

A EDUCAÇÃO QUE EMERGE DOS LIVROS DE VIAGENS

Ana Paula Seco
UNICAMP

Para este trabalho, escolhemos os textos de alguns viajantes ingleses que aqui estiveram ao longo do século XIX, na fase do Brasil-Império. selecionamos textos de autores que se tornaram fontes, que embasaram e legitimaram interpretações sobre a sociedade imperial. São eles: Maria Graham, Robert Walsh, George Gardner, Alfred Wallace, Henry Bates, Richard Burton e James Wells.

Nos relatos desses viajantes ingleses podemos encontrar diversos fragmentos que nos trazem seus modos de olhar, suas visões sobre a educação no Brasil do século XIX, mais especificamente, no Brasil-Império.

EDUCAÇÃO NO BRASIL-IMPÉRIO

Com a Independência do Brasil, em 1822, surge a questão da construção de um sistema nacional de instrução pública, indo de encontro às novas idéias da época, em que a instrução era vista como meio de trazer a modernidade.

Fazia-se necessário “construir o edifício instrucional, de que a jovem nação carecia, para tomar, finalmente, os rumos da civilização” (Xavier, 1994, p. 61). O país, emancipado politicamente, ainda não possuía qualquer forma organizada de educação escolar, mas apenas algumas poucas escolas e Aulas Régias, insuficientes e sem um currículo regular, herdadas do período colonial, além de alguns cursos de nível superior, criados na fase joanina (Cf. Xavier, 1994, p. 60).

O crescimento da elite proprietária de terras, o desenvolvimento de uma vida urbana, onde se concentrava o aparelho administrativo e as atividades comerciais, juntamente com o novo *status* do Brasil, favoreceram a procura por instrução.

Buscando atender a essa nova demanda, foram encaminhadas medidas institucionais. No entanto, no que se refere à legislação do ensino, o governo imperial foi comedido, embora, mais uma vez, alguns autores digam o contrário, defendendo que:

D. Pedro I não foi indiferente à instrução de seu povo, como provam as

medidas tomadas em seu reinado sobre o assunto. Mas faltou-lhe tempo e, no meio da efervescência política que dominava o país, tornou-se-lhe impossível continuar a tarefa tão bem iniciada por seu pai, de coroar a obra da instrução pública nacional com uma fundação que assegurasse seu desenvolvimento e sua unidade. (Almeida, 1989, p. 56).¹

No discurso inaugural, D. Pedro I, em sua *fala-do-trono*, proferiu sobre o problema da instrução pública:

Tenho promovido os estudos públicos quanto é possível, porém necessita-se para isso de uma legislação particular. Fez-se o seguinte: comprou-se para engrandecimento da Biblioteca Pública uma grande coleção de livros dos de melhor escolha, aumentou-se o número de escolas e algum tanto o ordenado de seus mestres, permitindo-se, além disto, haver um sem número delas particulares, conhecendo a vantagem do ensino mútuo, também fiz abrir uma escola pelo método lancasteriano. (Graham, 1990, p. 287).

A idéia de uma unidade orgânica à instrução pública, tida, por alguns autores, como uma preocupação de D. João VI, foi retomada na Constituinte de 1823, com dimensões mais modestas e até ingênuas. Buscou-se promover um concurso para escolher o melhor tratado para a educação da mocidade.²

Como aparece no artigo 25 da Constituinte de 1823, estava presente a idéia de um “sistema nacional de educação”: “Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca, e universidades nos mais apropriados locais.” (Ribeiro, 2000, p. 45).

No entanto, no texto que aparece na Constituição Outorgada em 1824, o que temos é uma simples idéia defendendo uma instrução primária gratuita a todos os cidadãos (nº.32) e a criação de Colégios e Universidades, onde seriam ensinados os elementos das ciências, das belas artes e das artes (nº.33)³ (Cf. Ribeiro, 2000, p. 45).

¹ A obra de Almeida não esconde seu caráter laudatório e ufanista, em seu conservadorismo e sentimento nacionalista, exaltando pessoas, fatos e o progresso da instrução pública no Brasil. Mas, uma leitura crítica encontrará um farto material de pesquisa e reflexão, com suas muitas estatísticas, quadros comparativos e documentos (Cf. Almeida, 1998, p. 5).

² Note-se que mereceu maior atenção a questão da premiação ao autor do projeto vencedor do que a discussão, propriamente dita, acerca do sistema de ensino. Pra ler mais sobre isto, consultar Xavier, 1994.

³ “A Assembléia Nacional e Geral Constituinte de 1823, pelo discurso e pela forma, pela composição de seus membros e pelos projetos apresentados, constitui um observatório privilegiado dos problemas e das concepções sócio-políticas do Brasil, no primeiro quartel do século XIX. As propostas de lei, as indicações e os decretos, assim como os usos, o estilo e o conteúdo dos discursos revelam muito das orientações políticas e

Os constituintes, terminando por apresentar algo bastante vago e simplificado na redação do texto final da Constituição de 1824, foram, portanto, incapazes de traçar as diretrizes fundamentais da instrução pública, prevalecendo os discursos veementes e os oradores esfuziantes (Cf. Fávero, 1996, p. 41).⁴

A competência exclusiva para legislar sobre a instrução pública estava a cargo da Assembléia Geral. Até o Ato Adicional de 1834, apenas uma lei foi aprovada sobre o ensino primário.

A lei de 1827, apresentada pela Comissão de Instrução Pública, determinava que haveria escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. Nessas escolas, os professores ensinariam a ler, a escrever, as operações da aritmética e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica. Em cada capital deveria haver uma escola de ensino mútuo e onde fosse possível, dado o número de alunos e local apropriado. Haveria mestras de meninas e a fiscalização ficaria a cargo dos presidentes das câmaras em conselho.

Todavia, devido a falta de professores preparados (a remuneração não era atrativo para a profissão), a falta de materiais adequados e a precariedade das instalações escolares (à falta mesmo de edifícios adequados às necessidades do ensino), tal lei não funcionou como o declarado. As escolas para meninas foram ainda mais negligenciadas. Quanto à fiscalização, esta se mostrou inoperante.

O método mútuo, apesar de ser visto como uma poderosa arma de luta para fazer com que a escola atendesse a um número maior de pessoas, não apresentou vantagens, em nosso país, como ocorrera na Inglaterra. O sistema de ensino mútuo, criado pelo célebre Joseph Lancaster, fracassou por motivos inerentes à situação social do Brasil. Na época, o governo brasileiro tentou introduzir, ou introduziu, este sistema de instrução primária imitando a Inglaterra, o que se compreende facilmente, pois era grande o peso da influência inglesa exercida sobre nós e era exemplar a situação de “civilização desenvolvida” alcançada por ela. Além disso, a necessidade de estruturar um Estado nacional e garantir a construção da nacionalidade, juntamente com o ideário de civilização iluminista, vindo da Europa, que pregava a idéia da necessidade de ampliar as

culturais que vão tomando forma e delineando a organização jurídico-política do Brasil independente.” (Fávero, 1996, p. 31).

⁴ Sobre a questão da educação nas constituintes, consultar Fávero, 1996.

possibilidades de acesso às instituições e práticas civilizatórias, a um número cada vez maior de pessoas, apontavam o método do ensino mútuo como um caminho viável, mas, no caso do Brasil, não foi o que aconteceu (Cf. Lopes, 2000, p. 141).

Ao contrário, no Brasil esse método expressou o descaso do Estado frente ao funcionamento da escola pública, acabando por fragilizar ainda mais, em termos de qualidade, o ensino público elementar do período (Cf. Xavier, 1994, p. 65).

Walsh descreveu, com riqueza de detalhes, em dois momentos de sua obra, a implantação desse método de ensino bem como o modo como funcionava aqui.

Há duas Escolas de ensino geral baseadas no princípio de Lancaster sobre a instrução comum e uma Escola Primária que ensina a ler, escrever e contar em quase todas as ruas da cidade. O salário de um professor primário geralmente gira em torno de trezentos dólares, os outros recebem cerca de quinhentos. (Walsh, 1985, v. I, p. 167-8).

Existem duas escolas lancasterianas no Rio mantidas pelo governo, que tenciona abrir mais nove em paróquias diferentes, obrigando todas as escolas privadas a adotarem esse método de ensino. Visitei uma delas, a melhor de todas, que fica perto da Academia. É um prédio muito espaçoso, com capacidade para abrigar 300 crianças; foi inaugurada há cerca de três anos. Havia cerca de cento e trinta alunos, filhos de lojistas e pessoas do ramo; eram pessoas respeitáveis e pertenciam a todas as raças. Estavam bem vestidas e eram muito comportadas. O professor sentava-se numa escrivaninha mais elevada e dirigia a classe com um apito. Quando a aula começava, o monitor tirava da parede um semicírculo de ferro e o colocava no chão, onde ficava, enquanto as crianças agrupavam-se à sua volta. Elas aprendiam a ler, a escrever e contar; no fim de dois anos era feita uma seleção entre todos os que demonstrassem qualquer vocação especial e passavam para as Academias. A educação era inteiramente gratuita, e todos eram aceitos indiscriminadamente, com exceção dos pobres escravos. A caligrafia parecia ser uma das principais preocupações dos professores. Na antiga escrita portuguesa, as letras eram quase verticais, distantes apenas 200 da perpendicular. A maneira inglesa, inclinada em 350, foi adotada agora, havendo grande empenho em torná-la generalizada. Parece que todas as crianças fizeram muito progresso nessa área; um professor mostrou-me alguns trabalhos com certa satisfação. (Walsh, 1985, v. I, p. 187).

Apesar da legislação prever escolas para meninas, a população feminina era de fato marginalizada do precário sistema escolar do Império, situação que se arrastava desde o período colonial. “Nas camadas populares, obviamente nem se cogitava da sua instrução, ao passo que, nas camadas superior e média, elas recebiam, em graus variados uma

educação doméstica.” (Xavier, 1994, p. 75).

Havia um elevado grau de subordinação social da mulher neste período, permanecendo a maior parte da população feminina analfabeta. Apenas uma pequena parte aprendia a ler e a escrever em casa, com a família, com preceptoras ou governantas, e uma parte ainda menor recebia instrução secundária (Cf. Ribeiro, 2000, p. 67). No entanto, Lima afirma a existência de um colégio para meninas, em Pernambuco, já no ano de 1814, ao lado de um “quase sistema de escolas primárias” (Lima, 1989). Somente no final do século XIX, surge o ensino feminino em nível secundário, como resultado da iniciativa particular.

Um exemplo de instituição de ensino para mulheres, na segunda metade do século XIX, nos foi dado por Burton, acompanhado por um tom crítico, referente ao papel da Igreja na educação feminina.

Visitamos então a escola com sessenta e seis internas, - meninas de todas as idades até vinte anos, e mesmo mais. As alunas pagam cento e oitenta mil-réis por ano, sem contar roupa lavada e outras pequenas despesas extraordinárias. Não havia sinais de luxo e, mesmo de conforto, muito poucos. Em compensação o arranjo da casa era excelente e não poderia haver nada mais limpo. Visitamos a segunda classe e o orfanato com sessenta e quatro meninas. Com o correr dos tempos estas serão dadas em casamento a pessoas honestas, que devem pedir suas esposas pelos canais oficiais. Muitos brasileiros mandam as filhas para estas casas de instrução porque não há outras; entretanto, não apreciam o velho sistema monástico, mal adaptado aos tempos modernos. Receiam ver suas filhas enterradas vivas ‘para maior glória de Deus e das Damas do Sagrado Coração’. Queixam-se abertamente do sistema de espionagem que se pratica nestas casas, e há outras objeções que o decoro proíbe especificar. Em geral, mesmo na Europa, e muito especialmente na Inglaterra, o ensino nas casas religiosas está com atraso de cinqüenta anos. Depois de seis ou oito anos de estudo a moça sai num estado estranho de ignorância e cheia de certas superstições estranhas e idéias ascéticas, tendo desgosto pela sociedade e aspirações pela vida de religiosa, o que num país novo como o Brasil nunca pode ser lamentado demais; mostram também um *engouement* por penitências e mortificações que em qualquer parte deveriam ser obsoletas. Conta-se a respeito desta casa, que uma órfã, uma das alunas, foi chamada para assinar seu nome, e não sabia escrever. O fato chegou ao conhecimento de um jornal oficial e serviu para abrir os olhos ao público. Quanto a mim, sou de opinião que o lugar próprio para estas excelentes mulheres é o hospital e os quartos dos doentes, onde seu heroísmo e sua dedicação merecem o maior respeito. A instrução não é seu lado forte; entretanto, desejam ardentemente se encarregar deste mister, por ser o meio de melhor moldar o espírito das novas gerações. (Burton, 1983, v. II, p. 38).

A condição da mulher, no século XIX, ainda apresentava traços de nossa herança portuguesa, que a colocava numa condição de submissão e recolhimento. Esta situação começou a mudar em meados do século, fato comprovado por Burton.

Os brasileiros dotados de alguma instrução, dos quais nem todos pertencem à raça caucásica pura – pois durante muitos anos a imigração portuguesa se restringiu exclusivamente às pessoas do sexo masculino – são Corteses, vivos e inteligentes. Eles começaram a se libertar gradativamente das idéias retrógradas, e preconceituosas que haviam herdado de seus ancestrais portugueses, principalmente no que se referia ao tratamento dado às mulheres. Antigamente, os portugueses não permitiam que suas mulheres tivessem vida social, ou que suas filhas estudassem. Em 1848, as mulheres brasileiras estavam começando a sair dessa posição de inferioridade, ao mesmo tempo que os homens se deixavam convencer das vantagens que teriam em dar uma educação às filhas. (Burton, 1983, v. I, p. 25).

A situação do negro escravo e do liberto, como também a do índio, não sofreu mudanças significativas ao longo do século XIX.

A sociedade escravista não exigia conhecimentos, principalmente da parte dos escravos, uma vez que estes se destinavam somente ao trabalho manual e devido à sua própria condição; eram considerados como mercadorias. Os escravos, obviamente, não tinham acesso à educação ou instrução, fato que chegou a ser visto até mesmo como benéfico, por Walsh.

[os escravos] não tem prazeres intelectuais e se tivessem educação para aprecia-los, isto lhe amargaria a existência pois que esperança de aumento de conhecimento, que possibilidades de melhor trato com as maravilhas da natureza ou os triunfos da arte, senão a de apenas ouvir falar dela, só de existir para quem é propriedade de outrem e nunca pode almejar a liberdade de trabalhar para viver de maneira que lhe pareça mais agradável? (Walsh, 1985, p. 67).

A idéia de que, no Brasil, os efeitos da escravidão foram amenizados pelos modos como se tratavam os escravos e pela maneira como estes “se misturavam”, chegando a participar da vida da família dos senhores, também apareceu na forma como os viajantes viram a relação entre educação de negros escravos e seus senhores.

O escravo no Brasil tem, pela lei não escrita, muitos dos direitos de um livre. Pode-se educar e é mesmo incentivado a isso. É regularmente catequizado e em todas as grandes plantações há um serviço religioso diário. (Burton, 1983, v. I, p. 363).

Em trechos carregados de preconceitos, como os de Bates e de Gardner, que parecem concordar com a visão de Burton, para quem “a falta de educação aumenta com a pigmentação da pele, e às vezes, quando essa é muito escura, surge a arrogância peculiar do negro, que usa de uma grosseria bem intencional” (Burton, 1983, p. 319). A “ignorância” dos negros parecia estar mais ligada à cor da pele do que à possibilidade ou não de acesso a educação. Além disso, o fato de existirem negros, escravos ou não, que soubessem ler e escrever e que apresentassem certo grau de cultura causou espanto em muitos estrangeiros.

(...) tratava-se de um negro livre (em Manaus) com o seu ar sério e tranqüilo, e a expressão bondosa e inteligente de sua fisionomia mostrava que se tratava de um homem muito superior aos da sua raça. (Bates, 1979, p. 127).

(...) havia (em Oeiras, na Fazenda Prazeres) um mestre escola preto, todo vestido de couro, da cabeça aos pés (...). O mestre-escola preto era decididamente muito superior a qualquer espécime de sua raça que eu já havia encontrado. Era um crioulo, de fronte vasta e bela, muito bem educado. Era forro e a cor não o impedia de se mover na melhor sociedade da parte do país a que pertencia. É que, com efeito, são os brasileiros, mais talvez que qualquer outro povo, livres de tais preconceitos.” (Gardner, 1942, p. 235).

Quanto ao índio, a questão do acesso à educação traz consigo a problemática de sua inserção na sociedade dos brancos, tornando a questão ainda mais complicada. O índio geralmente aparece como um ser incapaz de atingir um grau de civilidade ou de cultura que se aproxime do homem branco, sendo ainda visto como um selvagem.

Seu temperamento apático e indiferente, a ausência de ambição e a frieza de sentimentos, bem como a falta de curiosidade e de agilidade mental fazem dos índios da Amazônia uma companhia muito desinteressante. O espírito de camaradagem parecia originar-se não num sentimento de cordialidade para com seus semelhantes (...), mas na ausência de cobiça e egoísmo em relação a coisas de pouca importância. (Bates, 1979, p. 194).

A figura do índio aparece na obra de Wallace, *Viagens pelos rios Amazonas e Negro*

(1853), de maneira contrária ao relatado por Bates.

São laboriosos e submetem-se de bom grado à autoridade. Nas tarefas que realizam, demonstram engenho e habilidade. Adotam fácil e rapidamente os costumes civilizados com os quais entram em contato, parecendo perfeitamente capazes de se transformarem, através da educação bem orientada, numa comunidade pacífica e civilizada. (Wallace, 1979, p. 314).

Retomando, temos, portanto, em relação à educação/instrução no Brasil, um pequeno esforço despendido pelo governo, uma tímida pressão social para sua implantação extensiva e em âmbito nacional e o caráter de fato elementar da instrução primária, caracterizando a situação da nação independente (Cf. Xavier, 1994).

Entre os objetivos proclamados e o encaminhamento de projetos, entre as medidas legais definidas e as condições concretas de efetivação existiu uma grande distância, um desajuste mesmo. As reformas educacionais, propostas no período imperial, enfrentaram problemas, pois, as intenções legais não eram compatíveis com a realidade da época, tornando-as inviáveis e impraticáveis.

A realidade econômica, política e social após a independência, que não sofreria profundas transformações até o final do Império, explica, em parte, as dificuldades, a demora, o descaso, o desajuste entre o discurso e a prática e a omissão do poder central em relação à instrução popular (Cf. Xavier, 1994, p. 62).

O que se constata é que a conquista da autonomia política, com o surgimento da nação brasileira, impunha exigências à organização educacional. Mas, devido às condições em que se deu tal autonomia, sem alterações internas profundas, não foi possível efetivar realizações no atendimento escolar. Era necessário um planejamento que reorganizasse os objetivos, os métodos e os conteúdos, a fim de que pudessem ser atendidos os interesses e as necessidades dos futuros cidadãos da recente nação e pudesse ser implantado uma rede escolar capaz de receber todos os cidadãos em idade escolar, distribuídos nos seus diferentes graus (Cf. Ribeiro, 2000, p. 47).

A centralização da primeira Constituição produziu a reação política expressa no Ato Adicional de 1834, de Diogo de Feijó. Tal ato introduziu diversas alterações na Constituição de 1824, destacando-se a substituição dos Conselhos Gerais pelas Assembléias Legislativas Provinciais, conferindo-lhes poderes para legislar sobre a divisão

civil, judiciária e eclesiástica, instrução pública, política e economia dos municípios. Ou seja, o Ato descentralizou a administração pública do país e, no campo da educação, tornou a garantia da instrução primária gratuita um dever das províncias. Em outros termos, acabou por transferir a competência do Estado, referente ao sistema de instrução, para os governos provinciais.

Esta descentralização revelou o papel que a educação ocupava no Brasil independente. O Ato Adicional deliberava acerca das competências do Estado e das províncias, vedando, a estas, deliberar sobre questões “de interesse geral da nação”. Sendo assim, podemos concluir que a instrução elementar e secundária não era uma questão de interesse geral da nação, ficando, portanto, ao encargo das províncias, que, por sua vez, se encontravam carentes de recursos para cumprir tais obrigações; enquanto o nível superior ficava a cargo do governo central (Cf. Xavier, 1994, p. 73 e Ribeiro, 2000, p. 48-49).

O ensino elementar e o secundário, “sofreram, dessa maneira, as conseqüências da instabilidade política, da insuficiência de recursos e do regionalismo que imperava nas províncias” (Ribeiro, 1987, p. 49), mostrando claramente, a hierarquia de prioridades educacionais da nação. “Quando as províncias assumiram a incumbência da criação de escolas de primeiras letras, o ensino elementar público praticamente inexistia na maior parte delas.” (Xavier, 1994). Portanto, não é difícil concluir que, levando-se em conta a situação sócio-econômica das províncias nesta época, com a descentralização ficou ainda mais evidenciado o caráter crônico da precariedade da oferta de escolas elementares.

“A autonomia legislativa das províncias, quanto ao ensino elementar e secundário, não passava de um direito que pouco se exerceu de fato, e nunca em benefício das necessidades locais” (Xavier, 1994, p. 82).

Esta descentralização ia de encontro às novas tendências das políticas educacionais dos países europeus, que viam a descentralização como algo favorável à melhor adequação às circunstâncias locais, nos níveis elementar e secundário de educação. Porém, mais uma vez, se tratou de um modelo importado que não se adequava às características do Brasil deste período.

Este quadro, quando visto através dos olhos dos estrangeiros e separado de todo o restante, nos parece muito mais animador. Gardner e Bates constataram a existência de escolas em regiões bem distantes dos maiores centros urbanos, mostrando que as províncias

vinham cumprindo o papel a elas designado pelo Ato adicional.

A vila [Arraia] é muito pequena, com uma população não acima de trezentos habitantes. [...] a maioria é muito pobre, embora sua pobreza seja a mais das vezes filha de sua indolência. Não obstante sua pequenez e pobreza, tem a vila dois sacerdotes, nenhum dos quais me pareceu dos mais mal alimentados da comunidade. Há três escolas públicas, duas das quais primárias, uma para meninos, outra para meninas; na terceira só se ensina latim. Aqui, como em todas vilas e aldeias do interior, os mestres são pagos pelo governo e, por conseguinte, é gratuita a educação de todas as classes sociais. Pois, apesar disso, pasmou-me ver quão pequeno o número dos que se valem desta oportunidade para a educação de seus filhos. Os que vivem no campo, mandam os filhos à escola, são obrigados a pagar-lhes pensão na vila, coisa que se considera geralmente grande sacrifício. (Gardner, 1942, p. 303).

A província [do Pará] é governada, como todas as outras do Império, por um presidente, como suprema autoridade civil [...]. Existe um sistema de ensino público, tendo cada arraial sua escola primária com um professor pago pelo governo. Seu salário chega aproximadamente a 70 libras, uma quantia equivalente à que recebem os padres. Além das escolas primárias, é mantido no Pará um bem aparelhado seminário, onde os filhos dos fazendeiros e comerciantes do interior completam a sua educação. (Bates, 1979, p. 23).

Por outro lado, contrária à sua própria política de descentralização, o poder central acabou por exercer um controle indireto sobre o ensino nas províncias, através do currículo padrão do ensino secundário, na figura do Colégio D. Pedro II,⁵ e dos exames preparatórios. Com a criação do colégio modelo D. Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro, começaram a surgir os primeiros currículos seriados nas províncias, posteriormente uniformizados.

Como modelo oficial, o Colégio D. Pedro II era uma escola destinada à formação das elites de uma sociedade agrária, escravista e patriarcal, com um ensino informativo e enciclopédico que refletia as idéias européias já há muito tempo superadas. “Esse ensino secundário padrão tentava, como era a tendência desde as reformas pombalinas e a implantação das Aulas Régias, tornar-se o mais ‘completo’ possível.” Para tanto, incorporava as ciências experimentais, enquanto a ciência moderna, como novo método de

⁵ Um decreto de 1837 transformou o Seminário São Joaquim em colégio de instrução secundária, sob o nome de Colégio D. Pedro II, e o pôs sob direção imediata do governo, posto em execução em 1838, sendo o primeiro passo em direção a uma certa unidade e um sistema definido para o ensino secundário. (Almeida, 1998).

conhecer o mundo, ficava de fora da nossa cultura escolar (Cf. Xavier, 1994, p. 83).

O que interessava nesta sociedade era um tipo de cultura que favorecesse a elite, daí o predomínio de um ensino literário, presente até fins do século XIX. Apesar das influências recebidas do estrangeiro, de forma direta e indireta, tornando os letrados e os clérigos mais “europeizados”, mantivemos, no entanto, uma fidelidade à tradição universalista e literária da cultura colonial, bastante enraizada para resistir às novas influências.

A cultura humanística, que nunca foi democrática, satisfazia aos gostos de uma aristocracia rural e da burguesia urbana, que nela procuravam exatamente esse princípio de refinamento ou de qualidade, inerente a toda cultura superior, com que se marcava mais fortemente a distinção de classes. (Azevedo, 1983, p. 428).

Após o Ato de 1834, verificou-se, em especial, uma expansão significativa da presença da iniciativa privada no ensino secundário. “À imagem do colégio D. Pedro II, instalaram-se os liceus provinciais e os colégios, leigos e religiosos.” (Xavier, 1994, p. 83). Os escassos liceus alcançaram grande prestígio.

De fato, os liceus provinciais, (que eram na verdade reunião de aulas avulsas num mesmo prédio), em número limitado, bem montados e localizados nas capitais das províncias, política e economicamente mais importantes, acolhiam a ‘nata’ das sociedades locais. (Xavier, 1994, p. 74).

A escola secundária atraía a elite como clientela, por se tratar de uma passagem preparatória para o ensino superior, além disso, aquela não era de manutenção tão onerosa como a de ensino superior, daí o interesse da iniciativa particular pelo ensino secundário, que por sua vez se juntava aos interesses sociais e instrucionais do nosso tipo de sociedade. Apesar de ser seriado e ter um modelo oficial, o ensino secundário, provincial e particular, não era obrigatório para o ingresso no superior, mas sim um caminho mais seguro (Cf. Xavier, 1994, p. 75).

A existência dessas escolas preparatórias pode ser demonstrada pelos trechos retirados das obras de Gardner e de Burton, sendo que, este último, traçou o caminho que o aluno deveria percorrer até o ensino superior.

Em princípios do ano de 1840 fundou-se por decreto da assembléia presidencial um colégio de preparatórios, no qual bons professores ensinavam latim, francês, inglês, filosofia e matemática. (Gardner, 1942, p. 425).

Os moradores de Santarém pareciam bastante conscientes das vantagens que a educação proporcionava aos seus filhos. Além das escolas primárias habituais — uma masculina, outra feminina — havia uma outra de nível mais elevado, onde o latim e o francês, juntamente com outras matérias, eram ensinados por professores pagos pelo governo provincial, como ocorria com os professores primários. Tratava-se de uma escola preparatória para admissão ao liceu ou ao seminário dirigido pelo bispo, duas excelentes instituições existentes no Pará, para onde todos os comerciantes e fazendeiros da cidade ambicionavam mandar seus filhos a fim de que completassem ali os seus estudos. Nas escolas primárias são ensinados unicamente os rudimentos da educação, e causa espanto ver com que rapidez os meninos, tanto brancos quanto de cor, aprendem a ler, escrever e contar. Contudo, a simplicidade da língua portuguesa, que é escrita como se pronuncia, ou de acordo com regras invariáveis, bem como o uso do sistema decimal, tornam esses estudos muito mais fáceis do que os nossos. Os alunos da escola secundária têm de prestar um exame antes de serem admitidos nos colégios do Pará, e certa vez tive a honra de ser indicado, pelos dirigentes da escola, para fazer parte da banca examinadora. Os conhecimentos demonstrados pelos jovens, a maioria dos quais não tinha completado quatorze anos, eram apreciáveis, principalmente em gramática, e a facilidade com que apreendiam as coisas teria enchido de satisfação um mestre europeu. O sistema de ensino usado nos colégios do Pará deve ser muito deficiente, pois é raro encontrar um paraense que, embora tenha freqüentado um deles, possua conhecimentos ainda que superficiais de ciências físicas ou mesmo de geografia, a não ser os que já fizeram viagens fora da província. Os rapazes se formam em Direito, quase todos, e se tornam grandes retóricos, sempre prontos a defender qualquer causa de um momento para o outro; são também muito entendidos em estatística, e esse seu pendor tem no Brasil um vasto campo à sua disposição, uma vez que qualquer autoridade pública é obrigada a fornecer anualmente ao governo verdadeiras pilhas de relatórios. São, porém, totalmente ignorantes com relação a quase todos os outros assuntos. Não me lembro de ter visto um único mapa em Santarém. As pessoas de inteligência mais viva percebem suas próprias deficiências nesse particular, sendo difícil levá-las a opinar sobre Geografia. Contudo, um homem que ocupava um importante cargo traiu-se, certa vez, ao me perguntar 'de que lado do rio Paris fica situada?' Essa pergunta não se originou, como pode parecer, de um desejo de obter uma informação precisa sobre a topografia do Sena, mas de uma noção errônea segundo a qual o mundo todo era cortado por um imenso rio e as cidades sobre as quais ele ouvira falar deviam ficar situadas ou numa margem, ou na outra. O fato de ser o Amazonas um curso d'água oriundo de pequenos regatos e de ter ele um começo e um fim jamais passou pela cabeça daqueles que moraram a vida inteira nas suas margens. (Burton, 1983, v. II, p. 142-143).

Podemos dizer que a disputa pelo acesso ao ensino superior era bastante concorrido, se levarmos em conta a moderada oferta de cursos e sua significativa demanda. O acesso era controlado pelos exames preparatórios, exceto para os que cursassem a escola secundária padrão, D. Pedro II. Esta era uma das formas de controle do governo imperial, juntamente com o monopólio da concessão de diplomas. Para os cursos particulares haviam os exames de equivalência, a fim de controlar a qualidade do ensino não oficial (Cf. Xavier, 1994, p. 76).

O ensino superior, com a independência do Brasil, passa a ser, mais do que na época da vinda da Família Real, um imperativo. Visto como uma necessidade premente, o ensino superior, além de representar o interesse do novo governo, era tido como imprescindível para a confirmação do rompimento com a Metrópole. “Não se podia admitir que o Estado Nacional não estivesse em condições de formar pessoal para compor os seus quadros políticos e administrativos” (Xavier, 1994, p. 65).

A idéia de criar uma universidade não vingara no governo de D. João VI e não logrou êxito na Constituinte, em 1823. Criou-se, no entanto, no Primeiro Reinado, os dois cursos de ciências jurídicas, que foram instalados em São Paulo, no Convento de São Francisco, e em Olinda, no Mosteiro de São Bento.

A primeira instituição de ensino superior voltou-se, portanto, para a formação de bacharéis em Direito. “Em um país, cuja grandeza foi antes de tudo política e jurídica, e que começou a construção jurídica antes de se erguer a sua estrutura sócio e econômica [...] o direito atraiu a si uma boa parte das forças vivas da nação.” (Azevedo, 1983, p. 161).

O seminário mais importante para a preparação eclesiástica ficava em Mariana, Minas Gerais; mas recentemente (1829) foram fundadas duas Universidades para leigos, uma em São Paulo e outra em Pernambuco. Até agora elas só formaram advogados, mas presume-se que seus poderes e sistema educacional sejam ampliados. (Walsh, 1985, v. I, p. 167).

A formação escolar de nível superior era vista como uma via de ascensão social por segmentos da população que a ele vislumbrassem possibilidade de acesso. A carência de pessoal qualificado para os quadros administrativos do Estado, a pressão da elite intelectual e sua valorização como meio de promoção social fizeram aumentar a demanda por este

nível de ensino.⁶

Podemos dizer que uma maior complexidade do aparelho de Estado, em meados do século XIX, multiplicou os cargos públicos, fenômeno que, associado ao avanço das atividades econômicas, como o desenvolvimento das empresas comerciais, de transporte e do pequeno surto industrial, acarretou um aumento considerável da demanda de letrados (Cf. Xavier, 1994).

Isso pressionaria para que “se iniciasse um período de facilitação do acesso ao ensino distintivo das elites” (Xavier, 1994, p. 76). Assim, não só as faculdades tinham a especificidade de aplicar os exames preparatórios, mas também a Inspeção do Ensino Público, no Colégio D. Pedro II, os delegados da Inspeção nas províncias, e, de forma parcelada, as diferentes faculdades oficiais.

Tais medidas favoreceram e acabaram por generalizar as irregularidades e a corrupção. Ao ampliar a vinculação dos exames preparatórios ao curso secundário, com o reconhecimento dos exames realizados nos liceus que seguia o mesmo programa de estudos do Colégio D. Pedro II, a partir de 1879, e as demais formas de acesso acima mencionadas, se consolidou, em nosso sistema de ensino, a associação, ou mesmo a identificação, entre ensino secundário e curso preparatório ou propedêutico.

Dessa forma, se resolveu o problema da demanda, mas se colocou em cheque o papel da escola superior na sociedade brasileira da época. Ingressavam alunos pouco ou nada preparados, comprometendo a formação eficiente das classes dirigentes; a expansão dos meios de acesso ao ensino superior limitava a sua capacidade de reproduzir a discriminação social, pois, ao formar pessoal excedente barateava o valor dos burocratas e dos profissionais liberais, para o Estado e para a sociedade brasileira. Era, portanto, uma expansão que se voltava contra os seus próprios beneficiários, ou seja, a elite (Cf. Xavier, 1994, p. 77-78).

Em meados do século, o país se apresentava mais urbanizado e caminhando para a industrialização, fazendo com que a denúncia de precariedade da escola pública elementar, e como não poderia deixar de ser, a defesa de um ensino popular profissionalizante se

⁶ Em ordem de prestígio social vinham os bacharéis em Direito, que podiam desempenhar atividades na área jurídica, administrativa, ou seja, os burocratas, depois vinham os engenheiros, responsáveis pelos empreendimentos estatais ou privados, no transporte, na mineração e na urbanização e por último a medicina, em carreiras civis ou militares, como funcionários públicos ou profissionais liberais.

fizesse mais fortemente presente. Esta nova fase já se anunciava no movimento pela abolição da escravidão, no processo imigratório que se iniciava e no breve surto industrial do Segundo Reinado, colaborando para acelerar a urbanização do sudeste do país, que, por sua vez, estimulou o crescimento da demanda pelo ensino superior.

Acompanhando as mudanças, a região sudeste se consolidou como eixo econômico, político, cultural e educacional, deixando para trás as demais regiões. Tal descompasso aumentava a defasagem entre a política educacional e a realidade escolar nacional, pois, a referência do legislador era um pólo privilegiado, que não refletia, por sua vez, as necessidades educacionais e as possibilidades concretas de execução das leis nas outras regiões do país (Cf. Xavier, 1994).

A discussão sobre a necessidade do ensino técnico-profissional, por parte de políticos e literatos, se tornou mais veemente. Criou-se o ensino técnico visando absorver a mão-de-obra que fora dispensada do campo, migrando para a cidade, e não requerida pelas atividades comerciais e industriais.

Estas escolas sofreram influências das idéias trazidas das sociedades industrializadas, onde o progresso econômico-social se unia à qualificação para o trabalho. Mas o que predominava, no Brasil, era a idéia de integração dos “expulsos do sistema”, numa atitude para preservar a sociedade brasileira.

Entre os projetos realizados neste nível de ensino os que se destacaram foram: - o Liceu de Artes e Ofícios, no Rio de Janeiro (1856); o Liceu de Artes e Ofícios, em São Paulo (1874); a transformação do Asilo de Menores Desvalidos em Escola Profissional Masculina, no Rio de Janeiro (1874) e algumas poucas e esparsas escolas agrícolas, na forma de internatos, dadas as condições social e de origem dos alunos (Cf. Xavier, 1994, p. 87-88).

Esse nível de ensino teve início, na verdade, com o Colégio das Fábricas, a primeira iniciativa de D. João VI neste campo, criado para atender à demanda de mão-de-obra com o surgimento dos primeiros estabelecimentos industriais. Criado em 1809, no Rio de Janeiro, possuía caráter assistencial, com a finalidade de abrigar os órfãos trazidos na frota que veio de Portugal.

Essa instituição, que serviu de referência para as unidades de ensino profissional posteriores, ditando o padrão de ensinar ofícios (cais, hospitais, arsenais militares), foi a

única existente até meados do século XIX. Vista muito mais como um espaço de acolhimento de órfãos do que como um local para se formar profissionais, reforçava ainda mais a desvalorização do trabalho manual, desqualificando aqueles que a ele se dedicavam.⁷

Por outro lado, a denúncia da precariedade do ensino elementar, e em especial, de um ensino popular profissionalizante, não fazia frente à ausência quase completa de indústrias, a monocultura, a exploração industrial do açúcar e, posteriormente, do café e o caráter elementar das atividades de comércio. Por isso, não havia uma pressão por uma especialização profissional, nem por trabalho tecnológico, favorecendo a desvalorização das funções manuais e mecânicas, exercidas por artesões, escravos e negros libertos.

O descaso pela educação popular e profissional, a mentalidade dominante, literária e retórica tanto quanto escravocrata, que se opunham ou se mostravam indiferentes a todos os esforços para orientar o ensino geral no sentido das condições sociais e econômicas ou com fins mais práticos e utilitários, se fizeram notar durante todo o século XIX.

Este fato foi considerado, pelos viajantes, como o motivo do atraso no nosso desenvolvimento, pois, o trabalho manual era abominado pelos elementos da elite considerados intelectualizados. Este desprezo pelo trabalho manual demonstrado através do fragmentos retirado da obra de Wells em 1889.

O jovem brasileiro, quando estudante, quase sempre passa uma vida desregrada de dissipação como qualquer outro estudante, mas quando ele obtém seu diploma e assume sua beca, torna-se imediatamente 'um homem sério' e um grande defensor da formalidade e da cerimônia, da cartola e do fraque preto, etc. Lembro-me de que, anos mais tarde, quando eu estava executando os trabalhos da Ferrovia Dom Pedro Segundo no Rio de Janeiro, eu tinha desenhado alguns amplos depósitos de tijolo, nos quais eu estava ansioso para utilizar alguns tijolos excelentes manufaturados nas proximidades, mas como os bons pedreiros eram escassos, tive de ir eu mesmo trabalhar, sem casaco e de mangas arregaçadas para ensinar os trabalhadores não especializados a profissão de pedreiro. Percebi que meus jovens assistentes, engenheiros brasileiros recém-formados, acharam evidentemente que eu me rebaixara com tal atividade manual; eles logo

⁷ Um exemplo da desqualificação do indivíduo que se dedicasse a trabalhos mecânicos pode ser visto num trecho da obra de Sodré: “[nas Câmaras Municipais] tinham assento os chamados ‘homens bons’ ou ‘homens de qualidade’, isto é, aqueles que não trabalhavam com as mãos, não faziam esforço físico, excluídos naturalmente, por isso, e mencionando-se de forma ostensiva a proibição, ao que exercia ofícios mecânicos, isto é, aquele que manjava instrumentos. Isto demonstra o recrutamento aristocrático, na composição das ditas Câmaras Municipais.” (Sodré, 1960, p. 227).

abandonaram o 'senhor doutor' e eu passei a ser desde então simplesmente o Senhor Wess. (Wells, 1995, v. II, p. 44).

O mesmo descaso aparece quando se trata das Escolas Normais, para formação de professores, uma vez que a instrução pública não era prioridade também não o era a formação de profissionais para esta área.

No Período Regencial (1831-1840) e nas duas primeiras décadas do Segundo Reinado foram criadas as primeiras Escolas Normais.⁸ A sua expansão foi marcada pela organização precária, pela falta de recursos e de pessoal qualificado para o seu próprio funcionamento e, além disso, a carreira do magistério não oferecia atrativos devido aos baixos salários e a sua instabilidade, o que levou muitas escolas normais a fecharem suas portas, por falta de alunos e por falta de professores.

O que se pretendia era criar uma escola modelo na capital para as demais seguirem. Seguindo o modelo criado na Corte, haveria uma uniformização do ensino elementar, através de uma formação homogênea, controlando ideologicamente, a instrução escolar popular. Mas, o que tivemos foi a Escola Normal Oficial, criada somente em 1881 e instalada na capital do império, colocada a serviço da elite, seguindo o exemplo das criadas nas províncias, ao contrário do que se pretendia (Cf. Xavier, 1994, p. 85).

De nível secundário, o ensino normal constituía um curso de Humanidades, tinha uma orientação literária e formativa, destituído de qualquer formação instrumental ou prática para o magistério. Situação que só se reverteria na República. Não é de se estranhar a falta de uma legislação especial para este nível de ensino neste período (Cf. Xavier, 1994, p. 84-86).

Este quadro permite entender porque a Escola Normal, juntamente com o ensino elementar, seguiu, até meados do regime republicano, de maneira irregular e bastante limitada, cristalizando a absoluta omissão do poder central quanto ao provimento desses níveis de ensino (Cf. Xavier, 1994, p. 75).

Mesmo estando nos limiares da República, tendo transcorrido quase meio século de nossa independência e apresentando um quadro agora de *superávit* econômico, com a

⁸ “Até a década de 1860, perfaziam um total de seis escolas em todo o país, localizadas nos centros mais populosos das regiões Norte, Nordeste e Sudeste.” Este número se ampliou nas últimas décadas do Império, com a obrigatoriedade do ensino elementar, acabando por chegar à República com escolas para formação de professores em quase todos os Estados da Federação (Cf. Xavier, 1994, p. 84).

cultura do café e a industrialização e urbanização conseqüentes, a educação não contou com verbas suficientes e nem com o desempenho necessário dos governantes para que possibilitasse chegarmos na República com, pelo menos, um atendimento elementar da população.

A distribuição racional de escolas pelo território nacional não se deu também devido à seleção que continuava sendo feita em termos de não escolarizados e escolarizados (Cf. Ribeiro, 2000, p. 58-59).

A exclusão não se fazia de um nível para outro de ensino, e sim, marcadamente, no início da escolarização, pois, a grande maioria não tinha condições e nem interesse, diante do regime de vida a que estava submetida, em ingressar e permanecer na escola. (Ribeiro, 1987, p. 59).

Diante deste quadro, não é de se estranhar o fato dos viajantes apontarem para a escassez de escolas numa nação que se pretendia moderna e desenvolvida. A educação ainda se dava, muitas vezes, em âmbito privado para suprir a falta de escolas que o país ainda enfrentava.

Como os meios de educação só estão ao alcance de muito pouca gente neste vasto país de tão escassa população, tem este velho [padre Marcos de Araújo Costa, em Olinda, Ceará, na fazenda de Boa Esperança] mantido por anos o hábito de sustentar e educar em sua casa, livre de despesa, vinte meninos, até que adquiram sofrível conhecimento de latim, filosofia e matemática. Ele próprio é um erudito possuidor de vasta biblioteca de clássicos e filósofos, de botânica e história natural. Possui suficiente conhecimento para que estes assuntos se lhe tornem agradável distração. Entre os seus livros encontrei quase todas as obras de Lineu, as de Brotero, e uma de Vandelli, muito rara, sobre as plantas de Portugal e do Brasil, obra que ele acabou por me oferecer de presente. (Gardner, 1942, p. 200).

A venda era mantida por um homem instruído, que também mantinha uma escola [escola primária em Ilhéus]. Quando entramos, fomos saudados pelo animado murmúrio das crianças, que recitavam em coro a lição num cômodo contíguo. Fomos até lá e deparamos com dez ou doze meninos sentados em bancos, decentemente trajados, todos lendo juntos em voz alta. Seus livros não passavam de cartas comerciais recebidas pelo seu mestre e tratando de vários assuntos relativos aos seus negócios, sendo cada folha protegida de maneira que manuscritos tão preciosos não sofressem com o manuseio dos meninos. O professor via-se forçado a se valer desse recurso porque não dispunha de livros, e dessa forma seus alunos aprenderam a ler textos manuscritos antes dos

impressos. Algumas cartas eram quase incompreensíveis e muito mal escritas, e na minha opinião teriam confundido qualquer escrivão do Registro Público. (Walsh, 1985, v. II, p. 99).

A falta de escolas foi denotada em vários lugares do nosso território, principalmente nos mais afastados dos centros mais urbanizados e economicamente mais desenvolvidos. Esta falta de meios para se adquirir instrução, num país em vias de desenvolvimento, chamou a atenção dos estrangeiros.

Não há escola na aldeia [Aldeia de Duro] e as únicas pessoas que sabem ler e escrever são os dois capitães, um deles homem de quarenta anos; o outro que se chama Luiz Francisco Pinto, contava então setenta e quatro. (Gardner, 1942, p. 264).

Não havia nem padre nem mestre-escola num raio de mais de duzentos quilômetros, situação essa que perdurava fazia muitos anos. Não parecia existir nenhum tipo de governo no povoado [Ega]. (Burton, 1983, v. II, p. 287).

Destacaram, também, o estado de ignorância do povo brasileiro em diversas regiões do país. Esta ignorância estava ligada mais à falta de acesso e oportunidades de adquirir conhecimentos do que à incapacidade do povo ou mesmo à falta de vontade. Apesar da ausência de meios para se adquirir instrução, o interesse dos brasileiros em aprender, bem como o espírito de curiosidade dos mesmos, chamaram a atenção de alguns viajantes.

Se são ignorantes, não é porque não se interessem por novos conhecimentos nem tenham disposição para aprender. Quando chega o correio a São José, ou outro lugar semelhante, as pessoas enchem a agência em busca de seus jornais, enquanto outros se comprimem por trás deles para ler também as notícias. E toda cidade provincial tem o seu próprio jornal. Na Serra do Lenheiro, na cidade de São João Del Rei, foi instalada uma regular biblioteca pública, junto com um grêmio literário. Escolas primárias são instaladas onde quer que haja um número suficiente de crianças em idade escolar, as quais geralmente se mostram tão ávidas de aprender que em alguns lugares, na falta de livros, é usada qualquer folha de papel manuscrita para ensiná-las a ler. Ao longo das estradas, as pessoas, por mais humildes que sejam, sempre se mostram prontas a receber ou a prestar informações úteis. (Walsh, 1985, v. II, p. 139).

Eu vivia, como já devo ter deixado bem claro, em completa harmonia com os habitantes de Ega. É lógico que não havia a menor possibilidade de existir ali uma sociedade requintada, mas as duas ou três dezenas de

famílias que constituíam a classe alta do lugar eram compostas de pessoas decentes, sossegadas e muito sociáveis, cujas maneiras apresentavam uma curiosa mistura de ingênua rusticidade e cortesia formal. A grande vontade que essa gente tem de ser considerada civilizada leva os mais ignorantes dentre eles (e são todos muito ignorantes, ainda que dotados de viva inteligência) a se mostrarem amáveis corteses para com os europeus. Nunca fui vítima nesses remotos lugarejos da impertinente curiosidade de seus moradores, o que as vezes acontece em outros países, conforme se queixam alguns viajantes. Os índios e os mestiços das classes baixas - pelo menos os que chegavam a refletir sobre o assunto - pareciam achar muito natural que estrangeiro viessem recolher e enviar para o exterior os belos pássaros e insetos do seu país. Havia crença generalizada de que as borboletas eram usadas como estamparia nos tecidos de chita. Com relação às classes mais instruídas, não encontrei nenhuma dificuldade em fazê-las compreender que em todas as capitais européias havia um museu público, no qual se procurava colecionar espécimes de todos os produtos naturais dos reinos animal, vegetal e mineral. O que eles não conseguiam entender era como uma pessoa podia dedicar-se a ciência por sua própria conta; expliquei-lhes, porém, que a minha função era organizar coleções para o Museu de Londres e que eu era pago para isso - e isso eles entenderam facilmente. Um dia, pouco depois da minha chegada, quando eu explicava essas coisas a um círculo de ouvintes sentados em bancos no meio da rua, um deles - um próspero comerciante de Ega, que era mameluco - entusiasmou-se de repente e exclamou: 'Com são ricas essas grandes nações da Europa! Nós, criaturas semicivilizadas, nada sabemos. Devemos tratar bem este estrangeiro, para que continue aqui conosco e ensine nossos filhos'. (Bates, 1979, p. 202-203).

Assistimos a uma conferência geográfica proferida pelo professor Copsy, a que eu acrescentei algumas observações sobre a África Oriental e Central. Os distintos jovens pertenciam à melhor gente da cidade. Os membros da assistência, todos de fino trato, bem nascidos, bem vestidos e bem tratados, davam a impressão de querer aprender. (Burton, 1983, v. I, p. 196).

Em Barbacena os moços nos examinavam de boca aberta [...]. Os cidadãos são tidos como altamente inteligentes, dados ao estudo e sequiosos de informações. A curiosidade dos jovens promete bem - sem curiosidade não há pesquisa. (Burton, 1983, v. I, p. 208).

Mostra-se sempre muito interessado quando descrevo para ele algumas das invenções modernas e os costumes do mundo lá fora, do qual ele é tão ignorante como se vivesse em outro planeta. (Wells, 1995, v. I, p. 148).

As perspectivas educacionais foram limitadas pela precária existência da maioria da população. Juntamente com os limites de sua experiência no mundo e suas escassas

possibilidades de agir e apreender a realidade, a vida, tanto na Colônia como no Império, se restringia a lugares isolados, quando muito em lugares mais urbanizados, como no Rio de Janeiro, em Minas Gerais e, mais tarde, em São Paulo. Junta-se a isso o fato de a educação elementar para a população não ser de interesse nem dos governantes e nem da elite brasileira. Assim, valorizar a educação e a escola estava muito além dos limites da existência da maioria dos brasileiros (Cf. Souza, 1997, p. 352-3).

Era realmente um quadro de felicidade rural [em Boqueirão], que diferença das pessoas miseráveis do baixo Rio Grande; no entanto, nenhum membro da família tinha a menor idéia do alfabeto. O velho disse que seu pai sempre vivera muito bem sem ler e escrever, e, do mesmo modo, ele e sua velha, e não via porque seus filhos deveriam se amolar com isso. (Wells, 1995, v. II, p. 69).

A valorização da escola variou, portanto, segundo grupos sociais, espaços e tempos diferentes (Cf. Souza, 1997, p. 353). Em Minas Gerais, por exemplo, a descoberta do ouro, e o conseqüente surgimento de uma civilização urbanizada, favoreceu um desenvolvimento também maior no campo da educação, ao contrário de regiões interioranas do norte do país, como Wells registrou, já no limiar da República.

O capitão levou-me à única casa decente do lugar [em Boqueirão], a do professor, Senhor Rezende, um jovem branco, bem-parecido, da Bahia, mas cuja figura delgada e aspecto melancólico e deprimido formavam um grande contraste com o jovial e truncado capitão. O senhor Rezende não era uma companhia muito animada. Contou-nos que fora mal-informado na Bahia, ou, pelo menos, como a maioria dos brasileiros do litoral, não tinha a mínima idéia da natureza e caráter do 'Far West' do Brasil. Recebia uma ninharia do governo para ensinar as crianças daqui; seus alunos eram crianças brancas e branco-amorenadas, pálidas, mirradas e apáticas, de nove a doze anos de idade. [...] Não é de estranhar que o jovem estivesse melancólico e deprimido; havia gasto seu pouco dinheiro com as despesas da viagem de vinda da Bahia e não tinha um vislumbre de esperança de que as coisas melhorassem no futuro; seus vizinhos eram matutos rudes, sem instrução, não possuíam ambição, nem energia, nem vontade nem desejo de nada, a não ser passar os dias dormindo e as noites cantando, dançando e farreando. (Wells, 1995, v. II, p. 62).

No campo da educação temos um quadro que não se modificou muito da época em que éramos Colônia. Muitos projetos ficaram no discurso ou, quando muito, no papel, como uma escola pública para todos em todos os lugares de nosso território, fato que só

começaria a se realizar, em parte, na República, com os Grupos Escolares.

Os escritos de Burton trazem consigo esta idéia de que, no papel, as coisas têm melhor aparência, mas também apresenta um Brasil onde a educação era acessível a todos. Não podemos deixar de lembrar que o autor estava se referindo a regiões mais urbanizadas e industrializadas, bastante diferente das regiões afastadas e menos, ou nada, urbanizadas.

Não quero prolongar este capítulo dando as estatísticas oficiais dos estabelecimentos de educação [em Minas Gerais]. Por todo o Brasil essas minúcias ficam melhor no papel do que na realidade. Mas o assunto não é nunca descuidado e os melhores pensadores não julgam indigno de suas maiores atenções. A escola é 'o misterioso laboratório em que o homem e a criança em colaboração preparam o futuro'. Além disso, pode-se dizer com segurança que todos os filhos dos pobres, exceto nos lugares mais remotos, podem obter a instrução primária, que os três R são, em geral, estudados e os incapazes de ler e escrever não são tão numerosos como na Inglaterra e na França. Além disso a escuridão total em matéria de cultura e a total ausência de instrução, que ainda se encontram entre as classes inferiores da Europa, são aqui restritas aos idiotas. Algumas províncias como o Paraná revelaram sabedoria obrigando as crianças a freqüentarem as escolas. E isso creio que se estenderá por todo o Império. Atualmente a culpa é mais dos velhos que dos moços. Os pais não tiveram tempo de saber o que vale a educação. (Burton, 1983, v. I, p. 132).

O que acabamos de apresentar foi um quadro geral da situação da educação no Brasil, na sua fase independente, o Império, permeado por fragmentos trazidos a nós pelos viajantes ingleses que ora corroboram os dados dos mais recentes estudos sobre a educação no Brasil, ora os contrariam.

Optamos por trazer na íntegra os trechos que os viajantes escreveram sobre a educação, com o propósito de tentar não ocultar o sentido que os mesmo quiseram dar aos seus relatos e para melhor demonstrar como a educação brasileira foi registrada sob o olhar do estrangeiro. Ou seja, tentamos trazer ao leitor os modos de ver e conceber o estado da educação no Brasil dos viajantes estrangeiros que percorreram o Brasil ao longo do século XIX, através dos livros de viagens.

Além dos aspectos apresentados neste trabalho acerca da educação no Brasil imperial através dos olhos dos viajantes ingleses, muitos outros podem ser extraídos de seus textos, partindo de uma análise aprofundada de suas obras, tão ricas em suas descrições e

que fornecem detalhes às vezes inusitados. Mas, não podemos nos esquecer que o uso destas obras deve vir cercado de cuidados e atenções especiais. O uso da literatura de viagem como instrumento para explicações sociológicas, históricas, antropológicas e outras, sem a sua devida relativização em relação ao colonialismo, ao racismo e ao etnocentrismo, acaba por apenas reproduzir, no interior dos trabalhos que pretendem ser críticos, o discurso do branco europeu, reificando apenas o seu olhar. (Leite, 1996, p. 230).

Diante deste quadro é fácil perceber a amplitude e a magnitude dos escritos deixados pelos viajantes que passaram pelo Brasil e sua importância para o estudo da história de nosso país. Indo além, é possível perceber a importância desses escritos para tentarmos conhecer como a educação era vista por esses estrangeiros, como era tratada nos seus escritos, e o mais relevante, qual a imagem que levavam do Brasil para as suas pátrias, uma vez que foram esses viajantes os primeiros a mostrar o Brasil à Europa. Dados esses que são necessários para a construção da história da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, J. R. P. de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. História e legislação. Tradução de Antônio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.
- AUGEL, M. P. *Visitantes estrangeiros na Bahia oitocentista*. São Paulo: Cultrix/MEC, 1980.
- AZEVEDO, F. de. *A cultura Brasileira*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- BATES, H. *Um naturalista no Rio Amazonas*. Tradução de Regina R. Junqueira. São Paulo: EDUSP; Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1979.
- BELLUZO, A. M. M.. *O Brasil dos Viajantes*. 3^a ed. São Paulo: Metalivros e Objetiva; Salvador: Fundação G. Odebrecht, 2000. 3v.
- BURTON, R. *Viagens aos planaltos do Brasil*. Tradução de Américo Lacombe. São Paulo: Editora Nacional, 1983. Volume I, II e III.
- FÁVERO, O. (Org.) *A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1996. (Coleção Memória da Educação).
- GARDNER, G. *Viagens no Brasil, principalmente nas províncias do norte e nos distritos do ouro e do diamante, durante os anos de 1836 – 1841*. São Paulo: Companhia Editora

Nacional, 1942.

GALVÃO, C. C. *A escravidão compartilhada: os relatos de viajantes e os intérpretes da sociedade brasileira*. Ago/2001. 249f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GRAHAM, M. *Diário de uma viagem ao Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1990.

HOLANDA, S. B. de. *Visão do paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1959. (Coleção Documentos Brasileiros, 107).

_____. *História Geral da Civilização Brasileira*. O Brasil monárquico. São Paulo: Difel, 1985. Tomo II, v. 1, 2 e 3.

HORNBY, A. S. *Oxford Advanced learner's dictionary of current English*. Sixth edition. Oxford: Oxford University Press. Edited by Sally Wehmeier, 2000.

LEITE, I. B. *Antropologia da viagem; escravos e negros libertos em Minas Gerais no século XIX*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

LEITE, M. L. M. *Livros de viagem: 1803 – 1900*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

LIMA, O. *O Império brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1989. (série 2, Coleção Reconquista do Brasil).

LISBOA, K. M. *A Nova Atlântida de Spix e Martius: natureza e civilização na viagem pelo Brasil (1817-1820)*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

LOPES, E. M. T. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARTINS, L. L. *O Rio de Janeiro dos viajantes: o olhar britânico (1800-1850)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

MCARTHUR, T., MCARTHUR, F. *The Oxford Companion to the English Language*. New York, Oxford: Oxford University Press, 1992.

MELLO-LEITÃO, C. *Visitantes do Primeiro Império*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

RAMINELLI, R. Viagens e inventários. Tipologia para o período colonial. *História. Questões e Debates*. Paraná: Editora UFPR, Ano 17, nº 32. jan./jun., 2000. (Brasil: a conquista do olhar).

RIBEIRO, M. L. S. *Introdução à História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

_____. *História da Educação Brasileira. A organização escolar*. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

SOUZA, L. de M. *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SODRÉ, N. W. *O que se deve ler para conhecer o Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – INEP – Ministério da Educação e Cultura, 1960. (série III, Livros-Fonte, v. 3).

VÉSCIO, L. E. e SANTOS, P. B. (Org.). *Literatura e História. Perspectivas e convergências*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

WALLACE, A. R. *Viagens pelos rios Amazonas e Negro*. Tradução de Eugênio Amado. São Paulo: EDUSP; Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1979.

WALSH, R. *Notícias do Brasil (1828 – 1829)*. São Paulo: EDUSP; Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1985. 2v.

WELLS, J. *Explorando e viajando três milhas através do Brasil – do Rio de Janeiro ao Maranhão*. Tradução de Myriam Ávila e introdução de Christopher Hill. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro (Centro de Estudos Históricos e Culturais), 1995. 2v..

XAVIER, M. E. S. P. et ali. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: Editora FTD, 1994.