



**PRECEPTORIA COMO ESPÉCIE DE EDUCAÇÃO DOMÉSTICA:
CONTRIBUIÇÕES INTERPRETATIVAS DA LITERATURA DE MÁRIO DE
ANDRADE¹**

**PRECEPTORY AS A SPECIES OF DOMESTIC EDUCATION:
INTERPRETATIVE CONTRIBUTIONS FROM THE LITERATURE OF
MÁRIO DE ANDRADE**

**LA PRECEPTORÍA COMO FORMA DE EDUCACIÓN DOMÉSTICA:
CONTRIBUCIONES INTERPRETATIVAS DE LA LITERATURA DE MÁRIO
DE ANDRADE**

Marco Antonio de Santana² - ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1816-3591>.

RESUMO

Considerando que a educação doméstica consiste em prática que atravessa a história e que no Brasil se mostrou preponderante no Século XIX e ainda demandada nas primeiras décadas do século XX, o presente artigo tem a pretensão de discutir a classificação do ensino domiciliar e identificação de suas espécies, bem como apropriar da literatura modernista de Mário de Andrade que abordou a temática educativa, como artefato cultural que pode ser lido pelos historiadores do presente. Verificamos que nem todas as mulheres que ensinavam nas casas podem ser classificadas como preceptoras, pois o critério primordial é trabalhar e morar nas casas das famílias contratantes. O método utilizado é a análise crítica de fonte, consubstanciada na operação historiográfica preconizada por Michel de Certeau ([1975]/2020).

Palavras-Chave: Amar verbo intransitivo; Atrás da Catedral de Ruão; Educação doméstica; Preceptoria.

ABSTRACT

Considering that domestic education is a practice that goes through history and that in Brazil it was preponderant in the 19th century and still in demand in the first

¹ O presente artigo parte de uma pesquisa realizada no âmbito do Doutorado e contou com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

² Universidade Federal de Uberlândia/MG - UFU - E-mail: bh.santana@yahoo.com.br.

decades of the 20th century, the present article aims to discuss the classification of home teaching and the identification of its species, as well as to appropriate the modernist literature of Mário de Andrade that approached the educational theme, as a cultural artifact that can be read by present-day historians. We verify that not all the women who taught in the houses can be classified as preceptors, since the primary criterion is to work and live in the homes of the contracting families. The method used is critical source analysis, embodied in the historiographical operation advocated by Michel de Certeau ([1975]/2020).

Key-words: To Love, intransitive verb; Behind Ruão's Cathedral; Domestic education. Preceptorship.

RESUMEN

Considerando que la educación domiciliaria consiste en una práctica que atraviesa la historia y que en Brasil fue preponderante en el siglo XIX y aún demandada en las primeras décadas del siglo XX, el presente artículo tiene como objetivo discutir la clasificación de la enseñanza domiciliaria y la identificación de sus especies, así como apropiarse de la literatura modernista de Mário de Andrade que trató el tema educativo, como un artefacto cultural que puede ser leído por los historiadores del presente. Comprobamos que no todas las mujeres que enseñaron en las casas pueden ser clasificadas como preceptoras, ya que el criterio principal es trabajar y vivir en las casas de las familias contratantes. El método utilizado es el análisis crítico de las fuentes, encarnado en la operación historiográfica preconizada por Michel de Certeau ([1975]/2020).

Palabras clave: Amar, verbo intransitivo; Detrás de la catedral de Ruán; Educación doméstica; Preceptoría.

Data de submissão: 29/11/2022

Data de aceite: 29/12/2022

Introdução

A preceptoría como modalidade de educação doméstica constitui prática que atravessa a história, tanto na perspectiva mundial, quanto a partir da focalização do cenário brasileiro, em grande medida no Século XIX, mas ainda demandada nas primeiras décadas do século XX. Entretanto, embora haja farta abordagem sobre esse tipo de ação educativa são escassos os estudos que se debruçam a estabelecer demarcações claras sobre professores particulares, aulas domésticas e preceptorías.

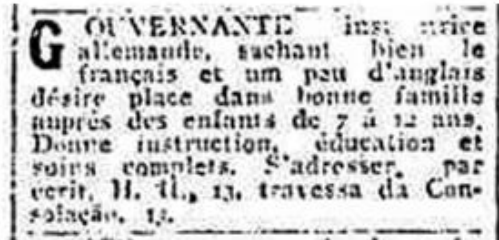
Nessa tarefa classificatória e interpretativa a literatura modernista de

Mário de Andrade constitui importante artefato cultural que pode ser lido pelos historiadores do presente e transformada em fonte, de modo que ao ser cotejada com outras que lhe sejam contemporâneas pode revelar, por verossimilhança, como se deu esse passado educativo e suas correspondentes características.

Tal contraponto, pode ser percebido através de anúncios na imprensa publicados por mulheres que se ofereciam para lecionar nas casas de famílias paulistanas. Entretanto, cabe esclarecer que nem todas as mulheres que atuavam nas casas para lecionar poderiam ser classificadas como preceptoras, já que, para tanto, o critério está relacionado ao ato

simultâneo de trabalhar e morar nas casas das famílias contratantes.

Figura 1 – Anúncios de Professoras estrangeiras³



Estado S. Paulo, (1914, p. 11)



Estado de S. Paulo (1923, p. 10)

Assim, considerando as obras *Amar*, verbo intransitivo (1927, 1944), doravante denominada simplesmente *Amar* e o conto póstumo “Atrás da Catedral de Ruão” (1947), aqui denominado apenas “Ruão”, verificamos em ambos textos a presença de unidade temática quanto ao provimento desse tipo pedagógico em casas de algumas famílias ricas paulistanas, a saber: a) o ato educativo: prover o conhecimento prático da iniciação sentimental e sexual do jovem Carlos no *Amar*, bem como aulas de francês para duas adolescentes em “Ruão”; b) o processo educacional, enquanto conjunto de ações pedagógicas concatenadas em função da aprendizagem dos alunos e alunas; e b) sujeito/agente educacional: a preceptora Fräulein do *Amar* e Mademoiselle em “Ruão”.

³ Como por exemplo os seguintes anúncios transcritos ou traduzidos: “GOVERNANTE: falando francez, inglez, allemão e italiano, procura casa de familia, ou para crianças ou trabalhos de costura. Cartas a E. W., nesta redacção (sic) ESTADO DE S. PAULO, 1914, p.

A questão educacional em Mário de Andrade não é algo fortuito, ao considerar que trata-se de um atento e variado intelectual brasileiro que tanto se esforçou para interpretação do Brasil em seu tempo histórico, considerando, sobretudo, que também era professor e a educação foi um dos grandes temas da época de escritura de *Amar* e “Ruão”.

A inspiração filosófica da preceptoria

Antes de tratar das específicas classificações das tipologias de educação domésticas e aquela percebida nas obras *Amar* e “Ruão”, é importante e necessário tecer algumas considerações acerca dessa prática a partir de obras clássicas, desse modo, é possível perceber que há confluência entre a narrativa histórica e a literária. Fartos são os apontamentos, desde a Grécia antiga, quanto à prática do ensino doméstico direto, levado a efeito, inicialmente, por preceptores e tutores. Aristóteles, expoente da filosofia, foi preceptor de Alexandre III da Macedônia, no distante 323 a.C.

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

13); “Professora estrangeira. Recentemente chegada da Europa deseja collocar-se com modesto ordenado, para ensinar inglez, allemão e hespanhol. Poderá ir para a fazenda – Cartas para W. S., neste jornal (sic) (ESTADO DE S. PAULO, 1923, p. 10).

homens, o que só muda no século XVI, com o advento do Concílio de Trento.

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

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

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

Fernandes (1994) explica que a idade de ouro dos preceptores foi o Renascimento, considerando que, devido às artes e à ciência, havia aspiração coletiva de ascensão à perfectibilidade e, para adquirir conhecimento, os mestres das casas ricas tinham esse dileto papel. O empirista e liberal inglês John Locke

(1632-1704) também se apresentou como preceptor e, nessa condição, partilhou da ideia indutiva de que a criança precisava ser estimulada a querer aprender, de modo a se tornar um adulto guarnecido de bons hábitos e moralidade, enquanto condição essencial de ser virtuoso (SMITH, 2008).

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

No campo educacional, o principal livro escrito por Locke foi *Some Thoughts Concerning Education*, de 1693, traduzido no Brasil como “Alguns pensamentos sobre a educação”. A obra⁴ foi organizada no formato de cartas, em que o autor tratou de sua experiência como preceptor de vários jovens nobres e burgueses da Inglaterra (GARCIA, 2012). Trata-se de importante contribuição para o pensamento pedagógico da época, tendo gerado forte influência em Rousseau quanto ao seu livro *Emílio ou Da educação*, de 1762 (HAGAN, 2008; MACHADO, 2008).

A concepção que Locke tinha de preceptor e, conseqüentemente, de educador, estava mais alinhada a uma educação moral e cívica do que intelectual⁵. Sua preocupação se

⁴ Destacam-se ainda outras obras, como o “Guia para inteligência”, capítulo póstumo escrito para *Ensaio do entendimento humano*; “Instruções para a conduta de um jovem fidalgo”, “Pensamentos referentes às leituras e aos estudos

de um fidalgo”, além de algumas páginas de diário publicadas após sua morte com o título *Sobre o estudo* (CAMBI, 1999).

⁵ Do mesmo modo que, pelo exemplo, o pai deve ensinar o filho a respeitar seu preceptor, deve

concentrava nos comportamentos dos alunos, em suas paixões, nos exemplos que imitariam e nas pessoas com quem se relacionavam. Era uma educação voltada para a prática, daí sua ênfase na filosofia empirista para situações corriqueiras e que resultassem em algo útil. Para Locke, a educação configurava o principal caminho para o homem se formar, sem a qual não era possível construir uma sociedade ideal.

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

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

estimular o menino às ações cujo hábito pretende inculcar-lhe. Sua conduta não deve desmentir jamais seus preceitos, a menos que queira pervertê-lo. Não servirá de nada que o preceptor lhe fale da necessidade de reprimir as paixões, se ele mesmo se abandona a alguma delas; e em vão procurará reformar um vício ou uma inconveniência de seu discípulo, se ele o permite a si mesmo. Os maus exemplos se seguem mais seguramente que as boas máximas. O preceptor deve, pois, proteger com cuidado seu aluno contra a influência dos maus exemplos [...]. A educação é aquilo que dá brilho às outras qualidades e faz

Com essa afirmação, ele mostrava que não há neutralidade na educação, ou seja, toda educação é visada para um fim. O “papel branco” dos alunos seria preenchido com uma educação voltada para que eles pudessem assumir os negócios privados e gerir os bens públicos⁶, e essa educação seria construída a partir das experiências transmitidas pelo preceptor ou vivenciadas pela própria criança.

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

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

com que elas lhe sejam úteis, proporcionando-lhe a estima e a benevolência daqueles que o rodeiam. Sem a boa educação, todas as demais qualidades não conseguem senão fazê-lo passar por um homem orgulhoso, pedante, vão e tolo (LOCKE, 1910, p. 34, tradução nossa).

⁶ Importante notar, conforme explica Perrot (2009, 2019), que esse domínio dos espaços públicos era privativo dos homens, assim como nos espaços privados as decisões fundamentais eram a eles reservadas.

interesses e se afirma também através do jogo e do trabalho (CAMBI, 1999, p. 318).

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

Outra característica de Locke era sua rejeição pelas escolas. Em vez delas, defendia o ensino realizado pelo preceptor, para evitar que os alunos entrassem em contato com amigos e aprendessem vícios da sociedade que prejudicariam sua formação. Nesse sistema, o preceptor formaria a criança de acordo com sua maneira, não lhe expondo aos hábitos da sociedade, nem utilizando castigos físicos, algo que Locke repudiava de forma veemente (MACHADO, 2008).

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

Com relação a *Emílio ou Da educação*, de Rousseau, publicado ao mesmo tempo que o *Contrato Social*, em

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

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

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

Tormentosa também em Stuart Mill foi a ideia emancipatória das mulheres por meio da educação. Negar acesso a elas só seria possível caso fossem demonstrados os motivos determinantes da mitigação, mas isso seria impossível, por ausência de fundamento que validasse a ideia de as mulheres não poderem desempenhar funções intelectuais elevadas.

Já o filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903) preconizava que o indivíduo tinha a primazia perante o Estado e, por isso, a escola deveria se preocupar especialmente com a construção do caráter. Dessa forma, a educação doméstica tinha grande valor, em função da autonomia que Spencer defendia. Para ele, configurava violação grave ao pátrio poder dos pais⁷ se fossem compelidos a confiar seus amados rebentos nas mãos de estranhos, a contragosto.

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

Na pintura, os elementos em azul (cor mais profunda e imaterial do casaco do jovem) (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2001) remetem ao vazio, às incertezas próprias da idade. Há um ambiente com a porta um pouco aberta, que dá acesso a um local por ele ainda desconhecido, o que diz respeito ao mundo imprevisível, deixando para trás os brinquedos ainda ao chão. A Figura acima, da governanta ilustrada por Chardin (1739) mostra o cuidado com a roupa do garoto, numa inclinação corporal que parece ser postura materna de

aconselhamento ao rapaz, sobre o que lhe espera no mundo escolar, já que dela recebeu em casa a alfabetização. A governanta pintada Jean-Baptiste-Siméon Chardin era também preceptora.

Figura 2 – A governanta de Chardin (1739)



Fonte: Imbroisi e Martins (2021).

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

Da configuração da educação doméstica e suas tipologias: por que em *Amar* e “Ruão” trata-se de preceptoría?

O romance *Amar* é obra que muito pode revelar sobre a capital paulista e sociabilidades dos anos 1920 e 1930,

⁷ O pátrio poder diz respeito aos naturais deveres, e também direitos dos pais, visando a proteção dos interesses dos filhos.

sendo, portanto, importante artefato cultural e peculiar vestígio que, em cotejo com outras fontes que lhe sejam contemporâneas pode revelar representações, as quais de acordo com Pesavento (2014) não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele.

Amar tematiza uma relação jurídica contratual *sui generis*, quando o senhor Felisberto Sousa Costa, pertencente a uma rica família paulistana, encomendou aulas para seu filho de quinze anos de idade junto à professora alemã Elza. O ajuste se deu num quarto de pensão onde a professora residia, desde que chegou da arrasada Alemanha em busca de oportunidades de trabalho e sobrevivência. Mas as aulas, objeto da contratação, eram de educação tanto sentimental quanto sexual do pupilo, visando ensinar-lhe a não se apegar às mulheres, ser indiferente ao ciúme, ser prático na vida amorosa, de modo que tal expertise pudesse conferir proteção ante eventuais aproveitadoras, considerando que era um jovem rico.

A professora Fräulein não era prostituta tradicional do tipo que atuava apenas nos lupanares, mas atendia em domicílio e, desta vez, permaneceu cerca de um ano no esforço de sedução do aluno na mansão da família no bairro Higienópolis. A partir das demoradas lições, no desenrolar da trama o aluno se apaixona pela professora que acaba sofrendo com a ruptura após cumprimento do contrato, já que “Paixão há por que há sofrimento. Mas paixão sem risco. Não provocará caos nenhum. A casa imóvel é suficientemente sólida para suportar e neutralizar tímidos impactos sentimentais” (SCHÜLER, 1992, p. 143).

Por outro lado, com relação ao conto “Ruão” o ato pedagógico estava relacionado à ministração de aulas de francês para duas adolescentes de uma rica família paulistana. Nesse caso, não havia contratação centrada em iniciação sexual ou sentimental das jovens, pelo simples fato de que as moças não podiam ser

estimuladas em tal prática em decorrência da imposição cultural de se casarem virgens. Mademoiselle, a professora de 43 anos de idade e contratada por misericórdia, se portava como espécie de dama de companhia das filhas de Dona Lúcia que não lidava bem com a maternidade. Assim, o conto trata de um tipo de pedagogia anódina, já que as alunas dominavam de maneira avançada o idioma francês e faziam troça da velha preceptora e donzela fora do tempo, que passava pelo ocaso sexual e vivia acometida por desvarios, atos falhos e vendavais afrosos.

Assim, em ambas obras de Mário de Andrade, a docência era exercida nas casas dos próprios alunos e alunas, sendo marcante que as professoras também viviam em tais lugares pelo tempo necessário da execução dos serviços contratados.

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

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

Na perspectiva dos estudos de Vasconcelos (2004), as práticas

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

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

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

Há ainda que se destacar que as escolas públicas configuraram inovação do século XIX no Brasil. Conforme explicam Saviani (2013) e Souza (1998, 2009), a escola primária paulista foi instituída no século XIX, mas consolidada no XX, simbolizando o pensamento liberal republicano enquanto estratégia de ação política. Havia confiança na educação como elemento formatador dos indivíduos⁸.

Advirta-se que, da noção de ensino em casa, irradiam as expressões ensino

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

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

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

Além desses dois tipos de agentes da educação doméstica, outra modalidade igualmente bastante utilizada era o tipo que Monteiro (2000) e Vasconcelos (2004) chamam de “aulas domésticas”, cuja característica marcante é no sentido de as

⁸ Nessa direção, Boto (2017) explica que o Iluminismo inspirou a modernidade, e a instrução

pública serviu como elemento importante do projeto liberal civilizador.

aulas serem dadas pelos próprios parentes dos alunos, como as tias, as primas, a mãe ou até mesmo o capelão da cidade.

Pelo exposto, considerando que a ciência não se vale de palavras soltas e que elas exprimem mais que significados e dizem respeito a conceitos⁹ (SANTOS, 2010), há marcante diferença entre preceptoras, professoras particulares e professoras de aulas domésticas. Tanto Fräulein quanto Mademoiselle estão inseridas no gênero “agentes da educação doméstica” [ou professoras], mas fazem parte da espécie preceptoras, pois elas, no romance e no conto, trabalhavam e residiam sob o mesmo teto dos contratantes, as famílias.

Considerações

Pelo exposto, a preceptoria foi prática demandada em várias épocas e espaços e o que se mostra como relevante é o formato em que tais serviços foram executados. Na perspectiva classificatória todas as preceptoras são agentes da educação domésticas, mas nem todos os agentes da educação doméstica são preceptores, de modo que tal classificação pode ser aplicada especificamente em *Amar* e “Ruão”.

Assim, mostra-se fecundo apropriar-se de obras literárias como fontes, e também a partir delas buscar compreender o passado educativo e aplicar classificações. Tal potência se dá de acordo com que Foucault ([1979]/2006) explicou em *Microfísica do poder*, que os

intelectuais são agentes da consciência e do discurso e suas obras são também uma forma de testemunho dos processos culturais e sociais em circulação. Em *Amar* e em “Ruão” verificamos que as professoras Fräulein e Mademoiselle são agentes educacionais que trabalhavam e moravam nas casas e, portanto são da espécie preceptoras por reunirem as características firmadas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. *Amar, verbo intransitivo*: idílio (1944). 16. ed. Belo Horizonte: Villa Rica, 1995. (Coleção Biblioteca de Literatura Brasileira, 2). 155 p.

ANDRADE, Mário de. *Amar, verbo intransitivo*: idílio. São Paulo: Casa Editora Antonio Tisi, 1927. 231 p.

ANDRADE, Mário de. *Atrás da Catedral de Ruão*. In: ANDRADE, Mário de. *Contos Novos* (1947). Tradução do francês (Conto *Atrás da Catedral de Ruão*) de Julio Talhari. Barueri: Novo Século, 2017.

BARROS, José D'Assunção. *Os conceitos: seus usos nas ciências humanas*. Petrópolis: Vozes, 2016.

BOTO, Carlota. A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 207-225, abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517->

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

⁹ Antoine Prost alerta que os conceitos no campo da história configuram importantes ferramentas, mas são, ao mesmo tempo, polissêmicos e plásticos. Convém dizer, são abstratos e fazem referência a uma teoria. Sobre o conceito histórico, “[...] ele atinge certa forma de generalidade por ser o resumo de várias observações que registraram similitudes e identificaram fenômenos recorrentes” (PROST, [2008]/2017, p. 120). Partilhando dessa

[97022010000100002](https://doi.org/10.20396/rho.v12i47.8640057). Acesso em: 7 dez. 2020.

BOTO, Carlota. *Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como interprete da ciência, da infância e da escola*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2017.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história* (1975). Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

CHARDIN, Jean-Baptiste-Siméon. *A Governanta*. 1739. Óleo sobre tela, 46,5 x 37,5 cm.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. (org.). *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números* (1982). Tradução de Vera da Costa e Silva *et al.* 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

COOPER, David E. John Stuart Mill 1806-73. In: PALMER, Joy A. (org.). *50 grandes educadores: de Confúcio a Dewey*. Tradução de Mirna Pinsky. 1. reimp. São Paulo: Contexto. 2008. p. 133-137.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 667-688, out. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300003>. Acesso em: 15 mar. 2021.

FERNANDES, Aníbal. Apresentação. In: JAMES, Henry. *Preceptores: Gabrielle de Bergerac seguido de O Discípulo*. Tradução de Aníbal Fernandes. Lisboa: Sistema Solar, 2017. p. 7-15.

FERNANDES, Rogério. *Os caminhos do ABC: sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras*. Porto: Porto Editora, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. reimp., 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2.222 p.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder* (1979). 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Território plural: a pesquisa em história da educação*. São Paulo: Ática, 2010.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. John Locke: por uma educação liberal. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 12, n. 47, p. 363-377, set. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v12i47.8640057>. Acesso em: 7 fev. 2020.

HAGAN, Timothy O'. Jean-Jacques Rousseau 1712-78. In: PALMER, Joy A. (org.). *50 grandes educadores: de Confúcio a Dewey*. Tradução de Mirna Pinsky. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2008. p. 73-79.

IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. *Análise estética: a governanta (1739)*. Jean-Baptiste-Siméon Chardin. Óleo sobre tela, 46,5 x 37,5 cm. [S. l.]: História das Artes, 2021. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/a-governanta-jean-baptiste-simeon-chardin/>. Acesso em: 7 jul. 2021.

LOCKE, John. *Ensaio sobre o entendimento humano*. Tradução de Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LOCKE, John. *Some Thoughts Concerning Education: philosophers of the seventeenth and eighteenth centuries*. New York: P. F. Collier & son, 1910. (Harvard classics, XXXVII). Disponível em: <https://sourcebooks.fordham.edu/mod/1692locke-education.asp>. Acesso em: 23 mar. 2021.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Estado e Educação na Perspectiva de John Locke. In: Congresso Brasileiro de História

- da Educação, n. 5, 2008, Aracaju, SE. *Anais eletrônicos do V Congresso Brasileiro de História da Educação: o ensino e a pesquisa em História da Educação*. Aracaju: EdUFG, 2008.
- MERQUIOR, José Guilherme. Locke: direitos, consenso e confiança. In: MERQUIOR, José Guilherme. *O Liberalismo: antigo e moderno*. Tradução de Henrique Araújo Mesquita. 3. ed. ampl. São Paulo: É Realizações, 2014. p. 94-97.
- MONTEIRO, Maria Conceição. *Sombra errante: a preceptora na narrativa inglesa do século XIX*. Niterói: EdUFF, 2000. (Coleção Ensaio, 17).
- O ESTADO DE S. PAULO*. São Paulo, Anno XL, n. 12922, 8 maio 1914, Caderno Geral, p. 13.
- O ESTADO DE S. PAULO*. São Paulo, Anno XLIX, n. 16.179, 15 maio 1923, Secção de Anúncios, p. 10.
- PERROT, Michelle (org.). *História da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009. 4 v.
- PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Tradução de Angela M. S. Corrêa. 6. reimp., 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história* (2008). Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 4. reimp., 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção História e historiografia, 2).
- RIZZINI, Irene. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 16. ed. Porto: Afrontamento, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).
- SCHÜLER, Donald. *Eros: dialética e retórica*. São Paulo: EDUSP, 1992. (Coleção Campi, 5).
- SMITH, Richard. John Locke 1632-1704. In: PALMER, Joy A. (org.). *50 grandes educadores: de Confúcio a Dewey*. Tradução de Mirna Pinsky. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2008. p. 61-66.
- SOUZA, Rosa Fátima de (org.). *Templos de civilização: a implantação da Escola Primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. 2. reimp. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Alicerces da pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- VALLE, Gabriel. *Dicionário latim-português*. São Paulo: IOB-Thomson, 2004.
- VASCONCELOS, Maria Celi Chaves (org.). *Educação domiciliar no Brasil: movimento em debate*. Curitiba: CRV, 2021.
- VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. *A casa e os seus mestres: a educação doméstica como prática das elites no Brasil de oitocentos*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.