

Alfabetização e analfabetismo nos primórdios do processo modernizador brasileiro, 1872-1920

Arno Wehling

Professor Titular da UFRJ e professor Emérito da Unirio. Presidente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Invariantes gerais

As transformações ocorridas na vida econômica do Brasil entre 1872 e 1920 não foram suficientes para alterar sua característica básica: o predomínio da agricultura e a consequente concentração demográfica no meio rural.¹ As atividades agrícolas, por sua vez, continuavam definidas pelo modelo exportador.

A economia agrária ou pré-industrial brasileira – em qualquer das acepções conceituais que o rico estado da arte sobre o tema comporta – foi marcada pela pequena taxa de ocupação efetiva do solo (cerca de 11,6% do território, em 1900), pela escassa densidade demográfica (18,19 hab/km² da área ocupada, 2,11 hab/km² da área total, em 1900),² pela concentração no meio rural da maioria da população e a consequente pequena urbanização, pelas dificuldades de transportes e comunicações, e pela pobreza da população. Cada um desses indica-

dores, tomados individualmente, pode ser comparado aos de outras sociedades pré-industriais.

Pierre Chaunu considera a taxa de concentração de sessenta a oitenta habitantes por quilômetro quadrado, numa superfície contínua de um milhão de quilômetros quadrados, um sinal importante para o desencadeamento de um processo comercial – ainda não industrial – autossustentado, no século XIII.³ Um limite entre 10% e 20% é o máximo admitido por Carlo Cipolla ou Fernand Braudel para a vida urbana de uma sociedade pré-industrial.⁴ O testemunho do viajante Arthur Young é sempre invocado pelos historiadores da Revolução Industrial para assinalar os entraves à constituição do mercado interno, representados pelas precárias condições dos transportes, por terra ou fluviais, e das comunicações.⁵ O baixo poder aquisitivo da população na sociedade pré-industrial europeia foi estudado, em diferentes perspectivas, por Reinhard-Armengaud⁶ e Fernand Braudel,⁷ e é deste último a conclusão da predominância do pão, de trigo ou de centeio, do leite e do queijo – carboidratos e proteínas baratos – na alimentação, com as consequências negativas inevitáveis para a saúde e a expectativa de vida.⁸

A reunião de todos esses indicadores, por sua vez, conduz a um efeito de causação circular, para utilizarmos o conceito de Gunnar Myrdal, em que a economia agrária se mantém num estágio de autoconsumo, do qual apenas pequenos estratos da sociedade e diminutas regiões do país se isentam.

Essa tipologia da economia agrária ou pré-industrial, a despeito de alguns riscos que envolve, perfeitamente neutralizados por uma clara delimitação conceitual, pode ser, nas suas linhas gerais, aplicada ao Brasil de 1872-1920. São incontestáveis o predomínio rural, a pequena urbanização (Sélvio Romero falava, referindo-se às cidades brasileiras

do início do século XX, em “grandes aldeias”),⁹ a fraca densidade demográfica e as dificuldades dos transportes e das comunicações. Neste último aspecto, vale lembrar a superposição que já ocorria, no final do século, entre a sociedade pré-industrial, e os traços da sociedade industrial, com a coexistência das trilhas de tropeiros, das estradas carroçáveis, das estradas macadamizadas e das estradas de ferro.

Os índices de alfabetização e os graus de instrução do Brasil agrário interagem com todos esses indicadores.

Não surpreende, portanto, que as altas taxas de analfabetismo e a maior parte das dificuldades com relação ao processo educativo sejam atribuídas, nos documentos de época, a problemas típicos da sociedade pré-industrial – o meio rural disseminado, a escassez consequente de escolas, as dificuldades de locomoção de alunos, de professores e inspetores de ensino – e a falta de recursos do Estado para atender às necessidades mínimas da instrução.

À questão da economia agrária ou pré-industrial deve, ainda, ser acrescida de uma variável tipicamente brasileira, de origem colonial: a dependência em relação ao mercado externo.

Os historiadores e economistas já caracterizam de sobejo as sequelas dessa dependência: tendência à monocultura, baixa taxa de inovação tecnológica, fragilidade dos preços externos e consequentes oscilações cambiais, comprometimento da rentabilidade dos investimentos, condicionamento drástico dos investimentos a um ou a poucos produtos, ausência de mercado interno e baixa remuneração da mão de obra (ou escravidão).

Assim, é a uma economia muito suscetível a fatores externos – o que não foi o caso de outras economias pré-industriais às vésperas

do processo modernizador –, que deve ser associada às limitações impostas à educação brasileira. A canalização da maior parte dos investimentos para determinada produção era por si só limitativa de maior estímulo à educação técnica e profissionalizante; a baixa remuneração da mão de obra e a escravidão inibiam qualquer estímulo maior à instrução, mesmo a elementar.

Coroando negativamente todo esse processo, a inexistência ou a fragilidade do mercado interno, característica comum às economias agrárias e pré-industriais e à variante colonial, era fator impeditivo da disseminação da instrução, oficial ou privada, pelas baixas taxas de investimentos, altos custos e diminuta estrutura do setor terciário. A educação tinha um caráter estamental, socialmente elitista e geograficamente concentrado em poucas áreas das províncias/estados, no período que consideramos. Tal afirmação, que poderia ser matizada em alguns casos, para reduzir-lhe o caráter esquemático, pode ser considerada, enquanto generalização, válida.

Anísio Teixeira observara, em momento já mais avançado desse processo, tal traço da educação brasileira, ao afirmar que a escola primária direcionava a elite para o ensino secundário “acadêmico” e superior, enquanto a massa de população restava – quando alcançasse a escola primária – dirigir-se ao ensino técnico-profissional ou normal, geralmente gratuito, mas com poucas vagas.¹⁰

As coordenadas da economia brasileira, inclusive a da dependência em relação ao mercado externo, porém, são insuficientes para explicar a sucessão das conjunturas no Brasil, entre 1872 e 1920, por várias razões. A principal delas é a de que se encontram em desenvolvimento, neste período, pelo menos dois processos que poderíamos chamar de “diferenciação econômica”. A transição para o trabalho assalariado,

cujos aspectos mais conhecidos – mas não necessariamente mais importantes, pelo menos em termos de instrução – foram a introdução da mão de obra imigrante e a abolição da escravatura; e o início da atividade industrial, com os sucessivos surtos que, constituindo ou não um processo de industrialização, conforme os diferentes pontos de vista de historiadores e de economistas, permitiram uma expansão do setor de 136 indústrias, 50 mil operários (inclusive artesãos) e força motriz de 40 mil H.P. no final do Império para 13.500 indústrias, 300 mil operários e 360 mil H.P. em 1920.¹¹

Os dois processos de diferenciação econômica encontraram seus limites na estrutura tradicional da economia brasileira. Lembremos, para o período considerado, que a força de trabalho tornou-se livre, com o final da escravidão, mas não necessariamente assalariada.

Estudos sobre o assunto têm demonstrado a perpetuação do baixo poder aquisitivo dos egressos do regime servil.¹² No caso dos surtos industriais, esbarraram igualmente em limitações extremamente difíceis, como a escassez de capitais (suprida pelos investimentos do café e pelo capital estrangeiro), de tecnologia, de estrutura financeira, além da pressão dos setores importadores livre-cambistas (como a Sociedade de Agricultura).¹³ Explica-se, assim, a fragilidade dos setores secundário e terciário e a baixa demanda social pela instrução, apesar do grau relativamente elevado de conscientização em relação ao problema, que encontramos nos documentos oficiais ou nas manifestações de intelectuais.

A despeito destes fatores de inércia, contudo, o quadro entre 1872 a 1920 não é totalmente estático. Entendo que se pode admitir como hipótese que ao processo de diferenciação econômica corresponde, no plano educacional (sem constituir uma relação mecanicista de causa e efeito), um processo de diferenciação “prismática”, pelo

qual a instrução consegue, gradualmente, distinguir-se de outros aspectos na vida social e na estrutura administrativa do Estado, para constituir o embrião de um subsistema, que vai definir-se de modo pleno somente no período posterior a 1930 (se considerarmos como variável significativa, no nível administrativo, a criação dos ministérios da Educação e da Saúde) ou a 1950 (se considerarmos aí o *take-off* industrial, com o crescimento sustentado de pós-guerra).

Os indicadores que justificam aparentemente a hipótese prismática, no período entre 1872 e 1920, vão desde as sucessivas reformas de ensino, até reiteradas manifestações de intelectuais e homens públicos relativos ao problema educacional, passando pelo aumento dos números absolutos da instrução pública. Da mesma forma, contudo, que os indicadores econômicos do período são contestados por ponderáveis argumentos como insuficientes para caracterizar uma industrialização autossustentada,¹⁴ também os indicadores educacionais ou culturais poderiam sofrer impugnação semelhante. O problema que assim se coloca é: são as transformações no campo educacional suficientemente significativas para justificar a hipótese prismática? Ou o fenômeno efetivamente só ocorre em 1930 ou mesmo em 1950? A análise de invariantes gerais e específicas e das questões conjunturais no período 1872-1920 deve conduzir à resposta.

De qualquer modo, sabemos que os condicionamentos impostos pelas limitações econômicas à instrução são consideráveis e que o percentual de alfabetizados nesse tipo de sociedade sempre foi, historicamente, reduzido. A própria mensuração do fenômeno, entretanto, é precária. Cipolla já advertia para as dificuldades de fixar graus de alfabetização em áreas rurais, em especial nas sociedades pré-industriais, dadas as dificuldades de comunicações, a diversidade dos estabelecimentos e das condições de ensino, a estrutura das

propriedades, etc.¹⁵ Dificuldades semelhantes encontramos repetidas vezes, no Brasil, em relatos de viajantes ou documentos oficiais.

O Relatório do Ministério do Império, de 1868, lastimava a pequena quantidade de escolas nas capitais e no interior e, neste último, sua baixa concentração, com largas extensões de território sem nenhum tipo de estabelecimento escolar para o atendimento da população rural¹⁶. Em 1870, o mesmo ministro, Paulino José Soares de Sousa, reiterava suas lamentações, dizendo: “(...) em algumas províncias, a instrução pública mostra-se em grande atraso; em outras, em vez de progredir, tem retrogradado (...)”.¹⁷

Os entraves à expansão da instrução nas sociedades pré-industriais são geralmente associados à pressão da estrutura rural. No Brasil, o fenômeno parece não ter ocorrido de forma diferente.

O ministro João Alfredo Correia de Oliveira, em 1871, lastimava que as poucas crianças escolarizadas no meio rural fossem retiradas das escolas na época da colheita, ou por quaisquer outros motivos, por pais que não entendiam o significado de alfabetizá-los.¹⁸

Mesmo em atividades inovadoras a força dos entraves era grande, às vezes impeditiva.

Quando do estabelecimento dos engenhos centrais, exigiu-se que as empresas mantivessem à sua custa, anexas ao estabelecimento, uma escola de ensino primário; a exigência pouco foi cumprida e, assim mesmo, precariamente,¹⁹ alegando-se geralmente falta de recursos.

Nem sempre os responsáveis pela instrução pública tinham na mesma conta as escolas rurais e urbanas. Aquelas eram frequentemente relegadas, seja pelas dificuldades do magistério nas áreas rurais, seja pela atração da vida urbana.

Em 1888, na Província do Rio de Janeiro, afirmava-se oficialmente a necessidade de os professores iniciarem sua carreira nas escolas rurais, pois a escassez de alunos facilitaria sua experiência, ao passo que, nas cidades, o grande número de alunos tornaria mais difícil o trabalho:

“E não é de bom conselho que aquele que ainda não tem experiência alguma do magistério comece pela regência de uma escola importante, tendo de haver-se logo na sua estreia com as maiores dificuldades de sua profissão.”²⁰

A lógica do argumento desnuda a realidade pré-industrial da educação brasileira, numa província que, afinal, distava pouco da Corte, então o maior centro industrial e comercial do país. Com quatro quintos de sua população no meio rural, a administração pública considerava “escolas importantes” somente as urbanas – o que define menos um erro de ótica do que simplesmente a baixa demanda social pela educação nessa estrutura.

Ao condicionamento econômico une-se, em “causação circular”, o das estruturas políticas. O unitarismo imperial e o federalismo republicano tiveram diferenças fundamentais na ação política e na organização do poder. À reação conservadora (e centralizadora) que governou o país após 1840²¹ seguiu-se, com a República e após os governos militares, o sistema de pesos e contrapesos entre os estados, que preservou aspectos importantes da centralização presidencial²² numa nova correlação política. Se no topo ocorreu uma acomodação de camadas, por volta de 1898, com a “política dos governadores” ou “dos estados”, na base o poder não sofreu solução de continuidade: do coronelismo de Vitor Nunes Leal ao mandonismo rural de Maria Isaura Pereira de Queirós, e sociólogos posteriores, todos têm acordado sobre as características básicas do processo de concentração de poder.²³

A instrução entre 1872 e 1920 não poderia deixar de pautar-se por essas influências. Se formalmente, a partir do Ato Adicional, a instrução primária e a dos liceus, formadores dos professores, ficava a cargo das províncias, na prática sua atuação sempre foi precária e limitada. O governo central, por sua vez, mantinha os cursos superiores, o Colégio Pedro II (na República, Ginásio Nacional) e outras poucas instituições secundárias. Ao ensino particular reservava-se a atuação complementar das escolas oficiais, primárias e secundárias e, já na República, a manutenção de cursos superiores. A instrução, porém, era fortemente influenciada pela demanda preponderante nesse tipo de sociedade: a do Estado. O ensino voltava-se, assim, primordialmente, para a produção de burocratas médios e superiores, a fim de atender à demanda da máquina estatal, monárquica e republicana, central (ou federal), provincial (ou estadual) e municipal – ou para o ornamento.²⁴

Justiniano José da Rocha, na *Exposição sobre o estado das obras públicas de instrução secundária e dos colégios e escolas particulares da capital do Império*, de 1851,²⁵ apresenta um bom exemplo da indefinição das elites em relação ao problema, ao mesmo tempo em que critica o excesso de preocupação dos alunos e de seus pais com os preparatórios para ingresso aos cursos superiores, especialmente o de Direito:

“(...) único fim que almejam alcançar (...) os pais querem que seus filhos estudem (...) não para saber, mas para entrarem nos cursos de Direito, nas escolas de Medicina, nas Academias Militar da Marinha ou de Comércio (...) basta-lhes que sejam aprovados”.²⁶

Mas apesar da crítica aparentemente “moderna” ao que se praticava, crítica que também ocorria em países onde a Revolução Industrial se desenvolvia, o jornalista e escritor simultaneamente defende uma instrução “tradicional”, lastimando que em algumas escolas se dê

maior importância “à reflexão e ao raciocínio da criança do que à sua memória”.²⁷

“Nos nossos colégios poucas lições são decoradas (...), quando tão belos trechos dos nossos poetas e prosadores poderiam enriquecer a memória do aluno, firmando ao mesmo tempo as regras da gramática, da prosódia e da eloquência.”²⁸

Afirmava, ainda, no mesmo documento:

“Em alguns colégios, os estudos matemáticos e científicos (que pouco aproveitam os alunos por não os compreenderem) são mais desenvolvidos do que o estudo do latim – base indispensável da educação literária.”²⁹

Essa mentalidade estamental, tradicional ou “pré-industrial”, já não seria mais, trinta anos depois, a de Rui Barbosa, em seu famoso parecer³⁰, denotando assim que, pelo menos em alguns setores da elite, introduzia-se uma cunha modernizadora.

Em 1882, Rui Barbosa apresentou à Assembleia Geral seus célebres pareceres sobre o ensino primário e secundário. Foi a primeira tentativa de abordar o problema de modo sistêmico, olhando o conjunto da educação nacional e sua interação com os braços produtivos e a cultura do país. Inspirado na sociologia spenceriana, destacava os aspectos físicos, intelectuais, culturais e morais a considerar no processo educacional e valorizava o ensino profissional. A proposta foi em geral considerada excessivamente idealista e descolada da realidade nacional – avaliação, aliás, apressada, que uma leitura honesta dos pareceres não autoriza – e tornou-se apenas mais um diagnóstico pessimista das condições do ensino brasileiro. Entretanto, deve ser interpretada como uma proposta liberal de amplo espectro para o país, ainda em plena vigência da escravidão.

No que diz respeito à alfabetização, ao domínio elementar das operações aritméticas e ao cultivo do raciocínio lógico, sua proposta sintonizava-se simultaneamente com a psicologia da época – pois pugnava pela realização pessoal do indivíduo –; com o pensamento econômico – a necessidade de qualificar a mão de obra para atender as necessidades da “sociedade industrial” –; e com o pensamento político liberal – pois via aquelas condições educacionais como pressupostos para o estabelecimento da democracia e o exercício da cidadania.

Com a proclamação da República, a crítica ao descalabro da educação continuou na ordem do dia, pelo menos no plano do discurso e das intenções. De modo efêmero, a educação deixou de ser uma repartição de ministério para tornar-se ela própria um, com a criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, mas, logo depois, voltou-se ao status anterior.

Intelectuais e políticos repetiriam à exaustão o mantra do descalabro. Sívio Romero o fez várias vezes. O político baiano José Joaquim Seabra, quando no Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, em 1906, deu sobre o assunto mais uma vez a palavra oficial, como fizera o conselheiro Paulino Soares de Sousa, em 1870:

“O ensino chegou a um estado de anarquia e descrédito que, ou faz-se uma reforma radical, ou preferível será aboli-lo de vez.”

O escritor José Veríssimo publicou o livro *A Educação Nacional*³¹ em duas edições, em 1890 e em 1906. Na segunda edição, dizia lastimar a ausência de uma reforma do ensino público, longe dos “bizantinismos das leis e do papelório, de devoção bronca do estatuto”. Via, aliás, a educação, como Rui Barbosa, como um conjunto de ações planejadas,

que deveria dar ao aluno uma formação integral, da alfabetização à cultura literária, artística e cívica.

Tanto Rui quanto Veríssimo representaram bem no Brasil o ideal liberal, na sua versão spenceriana, de educação a partir da base sólida do ensino elementar: alfabetização, domínio das operações aritméticas, higidez de corpo e espírito e o acesso a um mínimo de cultura, preservada em bibliotecas e museus. Com essa base, preparava-se o progresso econômico e construía-se a cidadania.

Os diagnósticos de políticos, administradores e intelectuais, mais ou menos impressionistas, estavam corretos. Teriam tido efeito sobre os indicadores nacionais de alfabetização?

Para melhor avaliar a realidade educacional, entre 1870 e 1922, basta lembrar alguns indicadores.

Em 1872, o Brasil tinha 15,8% da sua população registrada como “sabendo ler”, e 84,2% como analfabetos. Em 1890, a relação foi de 14,8% para 85,2%. Em 1900, aparentemente o país melhorou muito, pois a relação passou para 25,5% e 74,5%, mas o recenseamento daquele ano foi severamente contestado, a ponto de ter sido refeito em 1906 no Distrito Federal. Em 1920, os que “sabiam ler” eram 24,5%, e os analfabetos eram 75,5%.

Deve ser observado que a referência de “saber ler” significa na realidade uma semialfabetização, já que o *letramento* implica saber ler e escrever, correspondendo ao domínio da escrita. Para contextos atuais, trabalha-se com critérios ainda mais amplos, como para além do domínio da escrita, a capacidade geral de compreender códigos e símbolos, o que não se aplica às características das fontes disponíveis.

Examinemos sumariamente o papel do Estado e das estruturas políticas no processo educacional, nos países que sofreram, no século XIX, a industrialização. O historiador Carlo Cipolla aponta basicamente dois padrões, o inglês e o continental³².

No padrão inglês, a educação estava atomizada em sociedades civis e associações religiosas, tanto calvinistas quanto anglicanas, não havendo um sistema governamental de instrução e de coordenação das atividades de ensino até cerca de 1830, ou seja, até mais de duas gerações após o início da Revolução Industrial.³³ No padrão continental, houve, desde antes da industrialização ou concomitante a ela, maior grau de interferência estatal na educação, chegando-se mesmo, precocemente, à obrigatoriedade do ensino elementar.³⁴ Assim, a própria associação entre *take off* industrial e progresso educacional que se estabelece no continente não pode ser encontrada na Inglaterra, pelo menos da primeira Revolução Industrial.³⁵

Para o caso brasileiro, se considerada apenas a legislação, poder-se-ia apontar um padrão continental. Desde a Constituição de 1824 até as sucessivas intervenções legais e administrativas no ensino, define-se um alto grau de responsabilidade do Estado no processo educacional, seja como mantenedor de instituições escolares, seja como supervisor da ação privada. No espaço de uma geração, foram tentadas, ou propostas, cinco reformas do ensino: Leôncio Correia (1879), Benjamin Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Correa (1911) e Carlos Maximiliano (1915). As falas do trono no Império, bem como os discursos parlamentares antes e depois de 1889, estão repletas de referências à instrução pública e ao papel do Estado. Mais do que refletir uma tendência modernizadora, entretanto, muitas dessas

manifestações retratavam somente o patrimonialismo estamental e a visão paternalista do Estado e de seus burocratas.

Este “padrão continental” do ensino brasileiro no século XIX, como a opção por maior presença do Estado no processo educacional, entretanto, não foi capaz de reduzir o analfabetismo no país aos 45-50% europeus de 1850. Razões estruturais, a principal das quais parece ser a manutenção do *statu quo* pré-industrial, explicam o reduzido sucesso das medidas que caracterizam, no Brasil, a ação do Estado no ensino, a despeito da retórica oficial e das diatribes dos intelectuais.

A inspeção escolar foi uma dessas medidas. Foi impossível, porém, de ser atingido um mínimo de organicidade no sistema de inspeção, nem mesmo nas áreas de maior atuação do Estado e maior concentração da riqueza:

“Temos um inspetor geral da instrução primária e secundária da Corte, um conselho diretor e nos distritos 17 delegados. Porém, não há unidade neste sistema. O inspetor geral tem a seu lado o conselho diretor, mas os delegados não trazem ao conselho suas observações, nem dele recebem orientação; cuidam principalmente do material de serviço (1869).”³⁶

No interior, a força do mandonismo local foi fator igualmente impeditivo da montagem de um sistema eficiente de inspeção.

O Relatório do Ministério, de 1870, faz referência à figura, em algumas províncias, do “visitador extraordinário”, que deveria contrabalançar a “condescendência dos inspetores locais” com as más condições do ensino.³⁷ Essa atuação, porém, era precária e não foi generalizada pelo Império.

Administrativamente, as províncias dividiam-se em circunscrições educacionais, os “distritos literários”, compreendendo uma ou mais províncias. Seria tecnicamente possível, assim, traçar um organograma da estrutura educacional em todo o país, por província. Ainda aí, contudo, ir-se-ia constatar apenas mais um exemplo da distância entre o país real e o país formal, pois a vinculação das escolas ocorreu diretamente com a presidência das províncias, uma vez que os distritos não possuíam infraestrutura administrativa e seus titulares exerciam os cargos gratuitamente.³⁸

Aliás, a própria constituição dos distritos demonstrava seu caráter quase prebendário e certamente não profissional: eram frequentemente compostos pelos presidentes das câmaras das vilas contidas em sua jurisdição, de alguns subinspetores e dos párocos das igrejas da região,³⁹ o que ensejava críticas de partidarismo político e perseguições a oponentes.⁴⁰

Na década de 1880, com a vaga de federalismo que percorreu o Império, ocorreram manifestações favoráveis à municipalização do ensino primário, como fórmula capaz de atender às peculiaridades regionais e de eliminar o analfabetismo. Ainda aí, o diagnóstico do problema passava pela ação do Estado. A Assembleia Provincial do Rio de Janeiro, no final dos anos de 1870, autorizou (inovando em matéria constitucional) as câmaras municipais a estabelecer escolas primárias.⁴¹ O presidente da Província, João Marcelino de Sousa Gonzaga, em 1880, defendia a mesma opinião, lamentando a concentração de poder no Executivo e a fraqueza das câmaras municipais.

Argumentando que a municipalidade era a “única instituição tradicional do Brasil”, propunha o retorno à lei municipalista de 1ª de outubro de 1828. As câmaras municipais seriam encarregadas de criar escolas nas áreas rurais, bem como mantê-las e inspecioná-las.

As despesas daí resultantes seriam cobertas por impostos especiais e gerenciadas pelas câmaras, em orçamentos específicos da instrução. Defendia, para isso, uma alteração tributária, retornando aos municípios o subsídio literário – aquele mesmo instituído pelo marquês de Pombal no século XVIII – que passara às províncias por Lei de 20 de maio de 1844.⁴² Franklin Dória, presidente de Pernambuco, pedia o mesmo em 1881.⁴³

O caráter setorial da medida e sua aplicação inadequada parecem ter frustrado a iniciativa.

Outro presidente da Província do Rio de Janeiro, José Bento de Araújo, em 1888, colocou-se no outro lado desse cabo de guerra, recriminando os municípios. Afirmava que, se cada um aplicasse a seus deveres legais em matéria de instrução,

“a prazo curto se terá elevado o nível moral da instrução entre todos os seus habitantes, principalmente entre aqueles que apenas encontram no constante trabalho braçal escassos meios de subsistência”.⁴⁴

Centralização da cúpula, mandonismo na base e inarticulação entre ambos constituem, assim, o caráter negativo das estruturas políticas em relação à instrução. Se agregarmos a essas variáveis a natureza patrimonial do Estado que se construiu no Brasil, após a independência, compreenderemos a força da inércia do “padrão continental” para a educação brasileira, entre 1872 e 1920.

As estruturas sociais do Brasil entre 1872 e 1920 contribuem também para explicar os condicionamentos negativos sobre a alfabetização e a instrução em geral. Carlo Cipolla, ao analisar a economia pré-

-industrial, refere-se à sua impossibilidade de suportar um número grande de *white collars*. Ora, a instrução funcionava basicamente como veículo de ascensão social, pelo crescimento do clero e do funcionalismo. Logo, um crescimento demasiado da alfabetização e dos graus de instrução ocasionaria maior demanda por oportunidades, que a limitada base agrária não tinha condições de atender – o que fazia largos setores combaterem a alfabetização –, e também a expansão educacional em geral.⁴⁵

Exemplos clássicos desse desequilíbrio numa sociedade estamental e pré-industrial são o caso da Espanha no “século de ouro” e o da França de Colbert.⁴⁶

A crítica foi contundente nesses casos. Exemplo significativo são os argumentos de De la Chalotais (1766), ainda apresentados numa época em que a ideologia iluminista já havia colocado em outros termos a questão. Para esse autor, o excesso de pessoas de formação superior fazia com que se abandonassem as profissões manuais, gerando um número de advogados, clérigos e outros letrados em desacordo com os limites da capacidade produtiva da sociedade.⁴⁷

Subentendem-se dois aspectos nessa argumentação: o de que há associação estreita entre analfabetismo e trabalho manual e o de que a instrução poderia estimular o abandono dos campos com o consequente risco de queda da produção agrícola a níveis intoleráveis⁴⁸. Além disso, é claro, havia os riscos políticos que nessa ótica representavam letrados desempregados. Somente no último quartel do século XVIII, tornaram-se conhecidos os argumentos de Adam Smith e Thomas Malthus, sublinhando as vantagens econômicas e desprezando os riscos políticos da alfabetização.

No caso brasileiro, no período 1872-1920, parece fora de dúvida a escassa presença da classe média. Sua expansão na área imigrante, baseada na pequena propriedade rural, ou em algumas cidades, baseada no funcionalismo público ou no comércio, não alterava o quadro geral dicotomizado entre uma elite restrita e a massa da população, pobre e analfabeta. Os indicadores que associam a alfabetização e o alargamento dos graus de instrução com os fenômenos de urbanização, industrialização, imigração e crescimento de setores intermediários são bastante evidentes para o período posterior a 1930, ou mesmo 1950, mas muito frágeis para 1872-1920.

É, assim, numa sociedade predominantemente rural e de estratificação dicotomizada, que devemos localizar o problema dos níveis de alfabetização e dos graus de instrução entre 1872 e 1920.

No nível do discurso político e das atitudes ideológicas, os setores que fizeram a independência e aqueles que construíram, em suas diversas fases, a ordem imperial manifestavam-se de forma clara a favor da instrução, pelo menos elementar, da massa da população.⁴⁹ A Constituição Imperial estabelecia a obrigatoriedade escolar, e a tentativa de aplicação do método lancasteriano ainda no Primeiro Reinado parecia ter defensores entusiastas e sinceros, entre os quais o próprio imperador Pedro I e seu ministro José Bonifácio. A prática social, porém, mostrava um conjunto desarticulado de instituições escolares destinadas ao atendimento de instrução dessas elites. Quando o hegeliano Justiniano José da Rocha defendia o ensino da retórica e a memorização,⁵⁰ era coerente com sua visão estamental da sociedade agrária em que vivia. Quando o ministro Paulino José Soares de Souza, vinte anos mais tarde (1870), dizia em relatório oficial ser indispensável que se obrigasse aos responsáveis por menores encaminhá-los às escolas públicas, pois “da instrução elementar não

se pode prescindir na sociedade, qualquer que seja a profissão a que se dedique o indivíduo”, estava consciente da incoerência entre esse fim e os meios de que o Estado dispunha⁵¹ para concretizá-lo. De certa forma, portanto, a posição do conservador Soares de Sousa era mais “modernizadora” do que a de Justiniano Rocha.

O ideal plenamente moderno, do ponto de vista econômico, da “educação para todos”, numa perspectiva industrialista e de expansão da classe média, “ideal honestamente vitoriano”,⁵² seria explicitado no Brasil por Rui Barbosa, em seus pareceres sobre a instrução primária e secundária.⁵³ Rui refuta o argumento oficial de que ocorrera avanço significativo da instrução pública, entre as décadas de 1860 e 1870, com a comparação dos números relativos ao crescimento populacional, para pregar a urgente necessidade da expansão do ensino. Mais uma vez, no entanto, atribuiu-se à ação do Estado um esforço desproporcional às suas possibilidades. É verdade que o próprio Rui Barbosa, mais tarde, no Ministério da Fazenda, procuraria fazer do industrialismo a alavanca do processo a partir do único recurso disponível pelo Estado – a autorização para a emissão de dinheiro barato. O seu fracasso se deu por atuar somente numa variável de um processo complexo que envolvia muitos outros: tecnológicos, educacionais, de liderança industrial e de disponibilidade de capitais.⁵⁴ A hipótese aqui trabalhada é a de que, também no caso da alfabetização e de um embrionário subsistema educacional, sem a ocorrência de uma *causação circular* que ampliasse a *demanda da sociedade* pela instrução, o teto imposto pelas limitações da economia pré-industrial (e seu desdobramento na estratificação social – a dicotomia elites/homens [livres ou não] pobres) não seria rompido. Assim, também no plano social, a ausência de uma diferenciação mais acentuada impediu maior demanda para a instrução; essa baixa demanda perpetuou – ou contribuiu para perpetuar – o analfabetismo, o baixo

nível técnico de parcela significativa da população e a sua ausência de perspectivas materiais.

Notas

1 Mircea Buescu. *Evolução econômica do Brasil*. Rio de Janeiro: Apec, 1977. p. 125. Mircea Buescu e Vicente Tapajós. *História do desenvolvimento econômico do Brasil*. Rio de Janeiro: Casa do Livro, 1962.

2 Mircea Buescu e Vicente Tapajós. op. cit., p. 120. *Recenseamento de 1900*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1929.

3 Pierre Chaunu. *A história como ciência social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976, p. 110.

4 Carlo Cipolla. *Historia económica de la Europa preindustrial*. Madrid: Alianza, 1975. p. 102. Fernand Braudel. *Capitalismo e Civilização Material*. Lisboa: Aster, 1966. p. 352.

5 Arthur Young apud T. S. Ashton. *La revolución industrial*. México: FCE, 1962. p. 5.

6 Marcel Reinhard e Andre Aumengaud. *Historia de la población mundial*. Barcelona: Ariel, 1966. p. 69ss.

7 Fernand Braudel, op. cit., p. 85.

8 Idem. *Capitalismo...* p. 86.

9 Silvio Romero. *O Brasil na primeira década do século XX*. Porto. 1910, p. 8. Arno Wehling. *Silvio Romero e a consciência modernizadora no Brasil*. São Paulo: USP, 1979. p. 85.

- 10 Anísio Teixeira. "Por que Escola Nova?" *Revista de Educação*, [S.l.: s.n.], n. 2, fev. 1930.
- 11 Mircea Buescu. *Evolução...* p. 122.
- 12 Florestan Fernandes. *Integração do negro à sociedade de classes*, São Paulo: Difel, v. 2. p. 225.
- 13 Arno Wehling. Livre câmbio e protecionismo no pensamento industrialista. *Ciências Humanas*, [S.l.: s.n.], n. 25-26: jan. 1986, p. 80-89.
- 14 Werner Baer e Mircea Buescu, por exemplo, embora não desprezando as séries históricas, localizam o *take-off* no segundo pós-guerra; W. Baer. *A industrialização do Brasil*. Rio de Janeiro: 1970. p. 20 e segs; M. Buescu, *Evolução ...*, p. 172.
- 15 Carlo Cipolla. *Literacy and development in the West*. Londres: Penguin, 1969. p. 75.
- 16 *Relatório do Ministério do Império*. 1868. p. 168.
- 17 Maria José Garcia Werebe. "A educação", in Sergio Buarque de Holanda (dir.), *História geral da Civilização Brasileira*, São Paulo: Difel, 1974. col. 4, p. 370-371.
- 18 *Relatório do Ministério do Império*. 1871. p. 32.
- 19 *Relatório do Presidente da Província de Pernambuco – 1876*. p. 25. O limitado caráter inovador dos engenhos centrais torna-se claro em trabalhos como o de Peter Eisenberg, *Modernização sem mudanças*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- 20 *Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro – 1888*. p. 8.
- 21 Paulo Mercandante. *A consciência conservadora no Brasil*. Rio de Janeiro: Saga. 1965, p. 45. José Murilo de Carvalho. *A Construção da ordem*. Brasília: UNB, 1982. Fernando Uricoechea. *O minotauro imperial*. São Paulo: Difel, 1978. Arno Wehling. O historicismo e as origens do Instituto Histórico. in *A invenção da história. Estudos sobre o historicismo*. Rio de Janeiro: UGF-UFF, 2001. p. 127.
- 22 Afonso Arinos de Melo Franco. *História e teoria dos partidos políticos no Brasil*. São Paulo: Alfa Ômega, 1975; João Camilo de Oliveira Torres. *O presidencialismo no Brasil*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1962.
- 23 Vitor Nunes Leal. *Coronelismo, enxada e voto*. Rio de Janeiro, 1949; Maria Isaura Pereira de Queirós. *O Mandonismo rural na vida política brasileira e outros ensaios*. São Paulo: Alfa Ômega, 1976.
- 24 Anísio Teixeira, op. cit., p. 54.
- 25 Trata-se de um anexo ao *Relatório do Ministério do Império* referente a 1850.
- 26 *Relatório do Ministério do Império – 1850*. p. 122.
- 27 Idem, p. 123.
- 28 Ibidem.
- 29 Idem, p. 124.
- 30 A propósito das ideias educacionais de Rui Barbosa à época do parecer, cf. Lourenço Filho. *A pedagogia de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Inep, 1958. p. 10 e segs. Maria José Cavaleiro de Macedo Wehling. A filosofia educacional de Rui Barbosa. *Ciências Humanas*, [S.l.: s.n.], n. 22, jan-jul., 1984.

- 31 José Veríssimo. *A educação nacional*. Rio de Janeiro: ABL, 2013. p. 29.
- 32 Carlo Cipolla. *Literacy ...*, p. 70 e segs.
- 33 Idem, p. 69-70.
- 34 Idem, p. 70.
- 35 Idem, p. 71 P. Deane. *A revolução industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. p. 74.
- 36 *Relatório do Ministério do Império – 1869*. p. 15.
- 37 *Relatório do Ministério do Império – 1870*. p. 39.
- 38 Idem, p. 51.
- 39 Ibidem.
- 40 Idem, p. 62.
- 41 Referência do presidente de Pernambuco, em 1880. *Relatório do Presidente da Província de Pernambuco – 1881*. p. 4.
- 42 *Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro – 1880*. p. 3.
- 43 *Relatório do Presidente da Província de Pernambuco – 1881*. p. 5.
- 44 *Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro – P*:
- 45 Carlo Cipolla. *Literacy...* p. 100-101.
- 46 Carlo Cipolla. *Economic history of world population*. Londres: Penguin, 1966. p. 55.

47 C. Cipolla. *Literacy...* p. 66.

48 Idem, p. 101-102.

49 Arno Wehling. *As origens...* p. 8-9.

50 *Relatório do Ministério do Império – 1850*. p. 123. Anexo.

51 *Relatório do Ministério do Império – 1870*. p. 20.

52 João Camilo de Oliveira Torres. *A democracia coroada*. Petrópolis: Vozes, 1963. p. 456.

53 Rui Barbosa. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982. 4 v.

54 Aliomar Baleeiro. *Rui, um estadista no Ministério da Fazenda*. Salvador: Progresso, 1958. p. 5 e segs. M. Pinto de Aguiar. *Rui e a economia brasileira*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1972. p. 65. F.C. de Santiago Dantas. *Dois momentos de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1949. p. 25. Américo Jacobina Lacombe. *À sombra de Rui Barbosa*. São Paulo: CEN, 1978. p. 75-80. Isaías Alves. *Vocação pedagógica de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1959. p. 5 e segs.

Palestra proferida em 15 de abril de 2014.