

A EDUCAÇÃO BURGUESA EM ALUÍSIO AZEVEDO: UMA ANÁLISE DO ROMANCE *O MULATO* (1881)

THE BOURGEOIS EDUCATION IN ALUÍSIO AZEVEDO: AN ANALYZE OF THE NOVEL O MULATO (1881)

Marina Rodrigues de Oliveira

IFTO

Márcio Mello

UFNT

Resumo: O romance *O mulato*, publicado, pela primeira vez, em 1881, traz, através da personagem principal, Raimundo, dois importantes temas inter-relacionados: a questão do racismo, no Brasil finissecular e a educação recebida pela classe burguesa. Neste artigo, será visto como a educação que atendia aos padrões de uma determinada classe social, simultaneamente, era distinta, sendo os currículos subordinados a questões como gênero e profissão.

Palavras-chave: *O mulato*; Educação; Racismo.

Abstract: *The novel O mulato, published, for the first time, in 1881, brings, through the main character, Raimundo, two importante and interrelate themes: the problem of racism, in Brazil, in the end of XIXth century and the education received by burgeois class. It will be showed how the education serves to the patterns of a determinated social class, at the same time that was different, being the subjects subordinated to aspects like gender and future occupation.*

Key-words: *O mulato*; Education; Racism.

1. QUESTÕES INICIAIS

Aluísio Azevedo, romancista maranhense, publicou, durante a década de 1880, o romance *O mulato* (1881),¹ que, embora não tenha tido a mesma recepção de *O cortiço* (1890), traz para as áreas da Crítica Literária e História da Educação uma substancial contribuição, ao abordar, de forma bastante contundente, o ensino destinado à classe burguesa brasileira daquela época.

Para compreender a educação no Brasil, durante o século XIX, é necessário considerar uma série de critérios: 1) a natureza social, dado que existiam as escolas voltadas para o público mais abastado e outras, para os menos; 2) a questão do regime de funcionamento dos estabelecimentos (internato / externato); 3) a identidade de gênero dos estudantes e docentes, o que, em *O mulato*, vai estar diretamente relacionado à concepção de ensino e dos papéis sociais que os indivíduos ocupam; 4) o currículo ministrado, cuja aplicação direta, em sala de aula, acabava por ser uma espécie de somatório dos itens 1, 2 e 3.

Este artigo objetiva mostrar como os princípios educacionais brasileiros do fim do século XIX se relacionam à representação literária apresentada por Aluísio Azevedo. Para tanto, o referencial teórico envolverá tanto estudos do campo da História da Educação – Ana de Oliveira Galvão (1998), Rosa Fátima de Souza (2008), Luiz Eduardo Oliveira (2008), Dermeval Saviani (2013), Guacira Lopes Louro (2015), Luciano Mendes de Faria Filho (2006; 2016) –, quanto o da Crítica Literária – Nelson Werneck Sodré (1965), Marcus Vinícius Mazzari (1997), Pedro da Cunha Pinto Neto e Heloísa Helena Pimenta Rocha (2012), Antonio Arnoni Prado (2015), Massaud Moisés (2016), Francisco Ari Andrade (2016) e Jeová Silva Santana (2016) –, sendo estruturado, para abordar, primeiramente, a questão das ideias pedagógicas, posteriormente, à relativa aos estudos literários e, finalmente, uma análise reunindo ambos aspectos.

2. A EDUCAÇÃO NO BRASIL DO SÉCULO XIX: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O século XIX, no Brasil, será um período de suma importância para a educação, uma vez que se estabelecerão as primeiras normativas oficiais. Além disso, observa-se o surgimento tanto de escolas públicas, vinculadas ao Império – posteriormente à República –, quanto de estabelecimentos particulares – estes dirigidos por ordens religiosas ou por pessoas de franca notoriedade social. Independentemente da natureza de tais instituições, um objetivo passa a ser comum: o papel da educação como um meio de “amansar” crianças, como destaca Ana de Oliveira Galvão (1998, p. 119), em *Amansando meninos: uma leitura do cotidiano da escola a partir da obra de José Lins do Rego* (1890-1920).

Convém destacar que, apesar de compartilharem do mesmo ideário, as instituições escolares eram nomeadas de acordo com a sua organização pedagógica e demandavam critérios diferenciados para quem fosse dirigi-las. Conforme mostra Luiz Eduardo Oliveira (2008), ao dizer que segundo os artigos 100 e 102 do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854, eram tidas como

1. Data referente à primeira edição. Aqui, nas citações e bibliografia, será utilizada a da Editora Nova Aguilar (2018)

escolas as entidades que oferecessem as disciplinas relativas às instruções primária e secundária, admitindo, apenas, alunos externos. As aulas eram ministradas por um docente-diretor, cuja idade mínima deveria ser de 21 anos; os colégios, por sua vez, poderiam tanto receber alunos internos, externos ou meio-pensionistas, tinham um corpo docente e, na direção, contavam com um diretor – com idade maior ou igual a 25 anos –, acompanhado de professores da Instrução Primária ou Secundária, podendo preparar os discentes para a realização de exames de outros estabelecimentos de estudo. Além destes dois meios, vigoravam, também, as aulas particulares e o mestre régio:

[...] A instituição do sistema de ensino estatal criou a figura do mestre régio, subvencionado pelo Erário Régio. Para tanto, muito contribuiu a instituição do ‘subsídio literário’, transformado em lei pelo Alvará de 10 de novembro de 1772. Tal imposto visava financiar o pagamento dos professores e mestres mediante a taxação de um real em cada canada de vinho e quartilho de aguardente, nos Reinos e ilhas, e em cada arrátel de carne de vaca, no Ultramar. (PORTUGAL, 1858). (OLIVEIRA, 2008, p. 38)

O Regulamento de 17 de fevereiro de 1854 não foi, porém, o primeiro documento a estabelecer princípios para a oferta da educação no Brasil. Primeiramente, no ano de 1826, Januário da Cunha Barbosa, apoiado pelos deputados José Cardoso Pereira de Mello e Antonio Ferreira França, apresentou um projeto que visava distribuir o ensino em quatro graus: 1º grau, representado pelas pedagogias, abarcava os primeiros conhecimentos de leitura, escritura, aritmética, moral, física e economia; 2º grau, os liceus, compreendiam os conhecimentos da agricultura, arte e comércio; 3º grau, os ginásios, voltados a conteúdos de natureza científica, apresentando disciplinas como Gramática, Retórica, Hermenêutica, Geografia Antiga e Moderna, Filosofia; 4º grau, as academias, com os estudos direcionados para as ciências abstratas, morais e políticas. Um ano depois, a Lei de 15 de outubro de 1827, impôs a criação das escolas de primeiras letras, a respeito da qual Dermeval Saviani (2013, p. 128) tece a seguinte análise:

[...] os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permanecem intocados [...].

A adoção do método de Lancaster acabou por se mostrar ineficiente, devido à falta de estrutura física das escolas e à ausência de fiscalização das autoridades de ensino. Porém, a mesma Lei de 15 de outubro de 1827 trouxe, em seu texto, uma importante contribuição: a criação das Escolas Normais. Fato que institucionalizou a profissão docente, “substituindo” o antigo mestre-escola pelo professor de ensino primário. As Escolas Normais, além de formarem os profissionais

que irão trabalhar na instrução inicial das crianças, também, gradativamente, passarão a ter mais um papel: o de via formal para a educação feminina. Como se pode ver na discussão apresentada por Guacira Lopes Louro (2015, p. 449), em “Mulheres na sala de aula”:

[...] Ao serem criadas as escolas normais, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar. Mas tal objetivo não foi alcançado exatamente como se imaginava: pouco a pouco, os relatórios iam indiciando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens [...].

A docência constituía uma carreira para as mulheres, bem como a possibilidade de uma instrução mais aprimorada. Entretanto, a aceitação do exercício da referida profissão pelo “belo gênero” foi algo bastante debatido, à época do século XIX. O médico e ensaísta brasileiro, Tito Lívio de Castro, foi um ferrenho opositor dessa ideia, ao argumentar que as mulheres não teriam condições de lecionar devido à semelhança da psicologia feminina com a infantil; como contraponto, surgia, nesse momento também, a ideia de que a vocação “natural” para a maternidade, somada a características “inatas”, como a paciência, minuciosidade, afetividade e doação, tornaria o magistério um trabalho ideal.

Embora as concepções sejam antagônicas, uma realidade ainda permanecia patente, a permanência de homens em cargos de chefia como inspeção, direção, membros de conselho e bancas examinadoras. Assim, percebe-se que, embora o século XIX tenha sido um período de tentativa de propagação do ensino e de relativo avanço, com o ingresso das mulheres no magistério, ainda havia um domínio das figuras masculinas, em todas as esferas do campo educacional e são estes – dentre outros – movimentos de avanço e recuo que passarão a ser representados na literatura do período, como ficará patente na análise do romance azevediano *O mulato* (1881).

3. ALUÍSIO AZEVEDO: O QUE A CRÍTICA LITERÁRIA JÁ DISSE?

Como foi citado na introdução deste artigo, Aluísio Azevedo foi um profícuo escritor durante o século XIX, cujas obras acentuaram uma forte crítica social – como fizera seu contemporâneo, Machado de Assis. Observa-se que os estudiosos da obra azevediana foram, gradativamente, explorando o tema em questão, substituindo, assim, análises puramente estilísticas. Massaud Moisés (2016), no capítulo “Realismo (1881-1902)”, traça uma cronologia dos romances escritos pelo autor maranhense, frisando um começo Romântico, com *Uma lágrima de mulher* (1880) e a posterior adesão aos preceitos do Realismo-Naturalismo, como acontece em *O mulato* (1881). Comparando as duas estéticas, Moisés (2016, p. 39-40) afirma que, na segunda, ocorreram as melhores obras azevedianas:

[...] Eis por que Aluísio produziu o melhor do seu talento quando, desviando-se do polo folhetinesco e a explicação psicologizante, enveredou por um Naturalismo equilibrado, já patente na obra com que inaugurou a nova época (*O Mulato*),

primeiro da tríade romanesca que lhe deu renome (*O Cortiço, Casa de Pensão*). Embora não obedeça a um plano consciente de estruturação, a trilogia sustenta característica afins, que permitem supor um nexos subterrâneo [...]

As considerações apresentadas por Moisés já o haviam sido por outros críticos, como Nelson Werneck Sodré (1965, p. 175-176), ao dizer que Araripe Júnior já elogiava os mesmos romances acima citados, vendo, em Aluísio Azevedo, o que chamou de um “observador da raça”, enxergando, em *O cortiço*, um romance nacional, na acepção mais verossímil que esta expressão poderia significar. Para além das características estilísticas citadas por Moisés e Araripe Júnior, o que se observa nessa “trilogia” é o aprofundamento das relações entre os indivíduos. Esta questão é aceita, com ressalvas, pelo crítico José Veríssimo, conforme é apresentado por Antonio Arnoni Prado (2015, p. 61-62):

No entanto, mesmo reconhecendo no autor de *O mulato* uma propensão inequívoca para recorte estético da escola francesa, Veríssimo prefere destacar em Aluísio uma intuição verista muito além da personalidade exuberante do autor romântico nos termos em que a expandiram os romances de Taunay e de Franklin Távora. Na verdade, o Aluísio que interessava a Veríssimo era menos o discípulo talentoso de Flaubert do que o observador atento da sociedade em mudança nos últimos anos do Segundo Império, coisa, aliás, que se confirma ante o fato de que jamais escondeu a sua descrença no argumento naturalista, lamentando, sempre que pôde, a vulgarização e o corte ordinário do cotidiano de seus enredos, que ele entremeava à escabrosidade incontida dos personagens [...]

A afirmativa de José Veríssimo, em ver Aluísio Azevedo como um “observador atento da sociedade nos últimos anos do Segundo Império”, pode ser estendida para a abordagem da escola e do ensino, que incluirá desde a educação informal, no âmbito doméstico, ministrada por figuras maternas ou preceptores – mais direcionada às mulheres e a formal dos colégios internos, seminários e faculdades – voltada para os homens burgueses. Diversas também serão as representações do ensino, sobretudo considerando as relações estabelecidas entre professores e alunos, mostrando uma diversidade de perfis, que incluem a do docente maléfico, sádico e a do benevolente; do aluno de mau desempenho, que falta frequentemente às aulas, àquele dedicado, inteligente e esforçado, como ver-se-á na análise do romance *O mulato* (1881).

4. O MULATO (1881): O OLHAR AZEVEDIANO SOBRE A EDUCAÇÃO BURGUESA

Em um breve resumo, pode-se dizer que *O mulato* (1881) narra a história de Raimundo José da Silva, filho de José Pedro da Silva – um imigrante português, bem estabelecido na sociedade ludovicense do século XIX, na atividade do comércio – com uma escrava. Após a morte prematura do pai e do enlouquecimento da mãe, Raimundo, graças às posses do tio, Manuel Pedro da Silva, vai estudar em Portugal, conseguindo o diploma de bacharel em Direito e, em seguida, retorna

a São Luís, a fim de reivindicar outros bens deixados em herança, além de tentar descobrir o paradeiro da mãe. O enredo pode, à primeira vista, parecer simplório, como os de outras tantas obras da época, entretanto, sob um segundo olhar, o leitor mais atento vislumbra uma forte crítica à sociedade brasileira do século XIX e suas instituições: a família, a Igreja e, não menos importante, a escola, objeto de reflexão deste artigo.

A visão azevediana acerca da educação brasileira no século XIX, em *O mulato* (1881), apresenta, ainda que indiretamente, as diferenças nos saberes dirigidos a homens e mulheres, bem como os espaços onde e por quem o ensino será ministrado. Estas distinções permitem-nos perceber que, apesar de ocuparem a mesma classe social, a burguesa, a finalidade para qual a instrução era recebida se relacionava, diretamente, ao papel social que era esperado de cada indivíduo. A primeira referência ao ensino dá-se na apresentação da personagem Manuel Pedro:

[...] Manuel Pedro da Silva, mais conhecido por Manuel Pescada, era um português de uns cinquenta anos, forte, vermelho e trabalhador. Diziam-no atilado para o comércio e amigo do Brasil. Gostava de sua leitura nas horas de descanso, assinava respeitosamente os jornais sérios da província e recebia alguns de Lisboa. Em pequeno meteram-lhe na cabeça vários trechos do Camões e não lhe esconderam de todo o nome de outros poetas. Prezava com fanatismo o Marquês de Pombal, de quem sabia muitas anedotas e tinha uma assinatura no Gabinete Português, a qual lhe aproveitava menos a ele do que à filha, que era perdida pelo romance. (AZEVEDO, 2018, p. 220)

Manuel Pedro é um indivíduo que ascende socialmente, graças ao trabalho. Entretanto, mesmo não seguindo a carreira acadêmica, mantém certo nível de ilustração, através da leitura, mostrando o quanto este artifício era necessário para o reconhecimento do seu recém-conquistado *status* burguês. Tal esclarecimento, entretanto, não se aplica à educação da filha, Ana Rosa, o que fica visível, em um primeiro momento, na rejeição à figura da preceptora:

[...] Para não ficar só com a filha ‘que se fazia uma mulher’ convidou a sogra D. Maria Bárbara a abandonar o sítio em que vivia e ir morar com ele e mais a neta ‘A menina precisava de alguém que a guiasse, que a conduzisse! Um homem nunca podia servir para essas coisas! E, se fosse a meter em casa uma preceptora. – Meu bom Jesus! – que não diriam por aí?... No Maranhão falava-se de tudo! D. Maria Bárbara que se decidisse a deixar o mato e fosse de moda para a rua da Estrela! Não teria que se arrepender... havia de estar como em sua própria casa – bom quarto, boa mesa, e plena liberdade!’ (AZEVEDO, 2018, p. 220)

Tal procedimento assinala uma clara relação entre a instrução e o gênero, diferentemente de muitos homens burgueses à época, que viram no modelo de preceptoria uma alternativa para o ensino de suas filhas – conforme mostra Luciano Faria Filho (2016, p. 145) –, Manuel Pescada percebe a figura da professora particular como a de uma estranha, cuja entrada no lar e na intimidade da família Silva poderia causar danos à reputação da filha, Ana Rosa, e à dele. Além disto, é nítido que, para o comerciante, não convinha a mulher ter uma educação aperfeiçoada,

como fica perceptível na seguinte passagem:

[...] Ana Rosa cresceu pois, como se vê, entre os desvelos insuficientes do pai e o mau gênio da avó. Ainda assim aprendera de cor a gramática do Sotero dos Reis; lera alguma coisa; sabia rudimentos de francês e tocava modinhas sentimentais ao violão e ao piano. Não era estúpida; tinha a intuição perfeita da virtude, um modo bonito, e por vezes lamentara não ser mais instruída. Conhecía muitos trabalhos de agulha: bordava como poucas, e dispunha de uma gargantazinha de contralto que fazia gosto ouvir. (AZEVEDO, 2018, p. 222)

Apesar de não frequentar a escola – realidade que já começava a mudar, em meados da década de 1830, no Brasil –, tampouco ter uma preceptora ou mãe para lhe ensinar os conteúdos basilares do ensino, Ana Rosa acaba por ser a representação do que o setor mais conservador da sociedade, em nosso país – e, no caso da obra, no Maranhão –, acreditava ser a formação adequada para a mulher. Como assinala Louro (2015, p. 446), as jovens das classes mais abastadas, cujas “naturais vocações” eram os papéis de dona de casa e mãe, deveriam aprender, apenas, noções de leitura, escrita, aritmética (quatro operações matemáticas), piano e francês, conhecimentos que se somariam a outros, não acadêmicos, tais como o bordado, o cozinhar e o mandar nas criadas e serviçais. De forma oposta à figura de Ana Rosa, surgem as masculinas: Raimundo, primo da moça; Boaventura Rosa dos Santos, conhecido como Dr. Faísca, amigo da família Silva; os religiosos, Frei Lamparinas e padre Diogo. Estas personagens não serão os antípodas apenas no que se refere à questão do gênero, mas, sobretudo, no tocante à formação acadêmica e papéis sociais que ocuparão ao longo da narrativa de *O mulato*.

Iniciando por Raimundo, personagem principal de *O mulato*, tem-se que a primeira indicação acerca de seus estudos é apresentada no segundo capítulo do romance.

Manuel armou os óculos no nariz e leu para si a seguinte carta datada do Rio de Janeiro: ‘Revmo. Amigo Sr. Cônego Diogo de Melo. Folgamos que esta vá encontrar V. Revma. no gozo da mais perfeita saúde. Temos por fim comunicar a V. Revma. que, no pacote de 15 do corrente, segue para essa capital o Dr. Raimundo José da Silva, de quem nos encarregou V. Revma. e o Sr. Manuel Pedro da Silva quando ainda nos achávamos em Lisboa. Temos também a declarar, se bem que já em tempo competente o houvéssemos feito, que envidamos então os melhores esforços para conseguir do nosso recomendado ficasse empregado em nossa casa comercial e que, visto não o conseguirmos, tomamos logo a resolução de remetê-lo para Coimbra com o fim de formar-se em Teologia, o que igualmente não se realizou, porque, feito o curso preparatório, escolheu o nosso recomendado a carreira de Direito, na qual se acha formado com distinções e bonitas notas. (AZEVEDO, 2018, p. 228)

Percebe-se que Raimundo tece uma trajetória profissional inversa à do tio, optando pela carreira acadêmica à comercial, realidade que configura a importância que o bacharelado passou a ter, dentro do contexto educacional brasileiro. A carreira de bacharel, como demonstram Galvão (1998, p. 114) e Rosa Fátima de

Souza (2008), passou a ser símbolo de uma farta cultura literária e de uma nova nobreza emergente, porém sem vínculos com a realeza. Entretanto, a graduação de Raimundo não se fará sem vários desafios: o primeiro deles, a ida para o internato, em Portugal, aos cinco anos, após a morte do pai, o desaparecimento da mãe e a abrupta separação da família que lhe restava, principalmente da figura de Dona Mariana, esposa do seu tio Manuel.

[...] A morte inesperada de José causou grande abalo no irmão e ainda mais em Mariana. Raimundo era muito criança, não a compreendeu: por esse tempo teria ele cinco anos, se tanto. Vestiram-no de sarja preta e disseram-lhe que estava de luto pelo pai. Manuel tratou do inventário; recebeu o que lhe coube e mais a mulher na herança; depositou no recém-criado banco da província o que pertencia ao órfão e, apesar das vantagens que propôs para vender ou arrendar a fazenda de São Brás, ninguém a quis. Isto feito, escreveu logo para Lisboa, pedindo esclarecimentos à Casa Peixoto, Costa & Cia., e uma vez bem informado no que desejava, remeteu o sobrinho para um colégio daquela cidade.

Muito custou à bondosa Mariana separar-se de Raimundo. Doía àquele coração amoroso ver expatriar-se, assim, tão sem mãe, uma pobre criança de cinco anos. O pequeno, todavia, depois de preparado com todo o desvelo, foi metido, a chorar, dentro de um navio, e partiu. (AZEVEDO, 2018, p. 249)

O internato constituía, dentro da Literatura Brasileira do século XIX, um dos espaços educacionais mais representados, como ocorre nos romances *O Ateneu*, de Raul Pompeia, publicado, pela primeira vez, em 1888 e *Menino de Engenho*, de José Lins do Rêgo, cujo lançamento foi em 1932. A escola interna, nestas obras, será sinônimo de um ambiente hostil, elitista e opressor, onde a inocência da infância, gradualmente, se esvaía, como mostram os artigos de Marcus Vinícius Mazzari (1997) e de Pedro da Cunha Pinto Neto e Heloísa Helena Pimenta Rocha (2012). Tal visão é bastante interessante, principalmente porque a função do referido estabelecimento de ensino era a de “moldar” as crianças burguesas aos bons hábitos sociais, conforme atestam Galvão (1998) e Souza (2008). De forma semelhante ao que ocorre em *O Ateneu* e *Menino de Engenho*, a ambientação do personagem Raimundo ao internato – dessa vez em Portugal – também será narrada mostrando o cenário sob um prisma negativo, focando na questão do preconceito racial.

[...] Raimundo envergou o uniforme da casa, recebeu um número, e frequentou as aulas. A princípio, logo que o deixavam sozinho, punha-se a chorar. Tinha muito medo do escuro; à noite, cosia-se contra a parede, abraçado aos travesseiros. Não gostava dos outros meninos, porque lhe chamavam ‘Macaquinho’ [...]. (AZEVEDO, 2018, p. 249)

O apelido “Macaquinho” configura, de forma explícita, o tratamento intolerante recebido por Raimundo dos colegas, que veem na cor da pele do menino, um motivo para chacota. Raimundo se constitui, dentro da realidade do colégio português, em um outro: não é português, não é branco, não tem mais pais, não possui a mentalidade eurocêntrica; claramente, o excerto acima mostra que a função de “modelagem” educacional dos internatos para os bons hábitos sociais é falha, acabando por refletir, mesmo nas crianças, os piores valores humanos existentes.

Raimundo, porém, consegue, gradualmente, se adaptar à nova realidade e, com isso, o preconceito que o vitimiza também vai se “esvaindo”. Após os estudos primários findarem, o jovem faz seus exames preparatórios e consegue ingressar na Universidade de Coimbra, tornando-se bacharel. Este percurso, entretanto, não virá sem novos sobressaltos, desta vez, a morte da tia, Dona Mariana, com quem tinha uma afeição filial, desviará, temporariamente, o interesse de Raimundo pela vida acadêmica:

[...] Mas um golpe terrível veio de novo entristecê-lo – a morte da sua mãe adotiva. Chorou-a longa e amargamente; não só por ela, mas também muito por si próprio: perdendo Mariana, perdia tudo o que o ligava ao passado e à pátria. Nunca se considerou tão órfão. Todavia, com o correr dos tempos, dispersaram-se-lhes as mágoas e a mocidade triunfou; a criança melancólica produziu um rapaz cheio de vida e bom humor; sentiu-se bem dentro da sua romântica batina de estudante; meteu-se em pândegas com os colegas; contraiu novos amigos, e afinal reparou que tinha talento e graça; escreveu sátiras, ridicularizando os professores antipatizados; ganhou ódios e admiradores; teve quem o temesse e teve quem o imitasse. No segundo ano deu para namorado: atirou-se aos versos líricos, cantou o amor em todos os metros, depois vieram-lhes ideias revolucionárias, meteu-se em clubes incendiários, falou muito, e foi aplaudido pelos seus companheiros. No terceiro ano tornou-se janota, gastou mais do que nos outros, teve amantes, em compensação veio-lhe a febre dos jornais, escreveu com entusiasmo sobre todos os assuntos, desde o artigo de fundo até a crônica teatral. No quarto, porém, distinguiu-se na Academia, criou gosto pela ciência, e daí em diante fez-se homem, firmou a sua imputabilidade, tomou-se muito estudioso e sério. Seus discursos acadêmicos foram apreciados; elogiaram-lhe a tese. Formou-se. (AZEVEDO, 2018, p. 250)

No processo de maturação de sua personalidade, Raimundo, como se pode perceber, torna-se a representação de um outro tipo de estudante, até o terceiro ano da graduação: o irresponsável, pouco interessado em instruir-se, como será o caso de outras personagens da Literatura Brasileira da época – Leôncio, em *A escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães; Amâncio, *Casa de pensão* (1884), de Aluísio Azevedo; Brás Cubas, *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881) e Curvelo, *Conto de escola* (1896), estas últimas, de Machado de Assis² –, mas, que no último ano do curso superior, se “regenera” – embora, não esteja claro por quais motivos – e consegue se formar. É curioso também notar que a única referência feita à figura do docente se dá, de forma indireta e negativa, “[...] ridicularizando [Raimundo] os professores antipatizados”. Tal representação também será vista em outras produções, tendo, em alguns casos, relação com o gênero, como se pode ver pelo levantamento apresentado por Regina Zilberman (2004), no artigo “Literatura e história da educação: representações do professor na ficção brasileira”. Em que os mestres, quase sempre, eram os algozes, como ocorre em *Memórias de um sargento de milícias* (1854-1855), de Manuel

2. As referências a estas personagens tiveram, respectivamente, como base, os artigos “Ilustração e educação: uma leitura de Bernardo Guimarães”, de Luciano Faria Filho (2006); “A escola brasileira representada em duas obras ficcionais no final do século XIX e início do século XX”, de Francisco Ari Andrade (2016) e “A (de) formação docente no espaço da literatura”, de Jeová Silva Santana (2016).

Antônio de Almeida; as mestras, por sua vez, possivelmente para reforçar a “verdadeira vocação” para o magistério, eram vistas como doces, pacientes, com traços que, de forma consciente ou inconsciente, relacionam o ensinar à maternidade, como ocorre em *Til* (1872), de José de Alencar e *São Bernardo* (1934), de Graciliano Ramos, em que Berta e Madalena lecionam, respectivamente, a crianças com problemas cognitivos e sociais.

Já bacharel, Raimundo retorna a São Luís e travará relações com a família – o tio, Manuel Pedro; a prima, Ana Rosa e a avó desta, D. Maria Bárbara – e os agregados mais próximos. O primeiro – e mais influente – deles é o cônego Diogo, assim apresentado:

[...] Diogo era o confidente e o conselheiro do bom e pesado Manuel; este não dava um passo sem consultar o compadre. Formara-se em Coimbra, donde contava maravilhas; um bocadinho rico, e não relaxava o seu passeio a Lisboa, de vez em quando, ‘para descarregar anos da costa...’ explicava ele, a rir. (AZEVEDO, 2018, p. 227)

O cônego Diogo possui educação e influência que simbolizam a importância da Igreja, durante o século XIX. Mesmo com a instauração da República e a separação do Clero e do Estado, os religiosos continuaram a ser figuras influentes na sociedade brasileira, sobretudo para a burguesia, estando presentes tanto na construção de escolas de ordens religiosas, voltadas para meninos e meninas, quanto na educação leiga. Desta forma, toda instrução formal que o padre adquire o tornará uma autoridade, fato que, somado ao caráter altamente dúbio e perigoso, permitirá que Diogo manipule os membros da família Silva, chegando, inclusive, a ser o responsável pelas mortes de José e Raimundo, além do enlouquecimento da mãe deste último. Perfil oposto ao do cônego Diogo é o do frei Lamparinas, assim descrito:

[...] Este Frei Lamparinas era um homenzinho escorrido, feio, natural de Caxias. Não conseguira nunca ordenar-se em razão da sua extremada estupidez: soletrava ainda as ladainhas que havia vinte anos recitava; jamais entrara com o latim. Os rapazes do Liceu mexiam com ele e atiravam limões verdes por detrás do muro do convento do Carmo, quando o infeliz passava defronte. Tinha uma biografia engraçada, cheia de disparates mas todos diziam que era bom de coração e não fazia mal a ninguém. (AZEVEDO, 2018, p. 293)

A figura de frei Lamparinas, apresentada de forma bastante irônica e caricata, mostra a ineficácia do ensino eclesiástico, dado que o religioso não consegue, sequer, aprender o latim e as rezas necessárias para exercer plenamente seu ofício. O passado de estudante, no Liceu, foi igualmente desastroso, uma vez que se tornava alvo de zombaria dos colegas; diante de toda uma trajetória educacional píflia, não resta a Lamparinas, outro destino senão o de servir de guia para a população da zona rural do Maranhão, tornando-se próximo de D. Maria Bárbara.

Findando o círculo social de agregados da família Silva que têm instrução escolar formal, destaca-se Boaventura Rosa dos Santos, conhecido como “Dr. Faísca”:

[...] O outro era um rapazola de vinte e dois anos, que à primeira vista, parecia ter apenas dezesseis: magro, puxado, muito penteado e muito míope, com as unhas burnidas, o colarinho enorme e os pés apertados em sapatos de polimento. Estudava no Liceu da província, usava uma cadeia de plaquê, brilhantes falsos no peito da camisa e uma bengalinha equilibrada entre o indicador e o índice da mão direita; tinha uma coleção de acrósticos e recitativos da própria lavra, uns inéditos e outros já publicados a dinheiro nos jornais aos quais qualificava desvanecidamente de ‘seu tesouro!’. (AZEVEDO, 2018, p. 292-293)

Os liceus foram criados, originalmente, pelo projeto de lei dos deputados Januário da Cunha Barbosa, José Cardoso Pereira de Mello e Antonio Ferreira França, com a finalidade de ministrar os conteúdos relativos ao, então, segundo grau: conhecimentos de agricultura, arte e comércio, como afirma Saviani (2013). Entretanto, na segunda metade do século XIX, começaram a passar por grandes dificuldades financeiras, tendo que reduzir o número de alunos e limitando sua formação às disciplinas cobradas nos exames preparatórios de acesso aos cursos superiores, segundo Souza (2008, p. 90).

Considerando esta trajetória, vemos que “Dr. Faísca” acaba por ser uma alegoria da decadência dos liceus: embora, à primeira vista, possa parecer jovem, em um segundo momento, vê-se todo um vestígio de ruínas, de algo que já estava datado, embora ainda em vigência. A comicidade, contida na descrição da personagem, serve como mais uma forte crítica social e política à educação da época, deixando patente os principais problemas do Brasil, que saía da Monarquia e entrava na República. Um deles é que a instrução formal era privilégio das classes mais abastadas:

[...] Como nos lembra José Murilo de Carvalho (1990), quando, em 1882, o voto censitário foi substituído pelo voto direto no Brasil, o número de eleitores caiu drasticamente, baixando de 10% para menos de 1% entre os 14 milhões de habitantes estimados na época. Portanto, a exigência do saber ler e escrever para votar alijava da participação política a grande maioria da população brasileira. Por volta de 1890, o analfabetismo atingia 85% da população do país, por isso, a alfabetização das crianças e, também dos adultos, encontrava-se no cerne dos problemas de consolidação da nascente República. (SOUZA, 2008, p. 54-55)

Os dados trazidos por Souza (2008, p. 54-55) são preocupantes e revelam que a República, alicerçada, teoricamente, em ideais democráticos, ainda estava muito distante de cumpri-los, dado que excluía grande parte da população – analfabeta, pobre, forra, escrava, mulheres – e contemplava os interesses de uma minoria. Essa desigualdade será uma extensão da organização social e o fim de *O mulato* é bastante significativo a este respeito. Raimundo, apesar do título de bacharel, acaba tendo problemas com o tio, devido ao relacionamento clandestino com Ana Rosa – impedido por questões raciais –, sendo assassinado a mando do cônego Diogo, que consegue sair impune, por não causar desconfiças quanto à autoria do crime.

Seis anos após o enterro de Raimundo, há uma grande festa em São Luís, em homenagem a um candidato à presidência do Maranhão. Além da família Silva e agregados, observa-se a presença,

em massa, de membros da burguesia ludovicense e estados vizinhos. À época, ainda era uma prática comum, para as famílias mais abastadas, mandar seus filhos à Europa, para se instruir – entretanto, a expressão “estudar comércio”, vinda entre aspas, denota certa ironia – ou às capitais brasileiras que já possuíam faculdades ou universidades, como as de Recife, Salvador e Rio de Janeiro. De qualquer forma, independentemente de ser dentro do território nacional ou no exterior, o curso superior conferia, àqueles que o faziam, certo *status* intelectual. Convém reforçar que esta etapa de instrução visava, desde seu arcabouço, contemplar apenas as elites, uma vez que, para as camadas menos favorecidas, as reformas do ensino previam apenas o ensino primário, conforme enfatiza Faria Filho (2016, p. 136).

Assim, enquanto aos homens burgueses o acesso às faculdades e universidades era garantido, o mesmo não ocorria com as mulheres, ainda que pertencentes à mesma classe social. Em *O mulato*, no último capítulo, este fato fica flagrante com a oposição do destino de duas personagens: Boaventura Rosa dos Santos, conhecido pelo codinome de “Dr. Faísca” ou Rosinha, ingressa no curso de Direito, em Recife, enquanto Ana Rosa, que também possuía certo grau de instrução, acaba por ter como “carreira” o casamento; vê-se, dessa forma, o quão os espaços voltados para homens e mulheres eram segregados pela questão de gênero, que tornava-se superior, até, à social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mulato traz importantes questões sobre o ensino formal e não formal, ainda que estes não sejam seu foco: as personagens centrais – Manuel Pedro, Raimundo, Ana Rosa – e as que relacionam diretamente com estas – cônego Diogo, frei Lamparinas e Boaventura Rosa dos Santos, o “Dr. Faísca” – representam, de diferentes formas, a questão educacional do Brasil, ao final do século XIX.

Manuel Pedro da Silva é o homem letrado, porém, sem pretensões acadêmicas, que ascende socialmente graças ao comércio. Mesmo trabalhando em uma área que não exige muito aprofundamento de sua instrução, ainda mantém assinaturas de jornais, conhece poemas de cor, vê valor na cultura letrada. É, desta forma, a representação de uma transição social bem sucedida, que, se de um lado, mantém suas raízes rústicas, por exemplo, sabe da importância, para o convívio social, dos conhecimentos literários e humanísticos do mundo burguês. Por sua vez, Ana Rosa recebe os preceitos da educação feminina tidos como essenciais: gramática, leitura, francês, música e costura. Estes conhecimentos, porém, não serão ministrados por uma preceptora, em um convento ou Escola Normal, mas de forma leiga, revelando o caráter secundário da instrução dentro das classes mais altas, uma vez que as mulheres pertencentes a esta esfera deveriam, única e exclusivamente, ser destinadas ao matrimônio e à maternidade, como ocorre no fim do romance.

Raimundo é o personagem mais complexo, filho de um português, José da Silva, com uma escrava, Domingas, ficando órfão aos cinco anos de idade, é acolhido pelo tio, Manuel, e a esposa, Mariana. Entretanto, o acolhimento dentro do mundo branco e burguês nunca será completo, primeiramente, por ser fruto de uma relação não reconhecida; segundo, após a morte do pai e o

enlouquecimento da mãe, é tirado do convívio familiar, para estudar em Portugal, enfrentando preconceito racial, por parte dos colegas de internato. Quando, finalmente, forma-se bacharel, consegue o “passaporte” para o mundo dos senhores, mas acaba por ser proibido de namorar a prima, sendo assassinado a mando do cônego Diogo, religioso próximo dos Silva e que havia sido, também, o responsável pela morte de José. Raimundo é, desta forma, uma representação dos que viveram em um mundo que não era nem dos pais senhores, nem o das mães escravas; é um sujeito, dividido, clivado, que, apesar de toda instrução recebida, nunca será amplamente aceito, devido à questão racial.

O cônego Diogo e o frei Lamparina serão os representantes da Igreja, porém de formas distintas, fato que está relacionado à educação recebida. O primeiro faz seus estudos em Portugal, chegando a se formar em Coimbra, conseguindo estar à frente da Igreja, em São Luís, sendo influente na sociedade ludovicense; o outro não consegue ser um aluno exemplar, não domina o latim, tampouco as rezas necessárias para exercer seu ofício e, devido a isso, tem, por destino, a zona rural.

Boaventura Rosa dos Santos, o “Dr. Faísca” / Rosinha, graças ao ingresso no curso superior, em Recife, passa por uma transformação: de rapaz magricela, estudante de Liceu, desajeitado, com roupas e trejeitos ridículos a homem mais desenvolvido física e intelectualmente, com ares de dândi, exalando elegância nos salões da burguesia maranhense.

Através dessas personagens, pode-se ver que a educação, no Brasil do século XIX, embora já fosse uma realidade, era, ainda, uma questão que, mesmo dentro das classes sociais mais altas, estava muito aquém de tornar-se igualitária, uma vez que se destinava a manter o privilégio dos homens brancos, que poderiam, sem maiores dificuldades, ter uma instrução completa, da qual o título de bacharel era o símbolo mais definitivo. Às mulheres, negros, negras e pobres ou remediados só restava, quando muito, o ensino primário e, mesmo este, não era acessível a todos, de forma satisfatória e homogênea, sendo reflexo de uma (já) ausente política pública de instrução nacional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisco Ari. A escola brasileira representada em duas obras ficcionais no final do século XIX e início do século XX. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 241-269, set./dez. 2016

AZEVEDO, Aluísio. O mulato. In: LEVIN, Orna Messer (Org.). *Aluísio Azevedo, ficção completa, volume 1*. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 2018. p. 220; 222; 228; 249; 250; 292-293; 293.

FARIA FILHO, Luciano. Ilustração e educação: uma leitura de Bernardo Guimarães. *Educação*. Santa Maria, v. 31, n. 1, p. 153-174, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*.

5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 136; 145.

GALVÃO, Ana de Oliveira. *Amansando meninos: uma leitura do cotidiano da escola a partir da obra de José Lins do Rêgo (1890-1920)*. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1998. p. 114; 119.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 10.ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 446; 449;

MAZZARI, Marcus Vinícius. Representações literárias da escola. *Revista Estudos Avançados (online)*, vol. 11, n. 31, p. 223-47, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000300014&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141997000300014>.

MOISÉS, Massaud. Realismo (1881-1902). In: MOISÉS, Massaud. *História da literatura brasileira, volume II: do Realismo à Belle Époque*. 3.ed. São Paulo: Cultrix, 2016. p. 39-40.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. Representações da escola na literatura brasileira do século XIX: um itinerário do ensino de Primeiras Letras no Brasil. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, UFS, v.1, p. 38, jul./dez.2008

PINTO NETO, Pedro da Cunha; ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Dos temores ao encanto: o cotidiano escolar na literatura brasileira. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 28, n.01, p. 35-60, mar.2012.

PRADO, Antonio Arnoni. Aluísio Azevedo e a crítica. In: PRADO, Antonio Arnoni. *Cenário com retratos: esboços e perfis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 61-62.

SANTANA, Jeová Silva. A (de) formação docente no espaço da literatura. *Revista brasileira de História da Educação*, Maringá-PR, v. 16, n. 3 (42), p. 245-65, jul./set. 2016

SAVIANI, Dermeval. Desenvolvimento das ideias pedagógicas leigas: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932). In: SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 128

SODRÉ, Nelson Werneck. O Naturalismo no Brasil. In: SODRÉ, Nelson Werneck. *O Naturalismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1965. p. 175-176.

SOUZA, Rosa Fátima de. A escola primária e a formação do cidadão brasileiro (1890-1960). In: SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez, 2008 (Biblioteca básica da História da Educação brasileira, v. 2). p. 54-55; 90.

Marina Rodrigues de Oliveira

Graduação em Letras (Universidade Estadual da Paraíba, 2007), Mestrado em Letras (Universidade Federal da Paraíba, 2011) e Doutorado em Letras (Universidade Federal do Norte do Tocantins - campus Araguaína). Desde 2015, é docente do IFTO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, da disciplina de Língua Portuguesa Brasileira e suas Literaturas.

Márcio Mello

Graduação em Letras - Universidade Federal de Goiás (1993), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (1997) e doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006). Atualmente é docente da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), atuando na graduação e no Programa de Pós-graduação em Letras.

Recebido em 20/08/2021.

Aceito em 30/10/2021.