-la como solução a controlá-la. No entanto, a esposa, que também não conseguia apreender a real preocupação do marido e sua situação de pai que não conseguira casar a filha, superou por um momento o seu estado de submissão e aceitação constantes e não lhe permitiu agredir a filha:

[...] Outra vez Marta começou a dar risadas medonhas.

Menina – gritou lá de dentro -, menina, mijá em cima de mim.

Pai e mãe se olharam num entendimento de toda a alma. A filha estava perdida. A velha parecia ferida de morte, lívida, trêmula:

Zeca, ela endoidou.

Agora, como que desperto de um sono profundo, o mestre voltou-se para a mulher:

Vai buscar a sola.

Para quê, meu Deus? Tu mata a tua filha.

Tu não estás vendo que é para o bem dela, mulher? – E se foi ele mesmo procurar o pedaço de sola na sala. Marta aos gritos:

Menina, menina.

O mestre apareceu na porta do quarto e a mulher estava de pé, em frente dele.

Tu não dá mais nela. Eu não deixo.

O mestre olhou-a, como se todas as forças tivessem voltado, arrastou a mulher da porta e caminhou para acama de Marta. A sola cantava no couro da filha.

A velha Sinhá saiu para fora gritando:

Não mate a menina, Zeca, não mate a menina.

Mas, voltando a si, retornou para casa e foi encontrar o marido em pé, como sem consciência, e a filha calada. A casa na paz dos mortos. Procurou ver Marta, e não teve coragem. Zeca, de pé, tinha os olhos arregalados, fixos num ponto só. A luz da candeia bulia com o vento. E os morcegos chiavam no jenipapeiro. O marido agora andava para o seu lado, vinha para a porta da cozinha, com a sola na mão. Era um bicho, era o diabo que marchava para cima dela. E outra vez a Sinhá correu para o quintal, para a proteção dos

³³⁴ Ibidem, p. 85.

arvoredos brancos pela lua. E lá viu Zeca olhar para os quatro cantos, e depois voltar para dentro de casa [...] Estava com medo da sua casa. Em poucos minutos viu-se uma infeliz, uma mulher sem coragem, sem força, um trapo. Teve vergonha de seu medo. E entrou em casa que era sua, que tanto amara, na recordação da tarde, quando o seu Manuel lhe falara na história de Floripes. Era uma mulher velha e parecia uma moça sem juízo. Rosnava a filha no sono profundo, Zeca chamou-a.

Sinhá?

Já vou.

Tinha medo, um pavor como nunca sentira de coisa nenhuma. Fez o que era possível, e apareceu na porta do quarto.

O que é que tu queres?

[...]

Ela está doida.”

[...]

Marta ficara naquele estado. Falava-se da sua doença como de um mistério.³³⁵

A doença de Marta acabara amenizando a pressão sentida pelo seu pai pela necessidade de seu casamento:

[...] Já agora o martelo era mais leve. Uma coisa curiosa: não pensava mais na filha. A doença de Marta libertara-o daqueles pensamentos tristes, de sua irritação contra ela. Desde que a sentiu perdida, era como se a tivesse como morta, deixara de existir para ele como uma criatura. Não mais lhe doíam os gemidos, os choros, as gargalhadas da filha. Não lhe doíam mais nos ouvidos os gritos de Marta. Doía mais a palavra mansa de Sinhá, aquele falar de seda que parecia cortá-lo como a sua quiçá afiada. A velha fugia dele, não procurava mais para lhe falar, para trocar ideia sobre Marta. Andava com o propósito de mandar a filha para a Tamarineira, no Recife. Ouviu a conversa com a comadre Adriana, Sinhá tinha medo do hospital dos doidos, tinha dó de mandar a filha para sofrer no meio dos outros. Todos achavam que era o único jeito, e a velha só pensava nisto. Quando falava com ele era como se tratasse com um inimigo. Nunca mais o olhara de frente, nunca mais ouvira de sua boca aquele ‘Zeca!’ Ela era a culpada de tudo.³³⁶

A falta de recursos para o diagnóstico da real doença de Marta, aliada à falta de conhecimento à época sobre a depressão, fez com surgisse uma saída: a internação de Marta, solução que não foi aceita pela mãe a princípio:

Meu compadre, estava mesmo esperando o senhor para lhe conversar. A comadre Sinhá está num estado de dó. Esta doença da menina acaba com ela. Vim aqui hoje e imaginei uma coisa. Por que não se bota Marta na Tamarineira? Falei com ela e caiu em pranto. Isto eu sei o que é, é dor de mãe. A gente precisa tomar coragem e fazer as coisas. Esta menina como está não pode ficar. Faz até medo. De uma hora para outra pode fazer uma besteira e a desgraça aí é maior. Foi por isto que me lembrei de levar a bichinha para o Recife.³³⁷

Depois de toda uma vida de sofrimento pela filha, a Sinhá, esposa de José Amaro, assumiu o seu descontentamento e aversão ao marido, revelando o seu real papel no relacionamento: “uma criada”:

³³⁵ Ibidem, p. 87.

³³⁶ Ibidem, p. 81-82.

³³⁷ Ibidem, p. 104.

Tinha receio de sua mulher. Era sua inimiga. Por quê? O que fizera para aquele ódio terrível de Sinhá? Desde aquela noite da surra em Marta que ela ficara daquele jeito, sem falar em casa, de cara fechada, cuidando das coisas como uma criada.³³⁸

Sinhá, uma mulher cuja postura familiar sempre fora de dedicação, se mostrava cada vez mais inconformada com a aparente falta de compreensão e carinho paternos por parte do marido, uma vez que tanto lhe doía a doença da filha:

Não era possível que ele não se importasse com a filha doente, com o sofrimento da mulher. Era por isto que o povo corria, fugia de sua presença. Por que era aquele pai sem coração, aquele marido desnaturado? Ali estava a comadre Adriana, casada com um homem maluco, e no entanto, ainda tinha força para ajudá-los na desgraça. Era, de fato, um homem perdido, sem amor às coisas, sem amor ao ofício, à mulher, à filha. No outro dia faria o maior sacrifício de sua vida. Tinha a obrigação de levar a filha para o hospital.³³⁹

Na verdade, manter-se inerte era a forma encontrada por José Amaro de reagir às pressões e, também, de como reagir diante de todo o desespero da mulher pelo comportamento da filha:

E quando entrou em casa havia um rebuliço medonho. A filha tinha corrido estrada afora, de camisão, e se não fora José Passarinho teria ganho as matas. Dava gritos medonhos e batia nas paredes do quarto como uma fera. A sua mulher chorava, e a comadre Adriana veio lhe falar. Está furiosa, compadre. Parece que adivinhou alguma coisa da viagem. E quando a gente viu, foi ela correndo párea a estrada. [...] Nunca vi tanta força. E agora está assim. Tenho medo que quebre a cabeça. Tomara que amanheça para poder fazermos alguma coisa. Nós vamos amanhã, no trem das nove. O mestre não dava uma palavra. Ouvia o soluçar da mulher, e as pancadas terríveis da filha nas paredes.³⁴⁰

A situação chegou ao extremo e já não havia outra solução que não fosse internar Marta em um hospício. Nesse momento, o mestre não consegue conter o seu amor e compaixão paternos e cai em lágrimas, tal como nos descreve o narrador a seguir:

Apareceu, então, Joca de seu Lucindo, trazendo um maço de corda. Bom dia, gente; a moça está pronta? [...] Chegou na porta a velha Adriana. Está na hora. O mestre José Amaro não quis ver a saída da filha. Emocionado, entrou em casa e o soluço da mulher cortou-lhe o coração. [...] Não podia ver aquilo. Lá embaixo, escutou os gritos da filha. E a voz da comadre mandando em tudo. Passavam-se os minutos. Agora um silêncio de casa abandonada, de deserto, cercava-o por todos os lados. [...] O mestre não pensava em nada. Havia dentro dele um vazio esquisito. Teve medo de voltar para dentro de casa. E ali mesmo, por debaixo da pitombeira, baixou a cabeça e chorou como um menino. O bode manso chegou-se para perto dele e

³³⁸ Ibidem, p. 106.

³³⁹ Ibidem, p. 108.

³⁴⁰ Ibidem, p. 107.

lambeu as suas mãos. E começou a berrar, como se tivesse coração de gente.³⁴¹

A partir do ponto de vista de José Lins do Rêgo exposto em suas obras é possível ter uma ideia do papel social e da formação da mulher no Brasil na passagem do século XIX para o século XX: as da elite tinham acesso a uma educação que lhes habilitava a apresentar uma postura adequada às convenções e ao meio social de que faziam parte; as moças oriundas de famílias pobres, em casos escassos como o de Marta, tinham acesso a uma educação básica – o ler e o escrever –, mas, geralmente, não tinham acesso a escolas, e àquelas que haviam sido ou eram descendentes de escravos ou imigrantes, não lhes restava outra coisa que não fosse o trabalho doméstico, braçal. No entanto, fica clara a ideia de que qualquer que fosse a camada social a qual pertencesse, seu papel principal a desempenhar era o de esposa.

Além disso, prevalece na visão do autor a ideia da despreocupação com bem-estar da mulher, ou melhor, com a sua felicidade, posto que, entre suas personagens mais emblemáticas, nenhuma teve um final feliz, como Clarice, que foi assassinada pelo marido; depois do casamento, Amélia, que já não tinha mais a atenção do marido, já não tocava mais piano, e passou a ocupar o lugar de sua mãe na cozinha; Olívia e Marta, que enlouqueceram. Assim, quer fosse rica, pobre ou miserável, a mulher estava fadada a uma vida de servidão e infelicidade.

³⁴¹ Ibidem, p. 111.

CONCLUSÃO

O contexto interno das obras em estudo abarca o regime oligárquico de governo, característico do século XIX, cuja decadência e a ascensão de novas forças políticas, entre outros aspectos, só ocorreriam na segunda década do século XX.

Desde o início da República Velha (1889-1930), momento em que a aristocracia rural brasileira assumira o poder, o problema da educação popular, ou melhor, a falta de acesso a uma formação educacional havia sido ignorada. Essa valorização da educação, cujos aspectos foram anteriormente tratados, se voltara ao ensino superior que, por conseguinte, passou a ser a prioridade das elites brasileiras e do governo da época, em detrimento do ensino básico, a alfabetização - de caráter popular que acabou ficando abandonada - e o ensino secundário, o qual também estava destinado às elites, aspectos estes que adentraram o século XX.

Assim, nas palavras de Fernando de Azevedo, “a educação teria de arrastar-se, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada.”³⁴²

De outro modo, apesar da manifestação de intelectuais com respeito à necessidade de mudanças na estrutura educacional brasileira e de preocupações e proposições, como as de Rui Barbosa, por exemplo, que se manifestou por meio do “Parecer”, e das várias medidas e leis que deveriam garantir o direito a uma formação básica ainda no século XIX, a educação popular não chegou a ser uma política efetivada. Na verdade, tratou-se de intenções não praticadas, não tornadas realidade.

A partir da década de 1910 o problema da educação popular passou a ocupar um lugar de maior destaque na política brasileira. Sua retomada se deve em grande parte à onda de nacionalismo gerada pela Primeira Guerra no Brasil, 1914-1918. Fazia-se necessário, entre outros aspectos, nacionalizar o país, ameaçado em sua ordem interna pela grande quantidade de estrangeiros na região Centro Sul. A solução seria a criação de uma vasta rede de ensino primário integral e secundário, de caráter igualitário, capaz de ser um instrumento adequado à concretização desse objetivo. Além disso, por não ter se tornado efetiva até então a educação para todos, é que intelectuais liberais, caracterizando o grupo conhecido como renovador, opuseram-se ao tradicional

³⁴² AZEVEDO, op. cit., p. 576.

grupo dos conservadores e passaram a reivindicar uma educação que, entre outros aspectos, fosse oferecida a todos, independentemente de crenças e posição social.

Essa reivindicação de mudanças do sistema de ensino brasileiro por parte do movimento renovador seria concretizada pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que veio a público em 1932, e cujas bandeiras eram, entre outras, a coeducação, a laicidade, a gratuidade e a universalidade do ensino público, bem como a mudança dos procedimentos repressores utilizados por educadores e um ensino mais relacionado à realidade dos educandos que lhes possibilitasse liberdade.

Esse caldo cultural brasileiro, no qual o acesso a uma educação de qualidade era um ideal a ser alcançado por todos, ou seja, pobres e ricos, envolveu não somente educadores, mas também abrangeu artistas brasileiros, em especial, escritores que retrataram em suas obras sua visão sobre a formação educacional da época, como o próprio José Lins do Rêgo. Essa educação apresentava, ainda, aspectos que provinham desde o Império, tais como a ostentação da “bacharelise”; a supervalorização da formação em Direito, que também já haviam sido retratados por escritores como Machado de Assis e Lima Barreto, entre outros, cujas obras formaram parte do Realismo brasileiro, movimento literário característico da segunda metade do século XIX.

Logo, essas obras, as quais constituem as minhas fontes primárias, *Menino de engenho, Doidinho, Banguê, O moleque Ricardo, Usina e Fogo morto*, compreendem o período que aí se inicia, ou seja, os fins do século XIX, englobando em sua temática aspectos sócio-histórico-culturais brasileiros, até a decadência da economia açucareira tradicional com o advento da usina nas primeiras décadas do século XX e, assim, pode-se dizer que constituem expressão dessa transição entre séculos (XIX-XX).

Destarte, José Lins do Rego expressa nas obras que formam o “Ciclo da Cana-de-Açúcar” uma concreta e efetiva representação da educação das elites, ao lado da insuficiente ou nenhuma formação daqueles que eram marginalizados pela sociedade, a fim de contrastar a diferença de oportunidades existente entre essas categorias, reflexo das desigualdades sociais de então. Dessa forma, essa sociedade desigual, pintada por José Lins do Rêgo em suas obras, também se refletia na sua educação, cujas principais marcas eram a desigualdade de oportunidades e o acesso restrito à elite. No entanto, essa formação atendia aos interesses sociais de então e era considerada de qualidade. Apesar desse aspecto, o autor emite juízos de valor negativos desse ensino super valorizado pela elite, fazendo uso dessa exposição também para questionar a validade

dessa educação que, segundo seu ponto de vista, além de ser excludente e não formar cidadãos capazes de produzir uma base material por meio do trabalho, parecia ignorar a sociedade brasileira desse contexto, seus problemas e reais condições.

Na verdade, ao retratar essa educação característica da transição entre séculos, o escritor o faz num momento póstumo, ou seja, as décadas de 1930 e 1940, de forma que sua valoração dessa formação é influenciada pelo seu contexto de vivência, no qual travava-se o embate entre renovadores e conservadores do ensino, ou melhor, as reivindicações dos Pioneiros da Educação. Desse modo, o escritor questiona aspectos da formação educacional brasileira, existentes na passagem do século XIX para o século XX, os quais não eram ressaltados pela sociedade desse momento a cujos méritos essa formação atendia.

Nesse sentido, o valor do uso das obras literárias elencadas como fonte de investigação histórica da Educação Brasileira para este estudo não está exclusivamente no seu papel de auxílio à reconstituição dos fatos, mas também, na ajuda dada à compreensão das dimensões alcançadas por estes na sociedade, abrindo, assim, a possibilidade de conhecer melhor esse momento da nossa formação educacional a partir de uma outra representação, neste caso, a literária, por meio da perspectiva do literato José Lins do Rêgo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos; Ed. USP, 1971.

BARBOSA, Sidney. *A representação da natureza no romance francês do século XIX*. Tese (livre-docência)-UNESP, Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, 2005.

BARROS, Roque Spencer Samuel de. *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*. São Paulo: Convívio, Universidade de São Paulo, 1986.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

_____. Brinquedo e brincadeira. In: *Obras Escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BINZER, Ina von. *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. Tradução Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BITTAR, Marisa. Universidade, Pesquisa Educacional e Educação Básica, in: BITTAR, Marisa & LOPES, Roseli Esquerdo (orgs.). *Estudos em Fundamentos da Educação*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.

BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Ática, 2004.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 21/12/2008.

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. 35. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

CARVALHO, L. R. A Educação e seus Métodos. In: BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. *História geral da civilização brasileira*, tomo I, vol. 2, livro 2, p.76-90.

CASTELLO, José Aderaldo. *A Literatura Brasileira: origens e unidade (1500-1960)*. Volumes I e II. São Paulo: Ed.USP, 1999.

CASTELLO, José Aderaldo. *José Lins do Rego: modernismo e regionalismo*. São Paulo: Edart, 1961.

CUNHA, L. A. *A Universidade temporã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Tradução José Silveira Paes. São Paulo: Global, 1984.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 19. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LIMA, A. A., CORRÊA, R. A. e SENA, J. de. (dir.) *Nossos clássicos – 84: José Lins do Rego. Romance*. Rio de Janeiro: AGIR, 1966.

LINS DO RÊGO, José. *Menino de Engenho*. 32. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1983.

_____. *Doidinho*. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

_____. *Banguê*. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

_____. *Romances reunidos e ilustrados - O moleque Ricardo / Usina*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961.

_____. *Fogo morto*. 48. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1997.

_____. *A casa e o homem – Posição do escritor*. In: *Dias idos e vividos: antologia de José Lins do Rego. Seleção, organização e estudos críticos de Ivan Junqueira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea*. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução Paolo Nosella. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

“MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova”. In: GHIRALDELLI JR. *História da Educação Brasileira*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.226-250.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 4. ed. Brasil: Martins Fontes.

MELO E SOUZA, Antonio Candido. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/MEC, 1974.

_____. A educação na primeira república. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História geral da civilização brasileira*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1985, v. 2.

PRADO JÚNIOR, Caio. *A evolução política do Brasil e outros estudos*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1975.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Ligia M. Tavares da. Características da urbanização na Paraíba. *Revista Cadernos do Logepa - Série Texto Didático*. João Pessoa, nº 03, Ano 02, Set/Dez-2003. Disponível em: <http://www.geociencias.ufpb.br/>. Acesso em: 05/02/2009.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de História da Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

SOUZA, Maria Cecília C. C. de. A psicologia e a experiência pedagógica: alguma memória. In: GONÇALVES VIDAL, Diana e SOUZA, Maria Cecília C. C. de. *A memória e a sombra. A escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 5. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br>. Acesso em: 09/12/2008.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. *A Educação na Sociedade Brasileira: um exame das concepções e das práticas educacionais na produção literária nacional (1840-1920)*. Tese (livre-docência), Faculdade de Educação: UNICAMP, 2002.

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u15975.shtml>. Acesso em: 20/12/2008.