

Pragmatismo x Humanismo no Império: apontamentos sobre a institucionalização da educação no Brasil do século XIX

Ronaldo Raemy Rangel¹

RESUMO: O artigo pretende, não só, apresentar uma visão sobre o processo de institucionalização da educação no período imperial, como também, discutir as maneiras como segmentos da elite da época valeram-se da educação para, simultaneamente, apoiar a consolidação do Estado Imperial e buscar parcerias com a burguesia nascente. Para tanto, os mecanismos de formalização do processo educacional mesclavam ações pragmáticas e humanistas com vistas a generalizar ideias, em certo sentido antagônicas, porém indispensáveis em um país escravista-agrário-exportador, os conceitos de ordem e civilização.

Palavras-chave: educação; institucionalização da educação; elite imperial, Pragmatismo; Humanismo.

Pragmatism x Humanism in the Empire: notes on the institutionalization of the education in Brazil of 19th century

ABSTRACT: This article aims to provide not only insights into the education process of institutionalization in the imperial period, but also to discuss the ways in which the elite segments use education to support the consolidation of the imperial state and seek partnerships with the bourgeoisie emerging. The mechanisms of the formal education processes, mixed pragmatic and humanistic actions, aiming to generalize idea antagonistic, but indispensable in a country of slaves and agricultural exports, an idea that derives the concepts of order and civilization.

Keywords: Education, Institutionalization of Education, Elite in the Empire, Pragmatism, Humanism.

1. Introdução:

O arcabouço institucional da educação brasileira é instituído ao longo do século XIX. Entretanto, tal institucionalização se deu por meio de um processo gradativo que mesclou ações pragmáticas e humanistas.

O pragmatismo² visava formar os quadros intermediários necessários

¹ Doutor em Desenvolvimento Econômico pela Unicamp. Professor de pós-graduação e coordenador do pós-graduação em Inteligência Empresarial da Fundação Getúlio Vargas. rrrangel@fgvmail.br

a uma sociedade agrário-escravista, na qual o princípio de ordem³ é condição fundamental para se manter o consenso harmônico num corpo social rigidamente hierárquico, mas, ao mesmo tempo, irremediavelmente cindido.

Por seu turno, o humanismo⁴ estava ligado a progressos orgânicos, já à época identificados, advindos da Revolução Industrial (iniciada na segunda metade do século XVIII), e não só em termos de avanços tecnológicos e científicos, mas, e principalmente, das relações sociais que emergiam. Entendiam, assim, seus defensores que estava em formação uma nova ambiência de relações sociais, em que prevaleceria o conflito de interesse. Não sem sentido, para tal grupo, a educação deveria ter caráter humanista em prol da civilização⁵, não eximindo-se de abrigar, inclusive, os interesses individuais.

De toda sorte, em ambos os casos, buscava-se mecanismos de formalização do processo educacional com vistas à tentativa de generalizar suas ideias e salvaguardar interesses, por um lado, os da burguesia nascente, por outro, dos portadores de riquezas tradicionais.

2. Institucionalização – primeiros passos:

De acordo com Nelson Werneck Sodré (1994), durante o período colonial brasileiro, desde a vinda da Companhia de Jesus ao país, juntamente com o primeiro governador-geral, em 1549, até as reformas promovidas pelo Marquês de Pombal, que em 1759 expulsava os jesuítas de todo o reino, a educação no país refletia as tradições vivenciadas na

² A expressão *pragmatismo*, como aqui utilizada, não se refere à doutrina filosófica que adota como critério da verdade a utilidade prática, e sim, à intenção de instrumentalização de ações do Estado para finalidades práticas.

³ O conceito de “ordem”, como apresentado, é a condição necessária para a manutenção estável do modelo escravocrata–agrário–exportador. Cf. MATTOS (1987).

⁴ A expressão *humanismo*, na forma aqui apresentada, não diz respeito ao pensamento filosófico e, sim, à preocupação de segmentos da elite imperial com parcelas da população livre, porém empobrecidas, do país, e com a intenção de incorporá-los à organização social do Império.

⁵ A expressão está ligada à necessidade de inserção do Brasil ao progresso e modernização advindo da Revolução Industrial, para o que seria indispensável que o país fizesse parte da civilização em moldes liberais, tendo como referência padrões ingleses e norte-americanos.

metrópole, reproduzindo no Brasil o espírito colonizador da elite portuguesa da época.

Com efeito, durante o estabelecimento e ampliação do ensino jesuítico, a educação em termos de práticas não possuía relevância e não se mostrou capaz de contribuir para a construção da identidade brasileira. Sobre o assunto, Nelson Sodré nos alerta:

o ensino jesuítico [...] conservado à margem, sem aprofundar a sua atividade e sem preocupações outras senão as do recrutamento de fiéis ou de servidores, tornava-se possível porque não perturbava a estrutura vigente, subordinava-se aos imperativos do meio social, marchava paralelo a ele. Sua marginalidade era a essência de que vivia e se alimentava (SODRÉ, 1994, p. 17)

Sodré nos lembra, ainda, que a alienação caracterizou o ensino jesuítico, pois, para ele, sua tendência, dita universalista, inspirada por ideologia religiosa, “manteve-se, todo o tempo, alheia às fronteiras políticas” (SODRÉ, 1994, p. 19).

De fato, a Companhia de Jesus – que vale lembrar é uma Ordem Religiosa que se constituiu no bojo de tensões religiosas – foi pragmaticamente utilizada para implementar e para expandir o sistema educacional colonial com objetivos evangelizadores, por já estar instalada em outras terras de Portugal (como aqui a procura de novos seguidores para o catolicismo) e por possuir, além de seminários, diversas escolas ou colégios, os quais lhes conferiam a experiência necessária para a empreitada.

Assim, o domínio intelectual da Companhia de Jesus marcou o período colonial até 1759, quando Pombal expulsa os jesuítas, aos quais atribui todos os males da educação. Contudo, e retornando ao que argumenta Sodré (1994), o fato que efetivamente contribuiu para expulsão da Ordem não foi a questão educacional, e sim, aspectos decorrentes de conflitos de interesses com os colonos, principalmente quanto à questão de escravização os índios (SOUZA JUNIOR, 2012).

Conforme alerta Sodré (1994), ao expulsar os jesuítas, Pombal oficialmente assumiu a responsabilidade pela instrução pública na colônia, colocando-a a serviço dos interesses políticos do Estado. Entretanto,

somente em 1776 é que são instituídas regras destinadas para a sistematização escolar, sendo que, de toda maneira, a reforma pombalina nunca conseguiu ser de fato implantada, causando um longo período de desorganização da educação na colônia.

Com o início do Império e pela Constituição de 1824, seguindo os preceitos de centralização política e cultural que este documento pretendia estabelecer, diversas questões são tratadas como matérias de competência específica do Poder Moderador, visto que essa era a “chave de toda a organização política do Império” (MARTINS, 2001), entre elas, a educação.

Contudo, é sem dúvida um período em que a educação (no sentido de aparato, política ou mesmo de instância pública) apresenta atuações irregulares, fragmentárias e quase nunca com resultados satisfatórios. Em verdade, somente em 1826 é que se estruturam os níveis de educação. Por decreto, o Império institui quatro graus de instrução: pedagogias (escolas primárias), liceus, ginásios e academias. De toda forma, antes da década de 1830, não se encontram documentos relativos ao registro de estabelecimentos educacionais que, com efeito, só começam a surgir (de forma realmente organizada) na segunda metade do século⁶.

Porém, se antes de 1830, mesmo que se, por um lado, faltava institucionalização e abrangência ao ensino elementar e secundário, por outro, desde o início do século, já haviam sido criados cursos de nível superior: a Academia Real da Marinha (1808), a Academia Real Militar (1810), a Academia Médico-cirúrgica da Bahia (1808) e a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica no Rio de Janeiro (1809), aos quais se pode agregar a Academia de Belas Artes e, mais tarde, em 1827, os cursos jurídicos de Olinda e São Paulo.

⁶ A maioria dessas escolas era privada e confessional, visto que a Lei obrigava o ensino dos “princípios de moral cristã e da doutrina da igreja Católica e Apostólica Romana”. Somente em 1879 a reforma de Leôncio de Carvalho instituiu a liberdade de ensino (ensino laico), possibilitando o surgimento de colégios protestantes e positivistas. Cf. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Legislação Informatizada. Online: <http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em 03 jun. 2014

3. Fenômeno educacional x representação

A verdadeira missão do estabelecimento das primeiras normas e legislação sobre a instrução no período imperial foi a de criar regras básicas para a formação escolar institucionalizada. Todo esforço buscava ampliar o espectro do ensino elementar, por exemplo, estabelecendo a obrigatoriedade de criação de Pedagogias em todas as cidades e “vilas populosas” do país, ou pela definição de critérios de seleção de professores e, até mesmo, de suas remunerações (válidas em todo país).

Entretanto, essa preocupação aparente do Governo ao estabelecer a lei é praticamente desconsiderada pela maioria dos estudiosos da história da educação (SCHUELER, 1999). Em verdade, se tomássemos por base parte da historiografia da educação brasileira, seríamos levados a crer que todas as dificuldades para escolarizar a população do país no período são atribuídas ao descomprometimento do governo central.

Consideramos que há certa miopia quanto aos problemas da educação nacional nos anos iniciais do Império, que de fato obscurecem, por intermédio da *representação*⁷, os primeiros esforços para a sistematização da educação popular. Note-se que, segundo Alessandra Schueler:

Havia um consenso entre os diversos dirigentes do Estado no que se refere à visão de que a educação era capaz de produzir riquezas [...] Assim como toda despesa feita com a instrução popular seria, na verdade, uma economia (SCHUELER, 1999).

A representação contida em alguns dos manuais de história da educação brasileira, quando, por exemplo, apresentam a educação oitocentista marcada por formas de atraso, sendo que, ao fazê-lo distorcem um momento extremamente importante não apenas para a institucionalização da educação, mas também para o movimento civilizatório empreendido por alguns segmentos do país.

⁷ A expressão se baseia na Teoria das Representações Sociais e corresponde a um processo de constituição de saberes por parte de um grupo social que elabora visões e símbolos sobre objetos que lhes interessa conhecer, por meio de uma simplificação que facilmente se incorpora ou adere ao repertório de conhecimento já existente naquele grupo social. Cf. MOSCOVICI (2003).

Entendemos que tal visão é incapaz ou insuficiente para explicar a complexidade das ações sociais vividas no século XIX e de como a instrução era tratada como um problema geral que mobilizou agentes e estratégias diversas, e que correspondeu à busca de experiências sociais, culturais, econômicas e políticas, auxiliando, portanto, na produção da unidade territorial, cultural e social em todo país, ou, se preferirmos, na construção da cidadania e da nação.

Porém, devemos ter claro que os processos de construção das formas de educação escolar institucionalizada no Brasil, naquele período, de fato não foram uniformes, indiferenciados ou contínuos. De todo modo, dentre as medidas vivenciadas neste movimento, claramente está a criação da instituição escolar no sentido que equivale a um processo pelo qual a infância (ou a mocidade, no dizer da época) passa a fazer parte da cena social.

À guisa de ilustração, lembramos que, conforme Ilmar de Mattos nos apresenta, buscava-se pela difusão da civilidade, estabelecer a *ordem*, bem como a unificação dos elementos constitutivos de uma sociedade civil, sendo, para tanto, indispensável o intuito de *instruir* e *educar*, sem o que não haveria civilização.

Educar tornava-se, pois, a ação por meio da qual cada um dos alunos deveria adquirir os princípios éticos e morais considerados fundamentais à convivência social, aderindo de modo consciente ao espírito de associação. Era assim o complemento do ato de instruir, que propiciava a cada indivíduo os germes de virtude e a ideia dos seus deveres como homem e cidadão. Instruir e educar eram, em suma, uma das maneiras — quiçá a fundamental — de fixar os caracteres que permitiriam reconhecer os membros que compunham a sociedade civil, assim como os que lhe eram estranhos, para além da fria letra do texto constitucional (MATTOS, 1987, p. 277).

Seja como for, a interpretação da história da educação (derivada da citada “representação”) passa a ser praticamente uníssona frente ao estabelecimento do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, que criou a

Regência Una e alterou a organização política e administrativa do Império, conferindo maior autonomia às províncias.⁸ Autores inclusive afirmam que:

em 1834 o Ato Adicional à Constituição dispõe que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário. [...] Se houve intenção de bons resultados não foi o que aconteceu, já que, pela dimensão do país, a educação brasileira se perdeu mais uma vez, obtendo resultados pífios (OLIVEIRA, 2003, p. 37).

Ou ainda:

O golpe de misericórdia que prejudicou de uma vez a educação brasileira vem de uma emenda a Constituição, o Ato adicional de 1834. Essa reforma descentraliza o ensino, atribuindo à Coroa a função de promover e regulamentar o ensino superior, enquanto que as províncias são destinadas à escola elementar e secundária. A educação da elite fica a cargo do poder central e a do povo, confinada às províncias (ARANHA, 2000, p. 76).

Mesmo sem a intenção de minimizar algumas das críticas que são corretamente feitas à educação no Império, devemos considerar outras exacerbadas. Vale notar que diversos historiadores da educação não se limitam a ressaltar a falta de organização das instituições educativas e introduzem também, em seus textos, assertivas como:

[...] as figuras da precariedade, a palmatória, o analfabetismo generalizado, as classes fantasmas, os professores improvisados; figuras que povoaram durante muito tempo a representação histórica a respeito da educação no império e na transição do Império para a República (VIDA e SOUZA, 1999, p. 7).

Cabe destacar, contudo, que já há alguns anos os historiadores da educação têm problematizado essa “representação”, contribuindo para a compreensão da efetiva arquitetura de normas e práticas pedagógicas do período e de como a escola elementar, no Império, transformou-se em local especificamente destinado ao cuidado e instrução da infância (PAULILO, 2004).

⁸ As Assembleias Provinciais passaram a ter competência para elaborar o seu próprio regimento e legislar sobre fixação de despesas e impostos, sobre a divisão civil, judiciária e eclesiástica local, e outras tantas questões. Passaram, também, a ter competência sobre a instrução pública, excluindo-se as faculdades de medicina e os cursos jurídicos.

Com efeito, as críticas feitas ao Ato Adicional de 1834, no que tange aos impactos na educação, parecem desconsiderar a relevância do “Ato” num dos mais profícuos debates no decorrer do Império, quer seja, a questão da autonomia das províncias vis-à-vis o fortalecimento do poder imperial.

Vale lembrar que o período imperial é marcado pela controvérsia sobre as condições modernizadoras e do projeto civilizatório para o país, a qual pode ser sistematizada pelo debate sobre a dicotomia *centralização* x *descentralização* do Estado Imperial. Tal debate tem como pano de fundo uma discussão mais relevante que gira em torno do conceito de “indivíduo brasileiro”.

Simplificadamente, para intelectuais de cunho liberal, o indivíduo, no sentido de cidadão com direitos à liberdade e acesso ao progresso, é produzido, ao longo do tempo, pelo meio social. Diferente, portanto do liberalismo clássico; para os liberais brasileiros da época, influenciados pelo liberalismo norte-americano, os direitos dos indivíduos não são espontâneos (ou naturalmente dados), mas, sim, gerados pelo meio social que deveria ser induzido por um Estado *despolitizado*; em outras palavras, meramente instrumental (MORAES FILHO, 2001).

Por seu turno, os intelectuais mais vinculados ao Estado Imperial entendiam que o indivíduo, numa ordem descentralizada, teria uma espécie de *livre arbítrio irresponsável*, daí decore a necessidade de um Estado forte e mantenedor constante da ordem (WERNECK VIANNA, 2008).

Como se percebe, a diferença crucial entre os grupos de pensadores do Império brasileiro⁹ residia na forma como entendiam o “indivíduo”. E assim, seu debate essencial, de fato, não se funda na disputa entre a *centralização* ou a *descentralização* e, sim, no indivíduo.

Tal discussão é a mesma que norteava o debate em Hobbes, Locke e Rousseau (sobre o qual formavam-se argumentos e motivações absolutistas ou liberais), ou a mesma, ainda, que deslindava a controvérsia entre a filosofia iluminista francesa e a saxônica. Não sem outro motivo, Kant

⁹ Dentre eles, dois se destacavam: Paulino José Soares de Souza (Visconde do Uruguai) reconhecidamente um dos mais relevantes intelectuais de sua época, e Aureliano Cândido Tavares Bastos, que escreveu a obra “A província: estudo sobre a descentralização no Brasil”, de 1870.

ao questionar o que chamou de "opressão monárquica, sustentava que a filosofia política tinha "um fim pragmático, o de corrigir a desordem das nações"; ou, indo além, afirmava que "autonomia é, pois o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda natureza racional" (DALSOTTO e CAMATI, 2013). No mesmo período, Johann von Herder apresentava o ensaio *Outra Filosofia da História para Educação para a Humanidade*, considerado um marco do humanismo e do romantismo (OLIVEIRA, 2012).

Como comprova a tese de doutorado de André Paulo Castanha (2007), pode-se aceitar como certo que o Ato Adicional de 1834 é uma ação (ou reação) fruto do debate *centralização* ou *descentralização*. Também é lícito aceitar que a temática quanto aos padrões de educação, por sua vez, derivava do debate entre a opção por uma instrução pragmática ou pela instrução de caráter humanista.

Assim, o que aqui chamamos de instrução pragmática se volta para o princípio de ordem, necessário em uma sociedade escravocrata, expressando uma sociabilidade excludente (e, portanto, potencialmente conflitiva, daí a necessidade do preceito de ordem), baseada em relações patriarcais, que, ao mesmo tempo, convive e reprime a desordem e toda e qualquer forma de desvio social estabelecido.

Já a visão humanista, sem deixar de compreender as necessidades de um modelo agrário-escravista, está ligada à identificação de mudanças orgânicas na sociedade. Referimo-nos menos aos termos de avanços tecnológicos e científicos e mais às relações sociais que emergem e que, aos poucos, se consolidavam.

De toda forma, seja por uma opção ou outra, e não sem percalços, a construção do processo de educação institucionalizada é marcante no período Imperial. Se, nos anos iniciais da independência, a escola era apenas uma unidade de ensino com um mestre-escola, que recebe seus alunos na própria casa, já na década de 1840, aparecia em manifestações de autoridades a necessidade de se erguerem prédios públicos escolares, pois entendiam que, além de normas e regulamentos, havia a premência de se fazer orçamentos para edifícios escolares. A ideia não se concretizou e, anos adiante, foi novamente trazida à baila quando e, só então, prédios específicos

começaram a ser construídos para funcionarem como escolas públicas, das quais as primeiras, a partir da década de 1870, foram instaladas no Rio de Janeiro (SCHUELER, 2001).

Por outro lado, bem antes, em 1847, demonstrando inquietação quanto à qualidade dos estabelecimentos educacionais, o governo nomeou uma comissão de cidadãos “distintos”, com a tarefa de visitar os estabelecimentos particulares “para conhecerem exatamente o seu estado” (MARTINS, 2001, p. 99).

Porém, reiteramos o fato de que o fenômeno educacional não pode se desvincular de todo o bojo de acontecimentos (sociais, políticos e econômicos) que compõem e dão forma às primeiras décadas vividas pelo país após a independência. Não se pode subestimar a realidade, ou seja, “representá-la”.

4. Limites do aparato educacional: universalização x adesão

Ao analisarmos a institucionalização da educação nos primórdios do século XIX, não devemos desconhecer que o Estado Imperial brasileiro não tinha capacidade de financiar um vasto programa nacional de educação.

Em 23 de setembro de 1829, foi decretada a liquidação do Banco do Brasil, ápice de uma crise financeira que vinha se avolumando desde os últimos anos da década anterior.

Apoiados em Maria Eulália Lobo (1978), sabemos que o total da circulação fiduciária de responsabilidade do Banco somava 19.174:000\$000, sendo que a dívida do tesouro à Caixa do Banco atingia 18.301:000\$000, pouco mais de 95% do total da responsabilidade. Cabe recordar que contribuiu muito para o agravamento da crise o compromisso assumido pelo Brasil, em 1825, do pagamento de 1,4 milhão de libras esterlinas devidas por Portugal à Inglaterra, como parte do acordo de reconhecimento da autonomia e independência do país.

As contas públicas (internas e externas) estavam totalmente deterioradas e só viriam a se equilibrar décadas depois, com o apogeu do

ciclo do café. Liberato Carreira (1980) indica em seu livro que a dívida externa em 1830 era de 18.957:155\$554 e a dívida interna flutuante de 19.905:128\$375. Não havia, portanto, como se investir num processo abrangente de instrução nacional, mormente quando lembramos que a situação financeira das províncias também impossibilitava qualquer forma de dispêndios massivos regionais ou locais para a educação.

Outro aspecto fundamental para se compreender a educação no Império é que não se poder dizer que, na primeira metade do século XIX, havia um povo brasileiro em forma unitária e homogênea como hoje o conhecemos, mas sim, uma nacionalidade sem coesão e desarticulada¹⁰, sendo que somente nesse contexto as questões de relevância e as políticas públicas nacionais poderiam ser examinadas, incluindo-se o movimento da educação. Em reforço ao argumento, vale destacar que:

[...] nunca se deve esquecer que a provisoriedade característica do período traduziu-se na coexistência não apenas de ideias relativas ao Estado, mas também à *nação* e às correspondentes identidades políticas coletivas, eventualmente reveladoras de tendências à harmonização entre si ou, quando não, expressando irreduzibilidades portadoras de alto potencial de conflito (JANCSÓ e PIMENTA, 2000, pp. 135-136).

É tal situação que explica o fato conhecido de que a elite econômica do Império (em seu sentido amplo) se esforçou para construir um Estado centralizado e forte, bem como para formar consenso em torno dele¹¹, ao passo que segmentos da mesma elite (só que com perfil humanista e culto) se esmeraram em formar os preceitos da Nação brasileira, ou, se preferirmos, em inculcar no povo a “vontade de ser brasileiro” (CÂNDIDO, 1997, p. 126) o que só seria possível por meio da educação.

A “vontade de ser brasileiro”, influenciada pela educação, pode ser percebida em discurso de Evaristo da Veiga¹², de 1º de fevereiro de 1836, com o qual abre a assembleia de sociedade filantrópica que presidia:

¹⁰ Essas ideias são claramente expostas no texto de ODÁLIA (2002)

¹¹ Não sem outro motivo, estabeleceram a Lei Geral da Educação de 1827, que visava a uniformidade social buscando a consolidação do Estado Nacional Monárquico. A obrigatoriedade do currículo a ser ensinado gerava o estabelecimento de crenças morais (via o ensino religioso) e, mesmo, disciplinares e formação de comportamento dos indivíduos ao determinar como preferencial “as leituras à Constituição do Império e a História do Brasil”.

¹² Assembleia da Sociedade Amante da Instrução. Citado em RANGEL(1979).

[...] desejamos uma educação acessível a todo o povo, pois instruir-se é um direito inalienável do Cidadão e da pessoa Humana [...] a educação é como um instrumento da promoção pessoal e do progresso social e político do país.

Aduz o discurso não só uma preocupação com a “instrução do povo”, que efetivamente possuía poucas opções de trabalho e, menos ainda, expectativas de mobilidade, mas também uma preocupação com a formação dos quadros que garantiriam a constituição da ordem social e a civilização. Quadros que, como visto, se preparam não apenas para a modernização e, sim, para a modernidade, para mudanças nas regras sociais, onde segmentos e indivíduos redefinem seus papéis sociais.

Não se pode negar que a preocupação com a ordem (ou com sua manutenção) e a consolidação do poder imperial e do Estado Imperial brasileiro uniam os segmentos da elite, pois possibilitavam a estabilidade de que necessitavam para viabilizar seus interesses econômicos numa sociedade escravocrata. Contudo, como indica a citação de Evaristo da Veiga, o segmento culto, cosmopolita e humanista da elite se preocupou em promover ações como educar o povo, consciente da necessidade de estabelecer relações voltadas para um novo padrão de sociabilidade que inevitavelmente se estabeleceria.

A inexorabilidade da mudança se dava pela compreensão de que o modelo mercantil-escravista revelava-se inviável no longo prazo, visto que, por exemplo, o próprio modelo gerou grupos populares que foram se constituindo entre aqueles que foram ficando *a latere* da produção, ou seja, os homens livres, que sobreviveram à margem da escravidão ou do mercado, indivíduos que, ao fim e ao cabo, não foram integrados à produção mercantil. Essa população, inclusive, foi categorizada por Caio Prado Júnior como “massa deslocada, indefinida, mal-enquadrada na ordem social, e na realidade produto e vítima dela” (PRADO JR, 1996, p. 285), mas que necessitava ser incorporada ao preceito de civilização brasileira, o que seria possível, por meio da educação.

Ao buscar a institucionalização da educação, na visão humanista, pretendia-se, portanto, não a universalização, mas a adesão do conjunto de

homens livres, que não derivassem do grupo hegemônico, embora não deixassem de dele depender.

5. Família de professores x professor da roça

É razoável aceitar que a visão pragmática da educação, nos anos iniciais do Império, tinha caráter elitista e segregador, pois essencialmente se destinava às elites, possuindo pouquíssima penetração entre os homens libertos pobres, além de ser racista, já que os escravos e escravos libertos, não tinham acesso à instrução.

Ocorre que, como já mencionado, boa parte dos estudiosos sobre a educação no período, focam sua análise somente no pragmatismo, deixando pouco (ou nenhum) espaço para a compreensão de um processo que gradativamente desenha a institucionalização do aparato educacional no país.

Tal comportamento dos pesquisadores talvez se explique frente a alguns problemas vividos para uma efetiva educação igualitária e generalizável de cunho humanista. Diversos autores atestam, por exemplo, que, no período, os professores eram egressos das camadas mais pobres da população livre e se formavam para o magistério pela prática. Tal situação, inclusive, foi denominada por Schueler (2002) como “família de professores”, pois segundo a autora, a prática docente no Império:

[...] resultava, não raro, a reprodução endógena do ofício de mestre-escola, pois ao que tundo indica, havia uma tendência de transmissão dos saberes e práticas da profissão docente dos pais aos filhos e/ou sobrinhos e agregados [...]. (SCHUELER, 2002, p. 260).

Pode-se, sim, aceitar como certo que o despreparo na formação do docente dificultaria não só sua compreensão quanto ao fenômeno social em curso, mas, principalmente, em sua ação como elemento instituinte de um sentido de nacionalidade. Certamente, e pragmaticamente, um mestre-escola somente reproduziria saberes acolhidos como válidos pela tradição. E a tradição é a antítese da transformação.

Reforça-se à citada dificuldade, o número pouco abrangente de estudantes na época. A título de exemplo, valemo-nos do que demonstra Daniel A. Lemos (2011), que, ao examinar os efeitos da Lei Geral de Ensino de 1827, utiliza dados da Câmara Municipal da Corte, que nos mostram que em 1830 o número de alunos no Rio de Janeiro era de 2.248.

TABELA I: Instrução na Corte (1830)

Escolas	Número de Escolas	Número de Alunos
Públicas	6	387
Privadas	53	1861

Fonte: LEMOS (2011)

Se novamente nos valermos do trabalho de Lobo (1978), que reproduz os dados do Relatório do Ministério dos Negócios do Império de 1839 e compará-los, apenas para fim de ilustração ou de estimação, com os dados de matriculados no ensino em 1830, veremos que menos de 3% da população livre estaria em bancos escolares, pois o referido texto da professora Maria Eulália Lobo indica que na corte havia uma população total de 137.078 habitantes, dos quais 58.553 eram escravos (LOBO, 1978, p. 136).

Outro indicativo pode ser encontrado no texto “Educação Brasileira no Império” (PERES, 2005), que apresenta estatísticas escolares de 1865, indicando que somente naquele ano o Colégio Pedro II ultrapassou a barreira dos 300 alunos, com 327 estudantes matriculados.

Com efeito, diversas fontes apontam para o fato de que, durante o Império, o nível de escolaridade era bastante baixo, inclusive, dados indicam que em 1872, apenas 16% da população era alfabetizada (RAZZINI, 2000, p. 21).

O problema não residia apenas na baixa escolaridade, mas, sim, e de modo preponderante, no baixo acesso a instituições educacionais. Tal informação se corrobora no citado trabalho de Daniel Lemos, que apresenta dados de 1873 e nos informa sobre um *deficit* educacional na corte de 23.641

vagas, significando que, aproximadamente, 24 mil crianças no município neutro e sede do Império não tinham acesso a qualquer forma de educação institucionalizada, o que se demonstra na tabela abaixo:

TABELA II – Deficit Escolar na Corte (1873)

População Livre	Número Estimado de Crianças	Número de Escolas	Alunos Matriculados	Deficit Estimado de Vagas Escolares
226.033	32.290	176	8.649	23.641

Fonte: LEMOS (2011)

Entretanto, a par de dificuldades, é certo que o pensamento humanista sobre a educação brasileira no século XIX, seguindo os moldes europeus, referia-se ao estado de evolução da técnica, a padrões de conduta e ao desenvolvimento do conhecimento científico.

Podemos basear nossa alegação em um pequeno impresso de 1864, intitulado: “*Cartas do professor da roça: artigos relativos à instrução (sic) pública da corte*”, publicado no Constitucional, com textos de Manuel José Pereira Frazão (1864), que se apresenta como alguém:

[...] estranho à política, que vivo a vida obscura de um pobre professor da roça; o que não impede que em meu peito bata um coração brasileiro.

Para em seguida afirmar:

a época em que vivemos, toda de progresso industrial, apresenta um espectáculo maravilhoso do mais completo indiferentismo em matérias sociais! Agitem-se embora as mais grandiosas questões do interesse publico (...) e não haja medo que alguém se abalance a esclarecer a opinião pública sobre a interpretação que se deve dar a certos phenomenos da ordem social. E se há questões que mereçam a atenção do paiz, sem contestação alguma, das mais momentosas as que dizem respeito à educação da mocidade. (sic)

6. À guisa de conclusão: a leitura de uma carta

É um fato que a concepção humanista surge no Brasil partir da chamada “europeização dos costumes” que, por sua vez, se inicia com a chegada de D. João VI ao Brasil (1808). É a partir e por meio deste processo, mesmo que de forma lenta e não linear, que a então colônia começa a ajustar-se a alguns avanços típicos da Revolução Industrial, principalmente aqueles decorrentes do surgimento de um mercado assalariado em que novos grupos sociais emergem, sendo que, por óbvio, força o início de um arranjo, ou melhor dizendo de um rearranjo, na estrutura social.

Em defesa do argumento, lembramos que Florestan Fernandes, em a *Revolução Burguesa no Brasil* (1975), afirma que no último quartel do século XIX, o país conheceu uma “ordem social competitiva”, e nos ensina que este contexto foi inaugurado pelo surgimento de novos agentes econômicos, o que ocorreu "muito antes da extinção da escravidão e da universalização do trabalho livre" (FERNANDES, 1975, p. 28). Não sem motivo, atesta que parte dos senhores rurais:

[...] tendeu a urbanizar, em termos ou segundo padrões cosmopolitas, seu estilo de vida, revelando-se propensa a aceitar formas de organização da personalidade, das ações ou das relações sociais e das instituições econômicas, jurídicas e políticas que eram mal vistas e proscritas no passado. Em uma palavra, ela ‘aburguesou-se’ (FERNANDES, 1975, p. 27).

Foi em tal situação de mudanças de costumes que se possibilitou que no discurso de parte da elite (a ilustrada) passassem a estar presentes referências humanistas, inclusive sobre a educação – ou, mais especificamente, sobre a instrução pública – que para este segmento é considerada um dos mais relevantes fatores para transformação, promoção social e para a formação da identidade nacional.

Não por outro motivo a educação, até então pragmaticamente vinculada ao modelo agrário-escravista, passou gradualmente a ser pensada e a ter como objetivo dar significado (ou ressignificar) o trabalho livre, mesmo em uma sociedade escravista.

Tal entendimento pode ser comprovado por correspondência encaminhada por Ignácio José Malta ao Conselho da Sociedade Amante da Instrução, propondo excluir os castigos corporais dos alunos daquela instituição.

Venho, Ilmos. Senhores, perante vós, (...) pedir como Cidadão e como Membro desta Sociedade que façaes cessar semelhante abuzo, que nada menos faz, do que destruir a Mocidade que afluê a esta Escola, o pejo, e os sentimentos nobres e ingênuos próprios do Homem livre.[...]

(...) Hé por ellas que ainda vemos Pedagogos empenhados em inflingir com menospreço das Instituições Políticas, castigos corporais à Mocidade que devem conduzir com tactica e brandura.

Embora Ilmos. Senhores, alguns charlataens vociferem que sem palmatorias, puxoens de orelhas, e cachaçoens, se não pode ensinar, e conter a mocidade; a experiencia das Naçoens cultas nos mostram o contrario; e alem disto, não convem educar a Mocidade como quando tínhamos de sêr escravos; as nossas Instituições são livres, e he mister que os Cidadoens cressão para sêr os seus garantes. (in: RANGEL, 1979, p. 113; grifos nossos). (sic)

Como se percebe, as noções de indivíduo e cidadania confundem-se na correspondência acima. O indivíduo, para os humanistas liberais do século XIX, não é apenas uma forma de individualização ou de distinção da pessoa, menos ainda, define uma autonomia frente às estruturas coletivas, pelo contrário, é uma categoria garantidora de tais estruturas.

É pelo exposto que, durante a segunda metade do século XIX, a educação formal buscou atuar como elemento estruturante, em que todos os níveis de instrução atuavam de uma forma ou de outra, como “força generalizadora” do reordenamento sócio-político nacional.

Dito de modo mais direto, foi por intermédio da educação formal que parte da elite brasileira (humanista, culta e cosmopolita) buscou vencer a tensão entre o discurso de inspiração liberal e a prática da patronagem escravista e, assim, difundir os elementos culturais e simbólicos que caracterizariam a organização social do período imperial.

Essa tentativa apresentou-se como um projeto educacional menos monárquico e mais civilizatório, ou, se preferirmos, menos pragmático e mais humanista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, M. L. *História da educação*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.
- CÂNDIDO, A. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 2º Volume: 1836-1880. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1997.
- CARREIRA, L. C. *História financeira e orçamentária do império do Brasil*. Brasília: Senado Federal; Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1980.
- CASTANHA, A. P. O Ato Adicional de 1834 e a Instrução Elementar no Império: descentralização ou centralização? *Tese de Doutorado*, Educação. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2007.
- DALSOTTO, L. M et CAMATI, O. Dignidade Humana em Kant. *Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia*. Pouso Alegre, Volume 5, número 14, pp. 129-141. 2015.
- FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- FRAZÃO, M. J. *Cartas do professor da roça: artigos relativos à instrução pública da corte, publicados no Constitucional de março e abril de 1863*. Rio de Janeiro, Typographia Paula Brito – Praça da Constituição, 1864.
- JANCSÓ, I. et PIMENTA, J. P. Peças de um mosaico (ou apontamentos para o estudo da emergência da identidade nacional brasileira). In: MOTA, C. G. (org.). *Viagem incompleta – A experiência brasileira*. São Paulo: SENAC, 2000, pp. 129-175
- LEMOS, D. A. Professores em movimento: a emergência do associativismo docente na Corte Imperial. *Tese de Doutorado*, Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.
- LOBO, M. E. *História do Rio de Janeiro (Do capital comercial ao capital industrial e financeiro)*. Rio de Janeiro: IBMEC. V. I, 1978.
- MARTINS, A. S. *A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2001.
- MATTOS, I. R. *O tempo saquarema*. Brasília: INL, 1987.
- MORAES FILHO, E. *As ideias fundamentais de Tavares Bastos*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

ODALIA, N. A economia e o pensamento historiográfico de Oliveira Viana. In: SILVA, S.; SZMRECSÁNYI, T. (Orgs.) *História econômica da Primeira República*. São Paulo: Ed. Hucitec, 2002.

OLIVEIRA, A. A. *Ensino público*. Brasília: Ed. Senado Federal, 2003.

OLIVEIRA, P. E. (org). *Filosofia e educação: aproximações e convergências*. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012.

PAULILO, A. L. Projeto político e sistematização do ensino público brasileiro no século XIX. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, n. 122, pp. 467-488, mai/ago. 2004.

PERES, T. R. Pedagogia cidadã, *Cadernos de formação: história da educação*. São Paulo, p. 29-47, UNESP/Santa Clara Editora, 2005.

PRADO JÚNIOR. C. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1996.

RANGEL, G. *Semeadura e Colheita: memória histórica da Imperial Sociedade Amante da Instrução*. Belo Horizonte: Ed. O Lutador, 1979.

RAZZINI, M. de P. G. O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de Português e Literatura (1838-1971). *Tese de Doutorado*, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SCHUELER, A. F. M. Formas e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representações, experiências e profissionalização docente em escola públicas primárias (1870-1890). *Tese de Doutorado*, Faculdade de Educação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2002.

_____ A instrução primária no Rio de Janeiro Imperial: esboço das escolas públicas nas últimas décadas do século XIX. *Cadernos de Educação*. UFPEL, Pelotas, número 17, pp. 93-124, jul/dez. 2001

_____ Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 19, número 37, pp. 59-84, set. 1999.

SODRÉ, N. W. *Síntese de história da educação brasileira*. Rio de Janeiro: ed. Bertrand Brasil, 1994.

SOUZA JUNIOR, J. A. A Companhia de Jesus e a Questão da Escravidão de Índios e Negros. *Revista Histórica*. Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo, Número 55, ago. 2012.

VIDAL, D.; SOUZA M. C. *A Memória e a sombra: a escola brasileira entre o império e a república*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.

WERNECK VIANNA, L. Visconde do Uruguai e a cultura política brasileira. PUC-RJ – *Centro de Estudos Direito e Sociedade – Boletim*: março e abril de 2008.

Site:

<http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em 03 jun. 2014

Recebido em 26/02/2015.

Aceito em 11/07/2015.