

História cultural e história da educação na América portuguesa

*Thaís Nívia de Lima Fonseca**

Resumo:

É cada vez mais necessário estimular a discussão da investigação da história da educação na América portuguesa. O avanço e a inovação no estudo da educação brasileira no período colonial implicam a investigação de processos e de práticas educativas que extrapolem a ação do Estado ou da Igreja, e que se privilegie tais práticas no cotidiano da sociedade brasileira colonial, envolvendo os aprendizados e as trocas culturais sobre técnicas, ofícios e saberes provenientes de várias origens culturais que aqui se encontravam. Isso não significa deixar de vê-las, também, no conjunto das iniciativas oficiais para a implementação da educação escolar, mas de entendê-las no contexto de uma sociedade mestiça.

educação colonial; historiografia da educação; práticas educativas; mestiçagem cultural; história cultural.

* Pós-doutorada na Universidade Federal Fluminense (UFF) e na Universidade de Lisboa, doutora em história social. Professora-adjunta de história da educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Cultural history and history of education in the portuguese America

*Thaís Nívia de Lima Fonseca**

Abstract:

It is necessary to stimulate the discussion of investigation of the history of education in the Portuguese America. The advance and innovation of the study of Brazilian education in the colonial time imply the investigation of educational processes and practices that go beyond the action of the State or of the Church, and that favor such practices in the day-to-day life of the colonial Brazilian society, involving apprenticeships and cultural exchanges about techniques, trades, and knowledges derived from several cultural origins that could be found here. This does not mean quitting looking at them in the whole set of official initiatives for the implementation of schooling, but rather attempting to understand them in the context of a miscegenated society.

cultural history; historiography of education; educational practices; cultural miscegenation; cultural history.

* Pós-doutorada na Universidade Federal Fluminense (UFF) e na Universidade de Lisboa, doutora em história social. Professora-adjunta de história da educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Assistimos nos últimos anos a uma vasta produção de balanços e análises de conjunto sobre a historiografia brasileira, movimento que procura analisar a sua trajetória refletindo, também, nos rumos recentemente tomados pela pesquisa histórica no Brasil. Muitas obras procuram analisar a produção historiográfica brasileira, desde o século XIX, apontando os caminhos por ela traçados, as influências consolidadas e as tendências mais recentes (Cardoso & Vainfas, 1997; Freitas, 1998; Mota, 1999; Reis, 1999; Iglésias, 2000; Del Priore, 2000). A história da educação, infelizmente, só aparece como campo de apreciação historiográfica em uma coletânea (Freitas, 1998), estando ausente dos balanços que analisam os vários campos da investigação histórica no Brasil. Em contrapartida, inúmeras têm sido as publicações atinentes especificamente à história da educação que procuram analisar essa produção (Saviani; Lombardi & Sanfelice, 1998; 1999; SBHE, 2001; Lopes & Galvão, 2001; Warde, 1990; Nunes & Carvalho, 1993). Tem sido também profícua a publicação de obras coletivas que reúnem trabalhos sobre temas e períodos específicos e outras que apresentam estudos temáticos e temporalmente diversos (Lopes; Faria Filho & Veiga, 2000; Vidal & Hilsdorf, 2001). Nas obras analíticas sobre a historiografia brasileira de uma forma geral, o período colonial tem sido particularmente privilegiado, não podendo deixar de ser mencionada a influência da história cultural, campo no qual têm sido feitas algumas das mais expressivas pesquisas, além dos estudos que vêm promovendo sensível inovação historiográfica nas dimensões administrativa e econômica do período. Ele não tem, contudo, despertado muito interesse nos historiadores da educação há várias décadas, ao contrário do que ocorre com o Império e a República. Nos balanços historiográficos e coletâneas são raras as menções a trabalhos sobre a educação antes da independência. Nos congressos da área realizados mais recentemente¹, a proporção de trabalhos sobre o período colonial em relação ao total de inscritos e/ou apresentados não ultrapassa 3%.

1. O III Congresso luso-brasileiro de história da educação (Coimbra, 2000), o I Congresso de ensino e pesquisa em história da educação em Minas Gerais (Belo Horizonte, 2001) e o II Congresso brasileiro de história da educação (Natal, 2002).

Não é meu objetivo fazer, neste texto, uma revisão bibliográfica, mas julgo necessário incluir algumas referências, passo importante para a discussão sobre as possibilidades de inovação e as questões metodológicas que envolvem o estudo da história da educação na América portuguesa pela perspectiva da história cultural. Cumpre, assim, notar a grande influência de obras tradicionais, que privilegiam as análises sobre a atuação educacional da Companhia de Jesus no Brasil e as reformas promovidas pela administração do Marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII. A maior parte dessa produção analisa a estrutura da educação escolar em Portugal e em seus domínios do ponto de vista da legislação, dos projetos governamentais, da tributação e, algumas vezes, das idéias pedagógicas, privilegiando as fontes escritas e oficiais, emanadas no Estado ou da Igreja (Almeida, 2000; Carvalho, 1933; Azevedo, 1963; Briquet, 1944; Vianna, 1945; Carrato, 1968; Tobias, 1972; Andrade, 1978; Carvalho, 1978). São trabalhos que tratam a educação colonial de forma bastante generalizada, pouco se detendo nas especificidades regionais e nas condições concretas de realização das determinações governamentais a respeito da instrução. Não raro tomam situações ocorridas em uma capitania como sendo válidas para todo o território português na América. Considerando os pressupostos que os orientam – de procurar preferencialmente pela educação escolar e pelas iniciativas oficiais no sentido de organizar, minimamente que fosse, esse tipo de educação – fica a idéia de uma relação uniforme entre Portugal e as várias partes de seus domínios.

Algumas linhas-mestras podem ser notadas desde os mais antigos textos, publicados ainda no século XIX: o caráter brutal e despótico da colonização explicaria, em parte, o desprezo da Coroa portuguesa para com a instrução no Brasil, deixando essa tarefa aos jesuítas, apresentados com indisfarçáveis elogios ao seu pioneirismo e eficácia. Entretanto, valoriza-se também a ação do Estado, especialmente durante a administração do Marquês de Pombal, em detrimento da ação da Igreja, apontada como obstáculo ao progresso cultural, em vista de sua resistência às idéias ilustradas. São, assim, trabalhos inscritos numa tradição historiográfica na qual as instituições dominantes – o Estado e a Igreja – são os principais sujeitos. Deixam entrever que seu olhar sobre o passa-

do está fincado em concepções do presente, pois atribuem ao Estado funções que ele, efetivamente, só assumiria com o advento do liberalismo, como a organização de um sistema público de educação, por exemplo. Poucos são os estudos, mesmo os mais recentes que, não obstante procurem explorar mais verticalmente as fontes, avançam sensivelmente nas abordagens, incorporando pressupostos teórico-metodológicos que permitam o estabelecimento de olhares críticos sobre concepções bastante arraigadas na historiografia, como aquelas que vêm as relações polarizadas entre metrópole e Colônia como indicativos de uma dependência absoluta da última em relação à primeira. Essa é uma das razões pelas quais os estudos sobre a educação colonial concentram-se nas ações do Estado ou da Igreja, como instâncias unicamente impositivas, não considerando outras possibilidades de conexões no mundo colonial, mesmo que envolvessem aquelas duas instituições². Curiosamente, em relação ao período colonial, a diversidade temática tem ficado por conta de trabalhos de historiadores de outros campos, mas que fazem referência à educação quando tratam de questões tais como a história dos livros e da leitura, a história das crianças e a história das mulheres ou a sociedade escravista. São estudos em geral referenciados na história cultural, tratando das práticas culturais e das representações coletivas envolvidas nas relações cotidianas estabelecidas entre grupos e indivíduos³. A contribuição desses estudos tem sido largamente reconhecida, porém pouco aproveitada pelos historiadores da educação como inspiração ou re-

-
2. Nos últimos anos, alguns poucos estudos têm procurado aprofundar a análise das fontes, mas raramente investem na diversificação documental, procedendo a novas leituras de fontes conhecidas, por perspectivas de análise mais afinadas com a historiografia contemporânea. Em um deles, *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro, 1759-1834* (Cardoso, 2002), a autora estuda as aulas régias implantadas a partir das reformas pombalinas analisando documentos (como requerimentos e cartas de professores) que ampliam a visão acerca do problema das situações cotidianas decorrentes da criação e funcionamento das referidas aulas, nos quadros do reformismo ilustrado e das condições específicas, no Brasil, do seu processo de implantação.
 3. São conhecidos os trabalhos de Leila Mezan Algranti e Maria Beatriz Nizza da Silva, sobre a educação feminina e masculina no contexto da história da família; os de Luiz Carlos Villalta sobre os livros e a leitura no século XVIII.

ferência para a pesquisa sobre a educação no período colonial. Há ainda estudos mais pontuais, praticamente desconhecidos, dos historiadores da educação, mas que tocam em questões de interesse para esse campo quando analisam o trabalho em colégios jesuítas no Pará nos séculos XVII e XVIII, a atuação de escravos letrados em Minas Gerais no século XVIII, ou o ensino de artes e ofícios nas missões guaranis nas fronteiras do atual Rio Grande do Sul, nos séculos XVII e XVIII (Guzman, 2001; Paiva, 2001; Neumann, 2002).

O rompimento com a predominância das abordagens tradicionais, centradas nas ações do Estado ou da Igreja, implica a discussão sobre o caráter do processo colonizador, ou mais especificamente, das relações entre as várias partes do Império português e as dinâmicas próprias de cada uma. Isso tem orientado, inclusive, a reflexão sobre a denominação a ser dada a esse período histórico. Questão semântica para uns, metodológica para outros, a discussão sobre o uso dos termos “América portuguesa” ou “Brasil colônia” acentuou-se nos últimos anos, estimulada por pesquisas que têm posto em xeque algumas concepções há muito sedimentadas. Trata-se, principalmente, da definição de posicionamentos em relação não somente ao Brasil em si, mas de sua inserção no conjunto dos domínios portugueses. O debate tem-se alimentado de diferentes argumentos, alguns deles marcados por intenso relativismo, como o apresentado por Fernando Novais (1997), que aponta o “anacronismo” do uso do termo “Brasil Colônia”, pois “não podemos fazer a história desse período como se os protagonistas que a viveram soubessem que a Colônia iria se constituir, no século XIX, num Estado nacional” (Novais, 1997, p. 17). Laura de Mello e Souza (1998) argumenta que o termo “Brasil Colônia” se refere a uma totalidade que não estava constituída naquele momento, era “alheia à realidade das pessoas que viviam no território que hoje é o Brasil”, pois o que o marcava era a fragmentação, como na América espanhola, dividida em vice-reinados (Souza, 1998, p. 12). Embora também preocupada com o mesmo tipo de anacronismo apontado por Novais, a autora introduz, no entanto, uma questão importante que é a da fragmentação, que impediria, evidentemente, o trabalho com a idéia de totalidade. Ronaldo Vainfas (1998) também toca na questão, mas com um esclarecimento particular que, não raro, passa desper-

cebido, isto é, de que o termo “América portuguesa” denomina um espaço e não necessariamente substitui a idéia de temporalidade presente no termo “Brasil Colônia” (Vainfas, 1998, p. 23). Mas a discussão sobre o uso ou o abandono do termo não pode se restringir à idéia de anacronismo tal como apontada pelos autores citados. É uma questão historiográfica mais profunda, relacionada ao próprio entendimento acerca das características dos domínios portugueses no continente americano e de suas formas de inserção no conjunto mais amplo, incluindo os domínios africanos e asiáticos, além do próprio Portugal.

A constituição de uma historiografia no Brasil fundamentou-se, desde meados do século XIX, nas idéias de unidade e coesão, marcas de uma história de herança iluminista e nacionalista, que apresentava um sentido evolutivo, civilizatório e progressista. Uma história que, centrada no papel do Estado, caracterizaria a produção sobre a história do Brasil desde as obras de Varnhagen (1978) e de Capistrano de Abreu. Essa tradição teria vida longa, estando presente até nos tempos em que outra tradição historiográfica começava a se constituir, nas primeiras décadas do século XX. Mesmo Gilberto Freyre (1996), embora preocupado com questões de outra natureza e cuidando de uma realidade complexa e híbrida, longe da rigidez da história do Estado, não abandonaria aquela noção. Sérgio Buarque de Holanda (1995), como outros, colocaria a questão nos termos da afirmação nacional pela oposição à dominação colonial. Caio Prado Júnior (1981) seria o primeiro a produzir uma análise que afirmaria a idéia de Brasil Colônia, não mais como meio de legitimação da origem nacional, mas como uma formação sustentada na relação desigual entre metrópole e Colônia. Tem sido considerável a influência dessa abordagem na historiografia colonial brasileira, só muito recentemente questionada em alguns de seus aspectos, sobretudo quanto à polarização Colônia/metrópole e ao entendimento da colonização como algo previamente projetado no âmbito do mercantilismo da época moderna. A percepção desse processo para além das relações exclusivas entre aqueles dois pólos demonstra uma dimensão muito mais ampla e menos rígida do que fora apresentada pela abordagem inaugurada com Prado Júnior. Nesse sentido, a idéia de uma América portuguesa ganha outros contornos, demonstrando que unidade e fragmentação, depen-

dência e autonomia, exploração e integração são algumas das problemáticas que alimentam essas reflexões. Como, então, pensar essas questões em relação à história da educação? Em que medida a flexibilização do entendimento das relações coloniais nos ajudaria a desenvolver pesquisas que façam avançar a compreensão acerca da educação no Brasil antes da sua constituição como Estado nacional?

É inegável que, a se pensar na existência de um projeto ou de projetos de educação no Brasil naquele período, se deve considerar as questões da presença dos jesuítas na América portuguesa e da política mais sistemática implementada pela administração pombalina, na segunda metade do século XVIII. Se a educação no Brasil nesse momento parece limitada em termos de escolarização formal, e sobretudo pública, não se pode dizer o mesmo de processos educativos mais amplos que, realizados intencionalmente ou não, implicavam no estabelecimento de relações nas quais alguma forma de saber circulava e era apropriado. Esse processo ocorria, em geral, mas não exclusivamente, entre as pessoas de grupos sociais subalternos, no amplo espectro que incluía os brancos, livres e pobres, os indígenas, os negros livres e escravos e a população mestiça. Essa população estava quase sempre afastada da escola, ou pelas restrições impostas pelas condições materiais ou pelo preconceito. Brancos pobres raramente podiam freqüentá-la pela falta de recursos para sustentar a mobilidade exigida pelo sistema de aulas avulsas ou para o pagamento dos professores, quando o Estado não o fazia; os negros e mestiços, livres ou escravos, eram raramente admitidos nas escolas, sobretudo porque estavam associados ao trabalho manual e não deveriam dele ser apartados a fim de não prejudicar a produção e não degradarem o trabalho intelectual; os indígenas, quando não estavam vinculados às escolas missionárias, estavam diante da mesma situação de rejeição e preconceito.

Mas, não obstante a exclusão do espaço escolar, uma parcela dessa população envolveu-se em alguma forma de processo educativo e de muitas maneiras soube dele se beneficiar. Algumas situações têm sido pesquisadas de maneira mais sistemática, como as diversas formas do aprendizado profissional, como é o caso da formação dos oficiais mecânicos, sobretudo nos centros urbanos, onde oficinas e ateliês se transfor-

mavam em espaços de circulação de saberes e de formação profissional. Em Minas Gerais, por exemplo, é conhecido o desenvolvimento dessas atividades, movidas por um dinâmico mercado consumidor envolvendo o que hoje chamaríamos de bens culturais. É clara, também, a grande mobilidade de artistas e artesãos pelo território das minas setecentistas, promovendo o trânsito de saberes, técnicas e objetos. Os mais requisitados mantinham oficinas e ateliês com ajudantes, que acabavam por se tornar espaços de formação. A inexistência entre nós das corporações de ofício à moda européia – e conseqüentemente dos processos mais rígidos de formação e de controle profissional – criava ambientes mais flexíveis e plásticos, favorecendo múltiplas apropriações dos conhecimentos técnicos ali ensinados. O processo de aprendizagem também se fazia pela consulta a modelos vindos da Europa, aqui recriados com o concurso das múltiplas referências culturais em permanente contato. Esse quadro permite-nos refletir sobre o papel desses indivíduos dedicados aos ofícios mecânicos em suas atividades não somente de produtores, mas também de transmissores de saberes técnicos, e o significado que sua mobilidade possa ter causado na circulação desses saberes no universo cultural colonial. Já são também conhecidos casos de escravos que, tendo aprendido a ler e a escrever a fim de se tornarem mais rentáveis para seus senhores, chegavam a trabalhar nos órgãos da administração colonial e acabaram por utilizar esses saberes como instrumentos de negociação de benefícios pessoais, inclusive a sua própria liberdade.

Os processos educativos na América portuguesa podiam ocorrer ainda em outras dimensões. Ainda em relação ao mundo do trabalho e da produção, a aprendizagem técnica dava-se em intensa movimentação de coisas e de pessoas, com o contributo de tradições culturais diversas em sua dimensão mais informal, ou mesmo com a utilização de recursos advindos da formalidade da produção intelectual, como é o caso dos manuais agrícolas encontrados no Brasil, procurados pelos fazendeiros interessados em melhorias em suas lavouras e criações, mas nem sempre úteis diante do pragmatismo dos conhecimentos desenvolvidos na relação direta com as condições concretas da terra. Ou no desenvolvimento de técnicas de mineração originárias da África, aprendidas pelos colonizadores no emprego da mão-de-obra vinda daquele continente, em detri-

mento de seus próprios conhecimentos e materiais. Os indígenas foram também educadores, bastando lembrar a importância de todo um conjunto de saberes aprendidos com eles e que foram cruciais para os exploradores do sertão, nos séculos XVII e XVIII, situação registrada por inúmeros viajantes estrangeiros que aqui estiveram e magistralmente analisada por Sérgio Buarque de Holanda (1995) no seu *Caminhos e fronteiras*. Não se deve pensar, contudo, que a educação escolar estivesse totalmente apartada dessas práticas mais flexíveis, dinâmicas e plurais, freqüentes na sociedade colonial brasileira. Os jesuítas são disso exemplo, pois souberam se aproveitar de elementos da cultura indígena na construção de seus programas de catequese e empreenderam a organização dos aldeamentos levando em conta não apenas os saberes trazidos e ensinados por eles, como também se apropriando dos saberes nativos, estratégia que facilitou, sem dúvida, o processo educativo junto às aquelas populações. Tal quadro aponta para uma reflexão a ser feita mediante a noção de mediadores culturais, os *passeurs culturels*, como a chamam seus principais formuladores, como o historiador do México colonial Serge Gruzinski (Gruzinski, 1991; 2001). Essa noção tem sido utilizada recentemente por historiadores interessados na análise das sociedades mestiças coloniais americanas, e os mediadores podem ser entendidos como pessoas ou objetos capazes de aproximar hábitos, práticas, conhecimentos, fazendo-os misturar, adquirir novos significados, novas funções. Entre muitos campos da pesquisa histórica, a educação é particularmente privilegiada para a investigação à luz dessa noção, e os exemplos aqui utilizados indicam essas possibilidades.

O Brasil no período colonial não era, na prática, administrado como uma unidade em si mesmo e pensar a questão de projetos de educação nessa perspectiva particularizada é correr o risco do anacronismo, não obstante existisse uma política administrativa emanada da metrópole e teoricamente válida para todos os domínios portugueses. As historiografias brasileira e portuguesa contemporâneas estão hoje atentas à noção de um Império descontínuo do ponto de vista geográfico e culturalmente plural. Os projetos de educação possíveis no período colonial consideraram, ora a dominação por meio da evangelização do “gentio” e pela homogeneização cultural via religião católica, ora a in-

tegração da América portuguesa e de sua população ao Império, como forma de mantê-lo e de fazê-lo render lucros. Em ambos os casos, seus idealizadores defrontaram-se com uma realidade que em quase tudo escapava à sua capacidade de previsão e lhes dificultava o controle. A investigação sobre a educação no período colonial deve, assim, levar em conta a diversidade e as particularidades da sociedade brasileira de então, considerando-se, é claro, suas especificidades regionais. Isso significa colocar no centro da problematização a existência de idéias acerca de uma educação escolar de matriz européia, calcada em seus modelos de civilidade e progresso, em seus preceitos políticos e morais, e em sua implantação numa sociedade mestiça, que relia e reelaborava os pressupostos europeizantes, no contexto de práticas culturais híbridas. Dessa maneira, muitas delas podiam adquirir novos significados, mesmo quando mantinham suas formas originais, incorporando valores advindos tanto de suas matrizes européias quanto de outras referências culturais. Nesse sentido, o papel de grupos e de indivíduos é crucial para a compreensão desses movimentos na perspectiva de mudanças e de permanências, atuando como mediadores entre tempos, espaços e culturas.

Os estudos sobre a cultura na América portuguesa têm, enfim, descortinado realidades complexas, muito diferentes da linearidade apresentada pela historiografia tradicional e mais críticos em relação ao esquematismo das análises globalizantes e deterministas da historiografia marxista mais aferrada aos modelos. Uma das contribuições recentes mais importantes diz respeito à discussão sobre a mestiçagem como fator fundamental na formação cultural brasileira e suas implicações nas diversas dimensões da vida da sociedade colonial. Nesses estudos a mestiçagem deixa de ser a resultante da mistura entre as “três raças irreduzíveis”, no dizer de Capistrano de Abreu, emergindo como elemento explicativo fundamental para a compreensão do universo cultural colonial no qual está mergulhada, evidentemente, a educação. O tema é antigo na historiografia brasileira e já preocupava o alemão Karl Philipp von Martius em 1847, em seu trabalho vencedor do concurso de monografias promovido pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, no qual ele propunha uma leitura da história do Brasil na perspectiva de

sua formação como resultante da mistura de três raças, vistas hierarquicamente: o branco, elemento civilizador; o indígena, o habitante original da terra, passível de ser civilizado pelo branco; o negro, agente limitador do processo de civilização. A produção historiográfica do século XIX e do início do século XX notabilizou-se pela influência desse esquema, mantendo-o como um elemento importante das reflexões da produção historiográfica brasileira até meados da década de 1930.

A publicação de *Casa-grande & senzala*, em 1933, foi, sem dúvida, marco na abordagem do tema da mestiçagem. Gilberto Freyre (1996) seria o primeiro a ousar colocar o negro na posição de elemento de peso na formação brasileira, não somente do ponto de vista étnico, mas sobretudo cultural. Freyre estava longe da visão simplista de Martius e seus seguidores, de que a sociedade brasileira seria o somatório da contribuição de brancos, negros e índios. A idéia da mestiçagem ganhava aqui nova dimensão, mais complexa e intrigante, entendida muito mais como o imbricamento incessante de práticas culturais diversas nos intercursos entre negros, brancos e indígenas. Além disso, outro importante elemento para a análise da formação cultural brasileira foi a abordagem do tema das origens mestiças do colonizador português. Gilberto Freyre (1996) e Sérgio Buarque de Holanda (1995) deram grande importância a essa questão, apontada como fator facilitador do contato entre os portugueses e os povos das regiões nas quais eles tinham seus negócios e seus domínios, devido a um traço da cultura portuguesa, a “plasticidade social”. Isso ajudaria, assim, a explicar a intensa mestiçagem que formaria a complexa e singular sociedade brasileira. A questão da “plasticidade social” é discutível, se considerarmos as condições da presença portuguesa na América e a permanência, até decorridos mais de dois séculos de colonização, de valores vindos do Antigo Regime português, como a busca de prestígio e de honrarias às quais não se teria acesso se se tivesse o “sangue infecto”. Não seria o fato de uma remota mestiçagem ocorrida em Portugal a dotar o povo luso de uma “natural” tolerância racial. Não obstante, a mestiçagem ocorreu e o estudo de suas várias dimensões é fundamental para a compreensão da sociedade colonial no Brasil.

Depois de um relativo esquecimento até os anos de 1980, a reavaliação das obras desses dois autores, nos dias atuais, reveste-se de um

significado ainda maior, na medida em que a discussão sobre a mestiçagem, num sentido mais amplo, faz-se na perspectiva de um mundo globalizado, no qual as questões de caráter cultural se mostram muito claramente envolvidas com as relações políticas. A historiografia, ao retomar a análise do movimento da expansão marítima da época moderna, aponta para um mundo que já se globalizava pela ação dos conquistadores, sobretudo ibéricos. O trânsito de pessoas, mercadorias, crenças, valores e concepções de mundo, fazia daquele um mundo mestiço, que as pesquisas mais recentes têm descortinado, com a retomada de antigas discussões com aportes metodológicos mais consistentes. São pesquisas desenvolvidas no âmbito da história cultural, mais claramente direcionadas para a discussão da mestiçagem e dos mediadores culturais. Em alguns países, como a França, Espanha, México e Peru, já se vê a utilização da noção de mediadores culturais em estudos sobre processos e práticas educativas no contexto da expansão europeia da época moderna, nos quais são analisados os processos de transmissão de saberes vindos da Europa nas sociedades indígenas e mestiças americanas, mais especificamente na América espanhola (Diego, 2001; Girard, 2001; Salazar-Soler, 2002; Safier, 2002; Toscano, 2002; Fonseca, 2002).

Entendo que o avanço e a inovação no estudo da educação na América portuguesa resulte da investigação de tais processos e práticas nesse duplo movimento, isto é, do encontro entre uma educação escolar de modelo europeu com as referências culturais de outras origens. Procurar apenas pelas ações das instituições dominantes, seus sucessos e fracassos nas tentativas de implantação de modelos de educação não é suficiente para a compreensão de uma realidade muito mais complexa. Além de ainda não estar razoavelmente constituída e menos ainda consolidada naquela época, a escola não pode ser vista como a única dimensão possível para a reflexão sobre a educação no Brasil colonial. Faz-se necessário enfrentar o desafio da análise das práticas e dos processos educativos que extrapolem a ação do Estado ou da Igreja, e que privilegie tais práticas no cotidiano da sociedade brasileira colonial, envolvendo os aprendizados e as trocas culturais sobre técnicas, ofícios e saberes provenientes de várias origens culturais que aqui se encontravam e se misturavam. Isso não significa, porém, deixar de vê-las, tam-

bém, no conjunto das iniciativas oficiais para a implementação da educação escolar.

Uma tal perspectiva de investigação, inscrita no campo da história cultural, implica a consideração de algumas questões de fundo. Conforme já tem sido apontado em vários estudos críticos (Rioux & Sirinelli, 1997; Vainfas, 1997; Palhares-Burke, 2000; Falcon, 2002), a história cultural tem-se mostrado bastante diversa teórica e metodologicamente, em alguns casos atraindo sob sua sombra diferentes posicionamentos sobre história e sobre cultura. Não são poucos os estudos que, por essa denominação, acabam utilizando múltiplas indicações teóricas, às vezes conflitantes entre si. Não há dúvida de que a aproximação com a antropologia muito esclareceu para os historiadores acerca da cultura como uma ampla dimensão da vida das sociedades, mas não se pode perder de vista dimensões caras à análise histórica, como as temporalidades e as distinções sociais. Por isso a idéia de cultura deve ser entendida à luz dessas dimensões, ou corre-se o risco de cometer o equívoco de alguns pioneiros da história das mentalidades, convictos do caráter uniforme e extensivo do que pensavam e acreditavam todos os indivíduos de uma determinada época (Le Goff, 1986). A valorização do cotidiano não significa negligência em relação aos conflitos sociais e culturais, na verdade presentes nele. A questão é que nem sempre os conflitos se mostram com clara evidência, como numa análise mais voltada para a luta de classes. Eles podem estar nas pequenas estratégias cotidianas, nas diversas apropriações de valores, saberes, poderes. Por isso se torna importante a referência às noções de representação e de apropriação, tal como desenvolvidas por Roger Chartier (1990), por permitirem a visualização de práticas culturais – para o caso em foco, práticas educativas – presentes na sociedade brasileira colonial e em suas diferentes formas de manifestação.

Muito embora, para alguns críticos, haja um certo distanciamento entre as idéias de Chartier (1990) e de Carlo Ginzburg (1997) como autores identificados à história cultural, creio ser pertinente considerar como possibilidade teórica a noção de circularidade cultural forjada por Ginzburg para o estudo das interações entre culturas numa mesma sociedade, útil para pensarmos os movimentos culturais ocorridos no Brasil do período colonial, nos quais as práticas e processos educativos

estavam imersos. De certa forma, é de apropriações culturais de que trata Ginzburg em suas análises, não obstante ele e Chartier partam de pressupostos diversos – mas não excludentes – quanto ao conceito de cultura. Se essas duas propostas metodológicas mostram sua operacionalidade para o estudo da educação na América portuguesa, é importante salientar que a idéia das interpenetrações culturais nelas presente pode ser verticalizada no contexto da mestiçagem cultural, talvez mais adequada para a análise da complexidade da sociedade brasileira colonial. Não se tratava, aqui, de mera troca ou apropriação de referências culturais entre classes sociais distintas, mas de uma construção cultural muito mais elaborada, devedora, é claro, das diversas heranças culturais em contato, mas delas apartada pelas condições específicas de uma “sociedade colonial que se nutre de fragmentos importados, crenças truncadas, conceitos descontextualizados e, volta e meia, mal assimilados, imprevistos e ajustes nem sempre bem sucedidos” (Gruzinski, 2001, p. 196). Embora se refira a uma situação do México colonial, a afirmativa de Gruzinski cabe bem ao Brasil, e pode ajudar na compreensão dos movimentos culturais que envolviam práticas educativas, fossem elas escolares ou não.

Para o desenvolvimento de pesquisas na perspectiva aqui apresentada, há clara necessidade de uma maior diversificação das fontes, de um movimento em direção àquelas que, muito embora já recorrentes em outros campos da pesquisa histórica, não chamaram a atenção dos historiadores da educação. Esse movimento requer, num primeiro momento, um trabalho árduo de levantamento e identificação de documentos nos principais arquivos depositários de fontes do período colonial, ação indispensável para retirar da sombra informações dispersas e não imediatamente identificadas ao tema da educação, se entendidas numa perspectiva historiográfica de cunho tradicional. Além das fontes escritas⁴, emana-

4. Inventários e testamentos; correspondências e atas de reuniões das câmaras; registros de patentes e provisões; registros de licenças e alvarás; registros de despesas e prestações de contas; registros do subsídio literário; correspondências de governadores; requerimentos e petições; cartas régias; processos criminais; relatos de viagens; diários; sermões; documentação eclesiástica.

das ou não das instituições dominantes, têm que ser consideradas também as fontes iconográficas produzidas regiadamente no período, manifestações incomparáveis da cultura mestiça aqui desenvolvida.

As dificuldades impostas à pesquisa sobre a educação na América portuguesa têm sido atribuídas, por muitos, às dificuldades de localização das fontes, de leitura dos documentos, manuscritos em sua grande maioria e, por outros, à sua simples inexistência. O fato de que, dadas as características da estrutura política e administrativa do período, não houvesse, como para o Império e a República, setores governamentais claramente responsáveis pela instrução, não implica que não existam documentos que contenham informações relativas ao tema. A nós, historiadores, cabe utilizar as ferramentas adequadas para localizar as fontes e saber fazer-lhes perguntas. Para romper o tradicionalismo imperante nos estudos sobre a educação colonial, impõe-se a abertura para novas formas de abordagem que permitam o tratamento mais amplo e flexível das fontes, mesmo quando se tratar das oficiais. A construção do conhecimento histórico se faz também pelas releituras e pela atribuição de novos sentidos, ao lado do ineditismo temático e analítico. E também pela necessidade de romper com visões simplificadoras da história, que constroem explicações mecânicas, que vão sendo singelamente aceitas e repetidas ao longo tempo. O que cabe ao historiador, como nos lembra Daniel Roche, é “mostrar que as coisas são sempre muito mais complicadas do que se pensa” (Roche apud Palhares-Burke, 2000. p. 181).

Referências bibliográficas

ABREU, Capistrano de. *Capítulos de história colonial: 1500-1800*. Brasília: Conselho Editorial do Senado Federal, 1998. (Série Biblioteca Básica Brasileira).

ALGRANTI, L. M. Educação feminina: vozes dissonantes no século XVIII e prática colonial. In: MONTEIRO, John Manuel; BLAJ, Ilana (Orgs). *História & Utopias*. São Paulo: ANPUH, 1996.

ALMEIDA, J. R. P. de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. São Paulo: EDUC, 2000. (Texto original publicado em francês, em 1889)

ANDRADE, A. A. B. de. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil (1769-1771)*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Editora Saraiva, 1978.

AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira*. Brasília: UNB, 1963.

BRIQUET, R. Instrução pública na Colônia e no Império (1500-1889). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 2, n.4, 1944.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, T. M. R. F. L. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

CARRATO, J. F. *Igreja, Iluminismo e escolas mineira coloniais*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

CARVALHO, F. de. Instrução pública; primeiras aulas e escolas de Minas Gerais (1721-1860). *Revista do Arquivo Público Mineiro*, ano XXIV, v. 1, 1933.

CARVALHO, L. R. de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Editora Saraiva, 1978.

CATANI, D. B.; FARIA FILHO, L. M. de. Um lugar de produção e a produção de um lugar: história e historiografia da educação brasileira nos anos 80 e 90 – a produção divulgada no GT História da Educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2001.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. *Anais...* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2000, Coimbra. *Anais...* Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade de Coimbra.

DEL PRIORE, M. (Org). *Revisão do Paraíso: os brasileiros e o Estado em 500 anos de história*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

DIEGO, I. de. Les “colegios de niños de la doctrina” ou ‘niños doctrinos’: les voies et les enjeux de la formation en Espagne et en Amérique au XVI^e siècle.

In: TACHOT, L. B.; GRUZINSKI, S. (Dir.). *Passeurs culturels: mécanismes de métissage*. Marne-la-Vallée: Presses Universitaires; Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2001.

FALCON, F. *História cultural: uma nova visão sobre a sociedade e a cultura*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

FONSECA, T. N. de L. e. Sonhando com a realidade: um europeu aprende a viver a América: Brasil, 1817-1822. In: COLOQUIO PASSEURS CULTURELS, 5., 2002, Lima. *Las cuatro partes del mundo – passeurs, mediadores culturales y agentes de la primera globalización en el mundo ibérico, siglos XVI-XIX*. Lima, Peru, 2002.

_____. Historiografia da educação na América portuguesa: balanço e perspectivas. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2., 2003, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

FREITAS, M. C. de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

FREYRE, G. Casa-grande & senzala. 31 ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GIRARD, P. Textes d'évangélisation at auxiliaires indigènes dans les missions espagnoles de Chine au XVIIe siècle. In: TACHOT, L. B.; GRUZINSKI, S. (Dir.). *Passeurs culturels: mécanismes de métissage*. Marne-la-Vallée: Presses Universitaires; Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2001.

GRUZINSKI, S. *La colonización de lo imaginario: sociedades indígenas y occidentalización en el México español – siglos XVI-XVIII*. Mexico, DF: Fondo de Cultura Económica, 1991.

_____. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GUZMAN, D. Festa, preguiça e matulagem: o trabalho nas oficinas indígenas de pintura e escultura do Colégio Santo Alexandre (Grão-Pará, séculos XVII e XVIII). In: CONGRESSO MEDIADORES CULTURAI, 4., 2001, Tiradentes. *Relações de trabalho e mestiçagem: maneiras de pensar e formas de viver – séculos XVI a XIX*. Tiradentes: CERMA/EHESS/UFGM, 2001.

HOLANDA, S. B. de. *Caminhos e fronteiras*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IGLÉSIAS, F. *Historiadores do Brasil*: capítulos de historiografia brasileira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Belo Horizonte: Ed. UFMG/IPEA, 2000.

LE GOFF, J. As mentalidades: uma história ambígua. In: _____; NORA, P. (Dir.). *História: novos objetos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOTA, L. D. (Org.). *Introdução ao Brasil*: um banquete no trópico. 2 ed. São Paulo: Editora SENAC-São Paulo, 1999.

NEUMANN, E. O trabalho dos guaranis nas reduções do Paraguai colonial. In: PAIVA, E. F.; ANASTASIA, C. M. J. (Orgs.). *O trabalho mestiço*: maneiras de pensar e formas de viver – séculos XVI a XIX. São Paulo: Annablume/PPGH/UFMG, 2002.

NOVAIS, F. Condições de privacidade na colônia. In: SOUZA, L. de M. e (Org.). *História da vida privada no Brasil*: cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

NUNES, C.; CARVALHO, M. M. C. de. Historiografia da educação e fontes. *CADERNOS ANPED*, p. 7-64, set. 1993.

PAIVA, E. F. Negros letrados, mestiços ouvintes: livros e trânsito cultural nas Minas setecentistas. In: COLÓQUIO SOBRE O LIVRO E A IMAGEM, 1., 2001, Ouro Preto. *Anais...* Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2001.

PALHARES-BURKE, M. L. G. *As muitas faces da história*: nove entrevistas. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PRADO JÚNIOR, C. *Formação do Brasil contemporâneo*. 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

REIS, J. C. *As identidades do Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

RIOUX, J-P.; SIRINELLI, J-F. *Pour une histoire culturelle*. Paris: Éditions du Seuil, 1997.

SAFIER, N. El criollismo cartográfico a través de la cultura de la imprenta europea: Pedro Vicente Maldonado y su visión de la Audiencia de Quito desde Paris. In:

COLOQUIO PASSEURS CULTURELS, 5., 2002, Peru. *Las cuatro partes del mundo – passeurs, mediadores culturales y agentes de la primera globalización en el mundo ibérico, siglos XVI-XIX*. Lima, Peru, 2002.

SALAZAR-SOLER, C. Las rutas planetarias de la alquimia en el Perú (siglo XVII). In: COLOQUIO PASSEURS CULTURELS, 5., 2002. Lima. *Las cuatro partes del mundo – passeurs, mediadores culturales y agentes de la primera globalización en el mundo ibérico, siglos XVI-XIX*. Lima, Peru, 2002.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

_____. (Orgs.). *História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1999.

SILVA, M. B. N. da. *Sistema de casamento no Brasil colonial*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SBHE. *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001.

SOUZA, L. de M. e. Entrevista. Pós-História. *Revista de Pós-Graduação em História*. Assis: Universidade Estadual Paulista, v. 6, 1998.

TACHOT, L. B.; GRUZINSKI, S. (Dir.). *Passeurs culturels: mécanismes de métissage*. Presses universitaires de Marne-la-Vallée/Éditions de la Maison des sciences de l'homme Paris, 2001.

TOBIAS, J. A. *História da educação brasileira*. São Paulo: Juriscredi, 1972.

TOSCANO, V. Z. La visión del europeo Guillermo Dupaix sobre los vestigios prehispánicos en Nueva España, 1805-1809. In: COLOQUIO PASSEURS CULTURELS, 5., 2002, Lima. *Las cuatro partes del mundo – passeurs, mediadores culturales y agentes de la primera globalización en el mundo ibérico, siglos XVI-XIX*. Lima, Peru, 2002.

VAINFAS, R. Entrevista. Pós-História. *Revista de Pós-Graduação em História*. Assis: Universidade Estadual Paulista, v. 6, 1998.

_____. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VARNHAGEN, F. A. de. História geral do Brasil. 9 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

VIANNA, H. A educação no Brasil colonial. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 5, n. 15, 1945.

VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Orgs.). *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

VILLALTA, L. C. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, L. de M. e (Org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. Os clérigos e os livros nas Minas Gerais da segunda metade do século XVIII. *Revista Acervo*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1-2, jan/dez. 1995.

WARDE, M. J. Contribuições da história para a educação. *Em Aberto*, n. 47, 1990.

Endereço para correspondência:

Faculdade de Educação da UFMG

Avenida Antônio Carlos, 6627

Pampulha – Belo Horizonte-MG

E-mail: tnívia@terra.com.br

Recebido em: 30 abr. 2005

Aprovado em: 16 fev. 2006