

AS PRECEPTORAS NA EDUCAÇÃO OITOCENTISTA: a passagem de Ina von Binzer pelo Brasil (1881-1883)

Preceptors in 19th century education: Ina von Binzer's journey to Brazil (1881-1883)

Las preceptoras en educación del siglo XIX: el pasaje de Ina von Binzer por Brasil (1881-1883)

ALCIONE NAWROSKI^{1*}, ANA PAULA DE OLIVEIRA DA ENCARNAÇÃO²

¹Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. ²Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil *Autora correspondente. E-mail: alcione.nawroski@gmail.com.

Resumo: O artigo objetiva compreender a educação brasileira oitocentista nas trinta e sete cartas escritas pela preceptora da educação Ina von Binzer durante sua estada no Brasil, entre os anos 1881 e 1883. Atentos à metodologia da história cultural, destacamos, com base em Chartier (1994), que o historiador tem por tarefa oferecer um conhecimento apropriado, controlado sobre personagens, mentalidades e preços, sempre vigilante com seu objeto, uma vez que sua pesquisa poderá possibilitar respostas às inquirições futuras. As cartas de Ina von Binzer nos permitem concluir que, no período em questão, houve pouco investimento na construção e expansão de escolas públicas aos brasileiros. Em vez disso, houve a propagação de uma instrução particular específica para meninos e outra para meninas, além de um não reconhecimento do direito à educação para pessoas não brancas. Assim, emerge a dualidade educacional que marca a história da educação brasileira.

Palavras-chave: educação; escolas; história da educação; século XIX.

Abstract: The article aims to investigate Brazilian education in the 19th century, based on the thirty-seven letters written by the education preceptor Ina von Binzer during her stay in Brazil between 1881 and 1883. Taking the methodology of cultural history, we highlight from Chartier (1994) that the historian's task is to offer adequate and controlled knowledge about personage, mentalities and prices, always vigilant of his object, since this can enable answers to future inquisitions. Ina von Binzer's letters allow us to conclude that, in the period under discussion, there was little investment in the construction and expansion of public schools for Brazilians. Instead, there was the spread of specific private education for boys and another for girls, in addition to a lack of recognition of the right to education for non-white people. So, the educational duality that marks the history of Brazilian education emerges.

Keywords: education; schools; history of education; 19th century.

Resumen: El artículo tiene como objetivo investigar la educación brasileña del siglo XIX a partir de las treinta y siete cartas escritas por la preceptora de educación Ina von Binzer durante su estancia en Brasil entre 1881 y 1883. Atentos a la metodología de la historia cultural, destacamos, con base en Chartier (1994), que la tarea del historiador es ofrecer conocimientos adecuados y controlados sobre personajes, mentalidades y precios, siempre vigilante de su objeto, ya que sus investigaciones pueden posibilitar respuestas a futuras inquisiciones. Las cartas de Ina von Binzer permiten concluir que, durante el período en cuestión, hubo poca inversión en la construcción y ampliación de escuelas públicas para brasileños. Así, las cartas de Ina von Binzer permiten concluir que, durante el período en cuestión, hubo poca inversión en la construcción y ampliación de escuelas públicas para brasileños. Sin embargo, se extendió una instrucción privada específica para niños y otra para niñas, también un no reconocimiento del derecho a la educación para las personas no blancas. Surge así la dualidad educativa que marca la historia de la educación brasileña.

Palabras clave: educación; escuelas; historia de la educación; siglo XIX.

INTRODUÇÃO

A escrita de cartas foi considerada por muito tempo uma frequente prática de comunicação entre sujeitos letrados, até ceder espaço para o telégrafo e telefone; mesmo assim, as correspondências mantiveram suas particularidades, sobretudo, de escritas, postagens e, por vezes, de longas esperas. As cartas alimentaram muitos sentimentos como aqueles que Mariana Alcoforado (1640-1723) escreveu do convento de Beja. “Toda a literatura é uma longa carta a um interlocutor invisível, presente, possível ou futura paixão que liquidamos, alimentamos ou procuramos” (Cartas de amor..., 1962, p. 1). *As cartas portuguesas*, assim como outros romances epistolares, expressaram desejos, afetos, tristezas, angústias e lamúrias por meio do que se tentou liquidar, alimentar ou, então, procurar.

Ademais, destacamos o educador Paulo Freire, quem muitas vezes adotou as cartas para comunicar-se com seus interlocutores, e aqui destacamos algumas de suas obras resultantes das correspondências: *Cartas para Cristina* (1994), *Cartas para quem ousa ensinar* (1993) e *Cartas à Guiné-Bissau* (1977). A prática da escrita possibilitou a composição de muitas cartas que hoje compõem a riqueza das fontes históricas também manuseadas pela História da Educação. Em 1956, após sessenta e nove anos, pela primeira vez, foi traduzido e publicado em português, prefaciado por Paulo Duarte, o livro *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*, que trata da publicação de trinta e sete cartas escritas sob o pseudônimo de Ulla von Eck, pertencentes à preceptora de educação alemã Ina von Binzer, que passou pelo Brasil entre os anos de 1881 e 1883. Em 1980, a editora Paz e Terra lançou o livro acrescentando uma apresentação do romancista Antônio Callado e, em 2017, uma nova edição foi prefaciada pela professora Keila Grinberg.

A educadora, por meio de suas cartas, expressou suas vivências na condição de professora recém-contratada, trabalhando em diferentes lugares, como na fazenda de São Francisco, no interior do estado do Rio de Janeiro; em seguida, uma breve passagem por uma escola para moças em Petrópolis e um período mais intenso em São Paulo, primeiro na capital e por último na fazenda São Sebastião. Ina foi uma representante das jovens mulheres preceptoras que embarcaram em maior número para o Brasil, nos anos de 1880. Era de interesse do governo imperial que fosse ofertada a instrução europeia aos filhos da oligarquia brasileira, pensando também na sucessão política do país, que ainda ensaiava sua independência. Logo, nas suas primeiras impressões, Ina escreveu, “[...] o Brasil encontrado é em tudo diferente daquele que imaginei quando saí da Alemanha” (Binzer, 2017, p. 10).

Escrever cartas, desde Alcoforado a Freire, foi um exercício fundamental de comunicação e, quando realizado por mulheres, ocorria com maior frequência nos espaços privados de escrita, também no formato de diários, muitas vezes resultando numa escrita de si (Gomes, 2004). As correspondências em questão, escritas em

primeira pessoa, descrevem as percepções de uma educadora, que atravessou o Atlântico para ensinar francês aos filhos da elite brasileira. Suas constatações são bastante interessantes e, de acordo com Lapo (2001), ainda fazem parte do cotidiano dos professores, como destaca: “[...] os pais absolutamente não se incomodam com o comportamento das crianças” (Binzer, 1994, p. 108 apud Lapo, 2001, p. 15); “[...] não consigo habituar-me a este ensino superficial; mas, quando começo a me aprofundar ainda é pior: fico completamente desanimada” (Binzer, 1994, p. 87 apud Lapo, 2001, p. 15). As cartas circundam em torno do seu ofício de preceptora nas famílias imperiais, as quais a contrataram como educadora, ao mesmo tempo que falam de si, das suas novas vivências encontradas em um novo mundo.

Logo no início, Ina von Binzer verifica que, nas famílias da aristocracia brasileira, as meninas recebem uma instrução diferente dos meninos. Aos meninos, ensinam-se as ciências, a matemática e a oralidade, para mais tarde ingressarem no ginásio. Às meninas, a instrução está voltada para, mais tarde, serem boas esposas ou futuras preceptoras. De acordo com Vasconcelos (2018, p. 289), “[...] um dos poucos ofícios aceitos e apreciados para as mulheres era ensinar”. No Brasil, caso a mulher letrada não obtivesse até então uma família para dedicar-se, restava-lhe o ofício de preceptora.

Ina nasceu na cidade de Lauenburg, em 03 de dezembro de 1856. Por causa da profissão do pai, um administrador, vivia mudando de cidade com sua família, passando a sua infância por diferentes lugares, como “[...] Friedrichruh, Mölln, Kiel e Schleswig” (Callado, 2017, p. 11). Depois de concluir a formação escolar, prestou um teste para professora na cidade de Soest, onde obteve o certificado. No entanto, não encontrou imediatamente um posto de trabalho no qual pudesse exercer essa profissão, o que a fez aventurar-se para terras mais longínquas. Ainda durante sua trajetória escolar, a educadora perdeu sua mãe, o que influenciou sua escolha pelo caminho da educação, pois, nas suas palavras, era uma forma de continuar a fazer o bem pela sua família.

Desde as primeiras cartas, a educadora alemã teceu observações acerca da educação do século XIX, em um país tropical. Destarte, a pesquisa insere-se num contexto histórico-cultural que visa “[...] perceber como as práticas e experiências sobretudo dos homens comuns, traduziam-se em valores sociais, opiniões e conceitos sobre o mundo” (Oliveira & Alves, 2014, p. 43); além de compor um “[...] fascinante e minucioso painel da vida patriarcal brasileira nos últimos anos de vigência da escravidão no país” (Grinberg, 2017, p. 8).

Em 1884, Ina retornou para a Alemanha, onde “[...] acabou casando-se com o juiz de comarca Adolf von Bentivegni e dedicou sua vida a escrever” (Grinberg, 2017, p. 8). Foi no retorno à Alemanha que resolveu compilar suas cartas, resultando na sua primeira publicação *Leid und freud' einer erzieherin in brasilien*, em 1887. A maioria dos estudiosos no Brasil, que se dedicam em compreender a passagem de Ina pelo país,

alegam que não se sabe ao certo qual foi sua trajetória depois que foi embora, também não há uma confirmação exata da data do seu falecimento.

Com base nas cartas escritas por Ina von Binzer, no período de 1881-1883, objetivamos compreender suas observações e percepções acerca da educação brasileira, durante a sua passagem pelo Brasil. Para Vasconcelos (2018), seus ensinamentos e seu legado são mais um entre as ‘curiosidades’ adormecidas no oitocentos. Assim, o artigo encontra-se dividido em quatro seções. A primeira aborda a pesquisa na história da educação tendo como fonte documental a escrita das cartas; a segunda trata da presença das preceptoras no Brasil; a terceira se ocupa das percepções de Ina Von Binzer sobre a educação brasileira e a quarta revela um quadro sobre o lugar das crianças no contexto sócio-histórico oitocentista.

AS CARTAS COMO FONTES DE PESQUISA

Ao estudar as correspondências de Capistrano de Abreu, Amed (2006) ressaltou que as cartas, ainda pouco valorizadas pelos pesquisadores brasileiros, assumem um papel de destaque no que tange à sutileza dos meandros políticos, sociais e culturais de uma determinada sociedade. Mário de Andrade, por sua vez, convicto da preciosidade histórica desse gênero, foi extremamente cuidadoso na preservação das suas correspondências trocadas com Anita Malfatti, Carlos Drummond, Di Cavalcanti e demais expoentes do século XX. Em um artigo intitulado ‘Fazer história’, publicado na Folha da Manhã, em 24 de agosto de 1944, escreveu sobre sua crença no valor documental das cartas, “[...] tudo será posto a lume um dia, por alguém que se disponha a fazer a história” (Andrade, 1944).

A leitura minuciosa das cartas de Ina von Binzer, no que concerne à educação oitocentista, requer a confrontação dos dados encontrados com outros estudos já realizados. O livro, que compõe o *roll* das mulheres viajantes no século XIX, “[...] escritos sob as formas de correspondência à família ou amigos, de diários ou ainda como narrativas breves” (Leite, 2000, p. 133), é um daqueles que não fica despercebido quando tratamos dos olhares das mulheres europeias que se aventuraram e demonstraram a capacidade de observação, ultrapassando as diferentes circunstâncias singulares, pessoais e políticas. Atraída pelo brilho das cores no Brasil de Annie Brassey, Ina von Binzer encontra um país onde logo se interessa pela escravização de pessoas, o que “[...] leva a moça a meditar no escravo, como pessoa humana, uma pessoa infeliz que ‘até depois de morta era enxotada do convívio dos outros mortais’” (Leite, 2000, p. 142, grifo nosso). Outrossim, faz alusões à República e à ineficácia dos seus métodos pedagógicos aprendidos para educar meninos brasileiros rixentos.

Numa perspectiva mais intimista, as correspondências possuem singularidades que não encontramos nos demais gêneros, pois carregam tanto do sujeito que a escreve, que nem ela mesma consegue ver por que o que diz se sobressai nas entrelinhas. “Cartas produzem memórias, que se desdobram em críticas, que desencadeiam cartas, que engendram memórias [...] É o grande circuito dos discursos, onde se pode observar a inscrição das trajetórias de leitor e autor, de remetente e destinatário” (Cardoso, 2000, p. 333).

Ao analisar as correspondências publicadas no livro, entendemos ser necessário situar nosso objeto de pesquisa como produto cultural de um determinado período histórico.

Um livro é um objeto cultural bem conhecido no nosso tipo de sociedade. Para a sua produção, são movimentadas determinadas práticas culturais e representações, sem contar que o próprio livro, depois de produzido, irá difundir novas representações e contribuir para a produção de novas práticas (Barros, 2005, pp. 133-134).

Sobre a pesquisa na perspectiva da história cultural, salientamos que “[...] o passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária do comportamento humano, onde cada aspecto se relaciona um com outro [...]” (Nawroski, 2015, p. 67). Destarte, é preciso estar atento não somente às cartas que resultaram na publicação do livro objeto desta pesquisa, mas também sobre o contexto histórico e cultural em que as cartas foram escritas, e isso envolve um diálogo com outros pesquisadores do período em questão.

Estar atento à produção histórica é uma forma de vigiar nosso objeto e nosso tema de pesquisa; prática que vem sendo estruturada com o passar dos anos, uma vez que nem sempre os historiadores utilizaram tal perspectiva ao pesquisar as obras escritas em diferentes períodos. Segundo Barros (2005), no passado, os historiadores, ao analisar os descritos de um contexto histórico de um outro período, inseriam uma visão ‘elitizada’, impondo seu próprio ideal aos objetos estudados, sem analisar o meio social e a cultura dessa sociedade. Dito isso, a partir do século XIX, a história cultural começou a ser discutida pelos seus estudiosos, em que pese o princípio da vigilância dos objetos de estudo pelo seu contexto histórico e cultural. Chartier (2010), quem se dedicou à história da cultura e dos livros, destaca a leitura e a escrita como resultantes das expressões de práticas sociais que, quando reverberadas, também podem curar feridas históricas.

De acordo com Chartier (1994), as histórias podem sempre ser reproduzidas através das narrativas, utilizando meios abstratos para representar um determinado meio social, ao qual os historiadores precisam estar atentos, sobretudo aos atores desse contexto histórico. Assim, ao realizar a leitura dentro da perspectiva histórica

cultural, é preciso buscar entender a história real pelos escritos do autor, o qual pode utilizar diferentes formas para a representatividade dos conflitos sociais e culturais.

O historiador tem por tarefa oferecer um conhecimento apropriado, controlado, sobre a “população de mortos - personagens, mentalidades, preços” que são seu objeto. Abandonar essa intenção de verdade, talvez desmesurada, mas certamente fundadora, seria deixar o campo livre a todas as falsificações, a todas as falsidades que, por traírem o conhecimento, ferem a memória. No exercício de seu ofício, cabe aos historiadores serem vigilantes (Chartier, 1994, p. 12, grifo nosso).

O destaque à vigilância do pesquisador é recorrente nos escritos de Chartier (2010, 1994); é um sobreaviso ao pesquisador que se aventura nas ciências humanas e sociais e dialoga com a vigilância epistemológica, referendada também por Bourdieu et al. (2015) no campo da sociologia, no qual os dados, as análises e as escolhas das teorias são vigiadas para garantir a coerência na pesquisa. Atentos e vigilantes ao longo das escritas de um contexto histórico, podemos rever o passado, sendo relevante não só aos historiadores que já realizam investigações por meio de documentos e estão em busca de novas evidências, mas também a todos os sujeitos pesquisadores que buscam reaver seu saber histórico. Assim, “[...] o saber histórico pode contribuir para dissipar as ilusões ou os desconhecimentos que, ao longo do tempo, desorientam as memórias coletivas” (Chartier, 2009, p. 24). Portanto, é pelo passado que podemos projetar o futuro social e cultural, atentos às mudanças.

Na escrita epistolar, é possível encontrar evidências às diversas questões levantadas no decorrer da história, tampouco respondidas. As cartas escritas em uma determinada época podem ajudar a responder inquirições futuras, pois as representatividades sociais e culturais apresentadas em um contexto descrito expressam alternativas ao meio social.

As cartas romanceadas de Ina von Binzer são importantes fontes primárias para estudos da área de educação, e também para outras áreas como História e Teoria literária. Em alguns casos elas mesmas são o objeto do estudo. De qualquer forma, a existência destes só reforça a importância da obra de Ina von Binzer (Marcusso, 2012, p. 361).

Diante do contexto social que encontrou ao desembarcar no Brasil, Ina reservou à língua materna a escritura das cartas à sua amiga Grete na Alemanha, saudando-a sempre carinhosamente: “Minha doce Grete”, “Amiga Gretele”, “Minha Grete única”, “Querida Grete”, “Grete do coração”. Durante seu novo ofício, ariscava o português sempre com auxílio do francês, língua que aprendeu na escola e deveria praticar e

ensinar à oligarquia brasileira; já na cabeça da mulher preta que lhe servia, Paris era tudo aquilo que fica fora do Brasil.

Ao escrever as cartas, Ina torna presente a figura da interlocutora Grete, sua amiga, quem ficou na Alemanha, para estabelecer um diálogo em que a remetente transporta parte de sua individualidade, procurando o entendimento e a confiança em Grete, que fica subentendido nas saudações. Sobre a amizade e confiança com o interlocutor, em 31 de maio de 1923, Manuel Bandeira escreveu para Mário de Andrade:

A tua carta desvaneceu-me grandemente pela amizade e confiança com que nela te abriste. Acredito também nas afinidades que nos relacionam e tenho para mim que são sobretudo de ordem moral. Esse mundo das letras e das artes é muito interessante, mas perigoso: encontram-se nele rapazes de sensibilidade fina, porém, ai deles e ai de nós! Sem a vontade excepcional que é preciso para conter em sujeição aquele dom tão cheio de riscos. A minha experiência, embora cauteloso e arredo seja, foi amarga! (Carta a Mário de Andrade, 31 de maio de 1923 apud Moares, 2000, p. 94).

Importante destacar que, diferentemente do estudo produzido por Ferreira (2004), sobre as cartas endereçadas à Honestalda de Moraes Martins, na Fazenda Olaria no Rio de Janeiro, entre os anos de 1878 e 1946, quem sempre foi destinatária e não remetente, Ina von Binzer era a principal e única remetente das cartas publicadas em seu livro. Ainda que tenham sido destinadas à Grete, da destinatária não temos registros, tão somente está enunciada nas saudações e despedidas registradas nas correspondências. Contudo, ao despedir-se, Ina cobra ‘logo’ uma escrita da destinatária: “Agora, aqui na porta está a velha e gorda Ana me chamando: ‘Chá, senhora!’ Faço ponto final. Escreva logo à sua elegante amazona” (Binzer, 2017, p. 15, grifo do autor). Mesmo assim, vale destacar que, no universo epistolar, é no outro que a carta revela-se, denunciando um pensar e repensar do que se conta. Pode-se dizer que as cartas se constroem pelas explosões confessionais que circundam o social e o individual, contextualizando o momento histórico e cultural de uma jovem de 22 anos num país distante.

A escrita epistolar, por ser um canal privilegiado de comunicação particular, além de despertar o gosto pela comunicação, reverbera também numa conversação amistosa entre duas amigas. Nas correspondências, a educadora revela seus estranhamentos, suas alegrias, tristezas, frustrações didático-pedagógicas e o convívio com seus padrões e alunos. Para Gomes (2004, p. 20, grifo nosso), “[...] o ato de escrever para si e para os outros atenua as angústias da solidão, desempenhando o papel de um companheiro, ao qual quem escreve se expõe, dando uma ‘prova’ de sinceridade”. Dessarte, constatamos, nas cartas de Ina, por vezes, um momento de

desabafo, como forma de acalantar a solidão em um país distante, tendo que lidar com uma cultura tão diferente, enquanto os brasileiros a veem apenas como uma estrangeira que se aventurou pela educação e, portanto, era merecedora de uma mulher preta para lhe servir. Segundo Conceição (2013), a prática epistolar é um procedimento escrito e sonoro, com o sentido de uma conversação cortês, que oscila entre o ato de expressar-se e conter-se. Contudo, não temos a pretensão de tratar da análise textual nem discursiva encontrada nas cartas, podendo, sim, ser esta uma questão para uma futura pesquisa.

As cartas de Ina trazem mais do que apenas descrições da sua passagem por um novo país; por meio de suas escritas, podemos recuperar aspectos de uma sociedade com conflitos sociais aflorados, a saber, a escravidão, o vislumbre da República, o patriarcado, a presença massiva de preceptoras na educação da aristocracia e a falta de um projeto de escolaridade para o povo brasileiro. Nas cartas, Ina relata a dificuldade de compreender uma sociedade que não prioriza a educação nem a organização de escolas. A educadora levanta algumas observações como estas destacadas por Grinberg (2017), do porquê ninguém tem a preocupação de buscar uma melhor educação àqueles chamados ‘libertos’ que um dia serão os responsáveis pelo país e precisam estar bem instruídos.

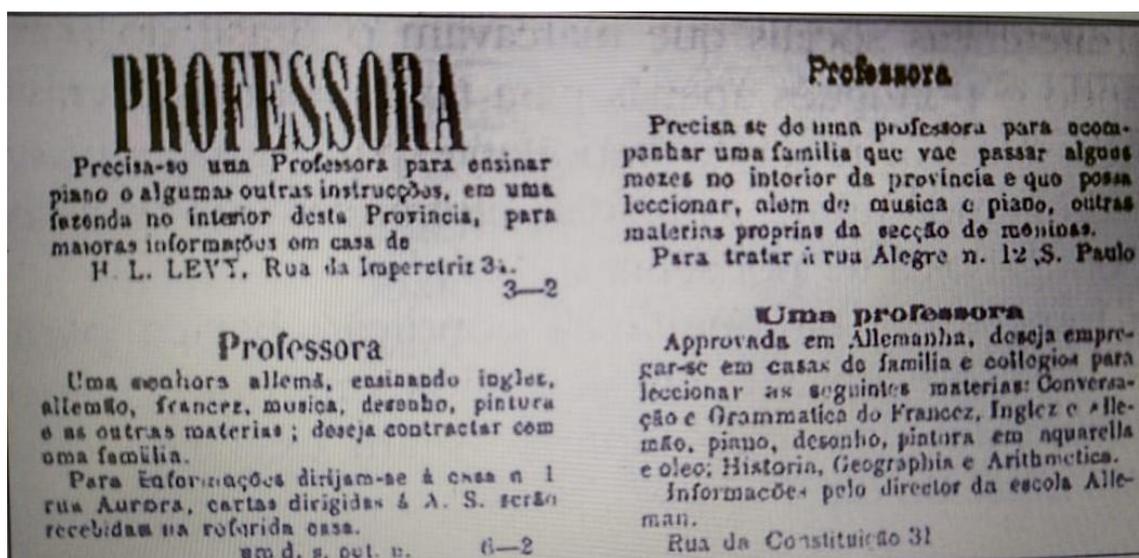
Ao aprofundarmos as leituras das correspondências, percebíamos que a educadora se esforçava para compreender as relações que ocorriam entre brancos e pretos pelos lugares onde passava. Leite (1997) ressalta que os escritos de viagens produzidos por mulheres apresentam algumas vantagens, pois surgem num panorama literário de viagem, do olhar feminino, marcado de espontaneidade e menos formalidade e análise, ao se colocarem às margens dos saberes tradicionalmente monopolizados por homens. Todavia, sobre os temas tratados nas cartas, ocorria com certa frequência a presença de pessoas negras escravizadas nas famílias oligárquicas; e que, mesmo às vésperas da abolição, ainda não havia no Brasil um projeto de escolarização para a população não branca. O conhecimento escolar restringia-se ao espaço particular das casas, onde, até a idade escolar, crianças brancas e não brancas se alimentavam do mesmo leite e das mesmas brincadeiras, contudo seus mundos tomavam rumos diferentes a partir da idade escolar. Ademais, Ina descreve com detalhes sobre a cama em que dormia, que mais parecia um banco rústico de madeira, sem cabeceira, mas com braços nas laterais, coberto com um colchão recheado de ervas selvagens e gravetos; e o travesseiro, recheado de flores, parecia ser mais de boneca. É justamente pela liberdade de registrar suas opiniões, que hoje dispomos dos meandros que compõem a riqueza cultural da história, uma vez que o olhar feminino da preceptora Ina apresenta especificidades da sociedade da época que escapavam aos escritos dos homens.

AS PERCEPTORAS NO BRASIL

Durante a educação oitocentista, o Brasil recebeu, além de preceptoras alemãs, várias outras mulheres estrangeiras em situação parecida, que vinham ao país em busca de oportunidades para lecionar na casa das famílias da elite brasileira. Segundo Ritzkat (2000), por volta de 1830, várias preceptoras europeias buscavam trabalhos em outros territórios porque nos seus países já não encontravam mais empregos por conta da superoferta. A situação das preceptoras europeias evidenciava a presença de mulheres brancas anunciando suas qualificações em troca de casa e, se possível, um ordenado pelo seu trabalho. Segundo Ritzkat, “[...] os salários no Brasil se mostravam bastante atrativos ao serem comparados com outros países” (Ritzkat. 2000, p. 278), o que contribuía ainda mais para o interesse de estrangeiras pelo país.

Nos jornais da época, era comum encontrarmos anúncios de procura e oferta das professoras, como podemos ver a seguir, na Figura 1¹:

Figura 1 - Anúncios do Jornal – Professoras - Século XIX



Fonte: Ritzkat (1999).

Ao observar os anúncios, percebe-se que as qualificações mais procuradas nas preceptoras eram por conhecimentos aprofundados em gramática da língua francesa, inglesa e alemã, além de piano, pintura e desenho. No Brasil, como destacado pela

¹ Transcrição do conteúdo da Figura 1: “Professora: Precisa-se uma professora para ensinar piano e algumas outras instruções, em uma fazenda no interior desta Província [...]; Professora :Uma senhora alemã, ensinando inglês, alemão, francês, música, desenho, pintura e outras matérias, deseja contatar com uma família. [...]; Professora: Precisa-se uma professora para acompanhar uma família que vai passar alguns meses no interior da província e que possa lecionar, além de música e piano, outras matérias próprias da seção de meninas. [...]; Professora: Aprovada em Alemanha, deseja empregar-se em casas de famílias e colégios para lecionar as seguintes matérias: conversação e gramática de francês, inglês, alemão, piano, desenho, pintura em aquarela e óleo; história, geografia e aritmética. [...]”.

oferta salarial, as preceptoras europeias eram as mais procuradas, visto que a educação do velho mundo era uma referência à sociedade brasileira, principalmente em se tratando do comportamento das meninas, que deveria ser adquirido sob o viés de uma preceptora formada nos referenciais educacionais da Europa, também como aquiescência de um futuro casamento intercontinental.

Assim, o “[...] universo da preceptoría estava relacionado à clássica lei da oferta e da demanda, representada, nesse caso, pelo interesse das preceptoras europeias em prestar serviços às famílias brasileiras” (Albuquerque, 2013, p. 56). Em virtude de uma grande demanda pela busca de professoras para o ensino doméstico, transcorria o interesse das estrangeiras em buscar oportunidade para poder lecionar num momento em que havia demanda pela instrução europeia no Brasil.

Importante destacar que a preceptoría não só era uma oportunidade para as moças europeias com tal formação como também um abrigo para as demais, por isso elas também eram chamadas de governantas, como anunciado pelo *Jornal do Commercio*, em 1882.

PROFESSORA

Uma senhora solteira de afiançada conduta e com alguma prática de leccionar precisa achar uma casa de família que tenha crianças para aprender instrução primária. Não faz questão de ordenado mas quer ser tratada como pessoa da família. A quem convier dirija-se em carta ao cartório desta folha com as iniciais D.M.A. (*Jornal do Commercio*, 1882 apud Ritzkat, 2000, p. 279).

A condição de governantas levava as moças a buscarem trabalhos que também as propiciassem condição de morada, inclusive dispensando o ordenado e, assim, passando a ser consideradas uma pessoa da família. No decorrer do século XIX, as mulheres começavam a predominar nas preceptorias, pois viam na profissão uma forma de ascender profissionalmente, sem terem que necessariamente recorrer ao casamento. Ritzkat (2000) destaca que muitas jovens, ao não alçarem um bom casamento, acabavam escolhendo o caminho do magistério, por não terem outra opção, sendo muitas vezes desvalorizadas e exploradas pelas condições de governantas nas casas das famílias, onde também moravam.

Ao lançarmos olhares para o contexto da preceptoría, constatamos, pela trajetória de Ina, um recorte das condições das preceptoras durante o século XIX. Ademais, as condições sócio-históricas estão amplamente interligadas à carreira pessoal e profissional das docentes. Entretanto, de tantas mulheres educadoras, “[...] poucas preceptoras deixaram registro de sua passagem daí a importância do depoimento de Ina von Binzer para recuperar aspectos da educação [...]” (Ritzkat, 2000, p. 271).

A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS OITOCENTISTAS

Figura 2 - Ina von Binzer (1882)



Fonte: Ritzkat (1999).

Ao chegar no Brasil, Ina von Binzer (Figura 2) foi trabalhar no interior do Rio de Janeiro, na fazenda São Francisco, que tinha como chefe o Dr. Rameiro. Foi contratada para ser preceptora, visto que as famílias, segundo Campos (2018), mesmo sem ter muita escolaridade, queriam que seus filhos tivessem uma educação moderna, com todos os saberes científicos da época, priorizando sobretudo a língua francesa.

Após a passagem pela fazenda, buscou trabalho em “[...] um colégio de moças; deu aulas aos filhos de uma rica família paulistana e terminou sua aventura pedagógica de volta a uma fazenda [...]” (Ritzkat, 2000, p. 270). Passando por lugares distintos, a preceptora alemã revela que, antes de embarcar ao Brasil, havia formado um pré-conceito dos brasileiros, ouvindo dizer que eram pessoas ‘selvagens’, sem bons costumes, visto a alta densidade de indígenas e das extensas paisagens de florestas. Contudo, seus conhecimentos prévios foram reelaborados assim que pisou nas terras brasileiras. “[...] Não lhes poderei contar nenhum assalto dos indígenas, nem mesmo uma luta contra tigres [...] tendo chegado até cá sem incidentes” (Binzer, 2017, p. 17). Adiante, Ina descreve sobre suas vivências entre a aristocracia brasileira, “[...] não existe quase brasileiro que não fale francês, embora alguns deles possuem apenas uma vaga noção sobre o país a que essa língua pertence [...]” (Binzer, 2017, p. 18).

Ademais, a preceptora alemã “[...] faz comparações constantes entre o país de origem e o novo – hábitos sociais, paisagens, roupas, comidas, práticas acadêmicas [...]” (Jonhson, 1996, p. 137). Em uma de suas cartas, encontramos relatos sobre sua experiência com a comida, nos quais descreve que seu estômago está custando a fazer amizade com a banha e a comida invariável da cozinha brasileira, na qual as refeições se resumem em feijão-preto, bolo de fubá sem sal, angu, milho, mandioca, carne de sol, bem diferente da comida alemã. Outro ponto que destaca é a falta de pontualidade dos brasileiros, ao alegar que “[...] no Brasil quem se revela muito pontual não deve estar regulando bem” (Binzer, 2017, p. 58), e aqui descreve sobre seus alunos na fazenda, que quase sempre chegam atrasados, principalmente às aulas de alemão.

Para muitas preceptoras estrangeiras contratadas para lecionar na casa das famílias, a maior dificuldade era comunicar-se com seus alunos, já que, em muitas famílias, não havia um repertório de línguas. Além disso, na presença constante dos escravizados, preferia-se falar em português. Nesse sentido, as preceptoras europeias eram procuradas para o ensino da língua francesa, inglesa e, com menos frequência, alemã. Entretanto, isso nem sempre era estimulante para os pupilos, como destacou em uma de suas cartas. “Atravessamos penosamente a aula de alemão, sempre com auxílio do francês que ainda é o melhor recurso, porque, quando começam a falar alemão, não entendo patavina” (Binzer, 2017, p. 25).

Para aprimorarem seus métodos pedagógicos, Albuquerque (2013) destaca que as preceptoras precisavam adentrar a cultura em que seus pupilos estavam inseridos para conseguir ensinar alguma coisa às crianças. Além disso, infiltrar-se na cultura brasileira e conhecer o contexto social era uma forma de as preceptoras conseguirem se aproximar das famílias e não sofrerem resistências por parte delas. Durante a estada no Brasil, Ina descreveu diversos eventos realizados pelos brasileiros, como as barulhentas festas de São João, carnaval e natal. Segundo o autor Jonhson (1996), ainda que ficasse assustada com o comportamento dos brasileiros nas comemorações festivas, começou a experimentar a cultura brasileira e relacioná-la com lembranças de seu país. Era uma estratégia de sentir-se próxima aos seus e uma forma de divertir-se com o novo contexto social.

A presença dos negros nos trabalhos agrícolas e domésticos prestados aos seus senhores também é algo que despertou a atenção de Ina nas cartas desde o início. Na primeira fazenda do Dr. Rameiro, descreve que havia uma média de duzentos escravos, incluindo mulheres, homens e crianças. Sobre esse contexto, descreve que chega a ficar incomodada com a presença de tantas pessoas negras lhe servindo, sobretudo sua escrava Olímpia.

[...] “minha negra” até agora isto é o melhor de minha carta – e como soa bem, não é verdade? Chama-se Olímpia o que torna o caso decididamente muito mais impressionante quando me responde submissa e em qualquer circunstância: “sim, senhora”, mesmo se

estou talhando com ela. [...] o seu “sim, senhora” é muito comum aqui, como por exemplo em Berlim *gnädige Frau*. Mas esse constante “sim, senhora” acaba por deixar a gente meio embrutecida, pois usa dessa expressão a todo o instante e principalmente quando não entende o meu português, o que acontece várias vezes ao dia (Binzer, 2017, p. 19, grifo nosso).

Incomodada, relata à sua amiga Grete sobre as condições de trabalho dos escravizados. “Há sete anos passados um escravo morreu queimado na fazenda de um irmão de Mme [...] isso é horrível, mas parece já ter acontecido não raras vezes, infelizmente” (Binzer, 2017, p. 42). Em relação ao dia de descanso dos trabalhadores negros, é o patrão quem decide sobre o melhor dia, uma vez que não pode ser o mesmo da fazenda vizinha, a fim de evitar a interação entre os trabalhadores. Em relação aos escravizados, as percepções de Ina dialogam com as constatações de outros estrangeiros da época, como vemos na passagem do casal de naturalistas viajantes, Louis Agassiz e Elizabeth Cabot Agassiz, que passaram pelo Brasil nos anos 1865 e 1866, durante o projeto de europeização do mundo traçado pelo naturalista alemão Alexandre Humboldt.

[...] um negro que tenha firme resolução pode conquistar sua liberdade, e, uma vez esta obtida, não há mais obstáculo a que ele eleve a sua condição social ou política. Mas se, por esse lado, a escravidão é muito menos absoluta do que o foi nos Estados Unidos, tem, sob outros aspectos, algo de mais entristecedor. Os escravos, pelo menos nas cidades, são verdadeiras bestas-de-carga. Móveis pesados, pianos, aparadores, malas pesadas, barricas empilhadas umas sobre outras, tudo isso, até caixas de açúcar e sacas de café de mais de cem libras de peso, é transportado nas ruas na cabeça dos pretos. Por causa disso, esses infelizes ficam frequentemente com as pernas entortadas; não é raro vê-los, na força da idade, curvados inteiramente ou estropiados, e podendo a custo andar com um pau na mão (Agassiz & Agassiz, 2000, pp. 83-84).

Da mesma forma, Ina teceu algumas inquietações sobre a abolição, a qual poderá gerar um estado de calamidade, uma vez que “[...] todo trabalho é realizado pelos pretos, toda a riqueza é adquirida por mãos negras, porque o brasileiro não trabalha [...]” (Binzer, 2017, p. 48). Logo, como podem sobreviver os brasileiros sem os escravos, visto que não dispõem da força física para realizar os trabalhos manuais nas fazendas e as suas únicas instabilidades econômicas vêm dos trabalhos nas plantações e minerações, sobretudo desempenhados pelos negros?

Os brasileiros deviam organizar entre seu próprio povo uma classe operária que ainda não possuem, como também criar a classe dos artesãos; alcançariam esse fim com êxito se encaminhassem as crianças pretas libertas para exercer um ofício regular. Mas acontece justamente o contrário: a Lei de emancipação de 28 de setembro de 1871, determina entre outras coisas aos senhores de escravos que mandem ensinar a ler e a escrever a todas essas crianças. Em todo império, porém, não existem talvez nem dez casas onde essa imposição seja atendida (Binzer, 2017, p. 168).

Após um ano de estada, em 1882, a educadora começa a compreender a necessidade da escola aos filhos de escravizados, uma vez que a libertação parecia aproximar-se. Binzer (2017), em uma das cartas, indaga como um ex-escravizado poderá reivindicar seus direitos se, até então, isso nunca lhe foi concedido, sendo ele tratado com desconhecimento e inurbanidade. Assim como Marcusso, percebemos nas cartas que “[...] a escravidão talvez seja o único tema que perpassa praticamente todo o livro [...] 1881 a 1883 – quando a abolição já era tida como irrefreável por boa parte da classe senhorial” (Marcusso, 2012, p. 362).

Ademais, destaca as inúmeras adversidades num país tão distante, quando na casa da sua primeira família acabou ficando doente pelo estresse do barulho, gerando a ‘nevralgia’, doença que foi responsável por deixar a fazenda do Dr. Rameiro. Após deixar a Fazenda São Francisco, no interior do Rio de Janeiro, Ina começou a dar aulas em um colégio de moças nas proximidades da cidade do Rio de Janeiro; mesmo assim, começa a sentir-se solitária. “Estou deprimida e morta de cansaço [...]” (Binzer, 2017, p. 80). Percebe-se que a educadora principia a solidão e a saudade de casa e, por isso, passado um ano, cogita a ideia de juntar dinheiro e retornar à Alemanha.

Após vários desafios enfrentados em terras distantes, principalmente no que diz respeito às suas aulas, com iminentes objeções diárias as quais frequentemente geravam questionamentos sobre o conhecimento pedagógico adquirido durante seus anos escolares, resolveu mudar-se para São Paulo.

Dia 22. Hoje, fui ver o pastor da comunidade daqui e também o cônsul alemão. Foram ambos muito atenciosos e o cônsul, que é um homem esperto e sabe levar os brasileiros na devida conta, aconselhou-me a ir de preferência para a Província de São Paulo, tentar conseguir obter lá uma colocação, pois a que ocupo não é posição para mim; em São Paulo encontrarei também outras colegas. Disse-me isso e ando procurando no Jornal do Comércio o que me possa servir, entre os anúncios de pretos fugidos e vendas de escravos, que é onde também se pedem as professoras com imensa capacidade e inúmeras perfeições (Binzer, 2017, p. 90).

Na província de São Paulo, suas percepções sobre a realidade social brasileira mudaram: “[...] São Paulo é o melhor lugar do Brasil para educadoras [...] somos uma cidade universitária!” (Binzer, 2017, p. 123). Na capital paulista, a preceptora encontrou outros alemães que passavam pela mesma situação, o que a confortou, levando-a a protelar a volta para casa; mais tarde, aventurou-se pela Fazenda São Sebastião, onde as coisas pareciam mais divertidas.

O LUGAR DAS CRIANÇAS

No período oitocentista, além das questões históricas que se referem à política e à economia do Brasil, é fundamental compreendermos a relação das crianças com a escolarização num período em que a infância começava a figurar. Diante de um contexto de tantas objeções, a construção social do conceito na modernidade francesa começava a exercer influência sobre o contexto da educação escolar da época.

O século XIX, no Ocidente, é marcado pela construção da concepção de infância. Assim, principiavam-se pesquisas sobre o desenvolvimento da criança e a compreensão dessa etapa na vida do ser humano, bem como a importância da escola, sob o viés iluminista. De acordo com Ariès (1986), a concepção de infância surgiu nos primórdios de uma sociedade industrial, na qual as aprendizagens formais passaram a ser de responsabilidade da escola, e a família, o lugar da afeição. Entretanto, no Brasil, a primeira escolarização ainda ocorria sob o jugo familiar mediado por uma preceptora:

Aqui, as aulas são das sete às dez; depois vem o almoço quente, pelo qual Madame Rameiro nos faz esperar inutilmente até as dez e meia, de maneira que não posso mais sair, porque, logo após o último bocado, tenho de voltar às aulas. Prosseguimos até a uma hora, quando então temos trinta minutos para o lanche; à uma e meia começam as aulas de piano que vão até as cinco, quando servem o jantar (Binzer, 2017, p. 32).

A rotina de estudos, no contexto da aristocracia, como descrita pela rotina de Ina na Fazenda de Rameiro, correspondia a apenas uma parcela das crianças brasileiras (Del Priori, 2010). A recente compreensão de infância, interpretada como uma idade que precisa de uma atenção especial, instrução e cuidados, ainda não alcançava as crianças do Brasil. Para Del Priori (2010), a concepção de infância ressaltada por Ariès (1986) está baseada num modelo de concepção de infância europeizada, contemplando uma parcela de filhos dos monarcas, investigada sob o viés das pinturas medievais. Contudo, o modelo de educação europeia se estendia à oligarquia brasileira, como vemos no relato de uma preceptora alemã; mas deixava de

contemplar os filhos de escravos, indígenas, arrendatários, pequenos agricultores, entre outros.

Para Gondra e Schueler (2008, p. 225):

Em uma sociedade em que o tempo da infância era ainda impreciso, fluido – e também plural e variável conforme a clivagem dos grupos sociais e das condições de classe, etnia e gênero –, a vivência das experiências de cuidado, brincadeiras e folguedos infantis tendiam a terminar cedo, sobretudo para as crianças escravas, mas também para as livres e pobres, que ingressavam na aprendizagem dos ofícios e na execução de tarefas variadas, em geral, por volta dos 4-5 aos 12 anos de idade [...].

Com pouca expansão, o ensino público nos moldes europeus, de acordo com Del Priore (2010), veio para a América portuguesa no século XVIII, com Marquês de Pombal, o qual incentivou a construção de alguns prédios escolares. Essas escolas foram sendo edificadas e modificadas com o passar dos tempos, de acordo com as necessidades da sociedade brasileira e os ideais governamentais, envolvendo os fatores políticos, econômicos e sociais. O período foi marcado por uma divisão do ensino na sociedade: “[...] o ensino secundário de cultura geral para a formação das elites e o ensino primário voltado para a formação dos trabalhadores” (Souza, 2000, p. 14). A preocupação era com o ensino das primeiras letras e a formação dos jovens para o mundo adulto. Assim, incluíam-se no currículo “[...] a aprendizagem simultânea entre a leitura e a escrita, a inserção dos novos conteúdos da gramática e da ortografia e o seu resultado, a prática de redação de textos” (Souza, 2013, p. 18). Enfatizava-se não no desenvolvimento das crianças, mas na capacitação moral dos pequenos para a vida adulta.

Sobre o ensino público, Veiga (2016) destaca que o objetivo do ensino não era ofertar uma educação qualificada aos mais pobres, mas ‘civilizar’ para a expertise do convívio social. Durante o século XIX, “[...] a saída para os filhos dos pobres não seria a educação, mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite, eram ensinados por professores particulares” (Del Priore, 2010, p. 236).

As escolas públicas, frequentadas por filhos de determinados trabalhadores, eram, em sua maioria, centros de diversos problemas relacionados a sua estruturação, organização pedagógica, formação de professores e outras questões atinentes. A Constituição Imperial de 1824, em que pese a Instrução primaria e gratuita a todos os Cidadãos (art. 179, XXXII) e o estabelecimento de Collegios e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, Artes (art. 179, XXXIII), (Constituição..., 1824). Assim, podemos ver na nossa primeira Constituição Imperial,

o não reconhecimento do direito escolar para pessoas negras e indígenas, proposta essa que mais tarde configurou-se em um projeto de branquitude.

Desde meados do século XIX, as elites brasileiras preocupavam-se com o futuro do país dada nossa heterogeneidade racial e cultural. Eram elas influenciadas pelas teorias racistas, europeias e norte-americanas, então em voga, que postulavam uma hierarquia entre as raças e colocavam nos patamares mais baixos dessa hierarquia os povos orientais e negros. No final do século XIX, chegava-se a uma solução conciliatória: O Brasil deveria aspirar ao progresso “branqueando” sua população (Müller, 2008, p. 47, grifo nosso).

Em relação aos excluídos das escolas, Gondra e Schueler (2008) destacam que as crianças, filhos de escravizados, eram sempre ensinadas por pessoas mais velhas ou até mesmo por escravos já libertos. Mas esse ensino não era sobre as ‘letras’, e sim sobre uma educação de trabalhos manuais semelhante ao que se passou durante a Idade Média. Havia alguns senhores que chegavam a matricular os trabalhadores escravizados nas escolas, mas era uma prática pouco comum, haja vista os senhores acreditarem que pessoas escravizadas não precisavam de instrução, uma vez que seus destinos estavam atrelados à permanência no trabalho braçal. No século XVIII, houve diversos debates para a “[...] delimitação do público-alvo das escolas e pelo alargamento dos direitos à educação [...] abrangendo as propostas para educar e civilizar os índios, os negros escravos ou libertos e aperfeiçoar a instrução oferecida às mulheres” (Gondra & Schueler, 2008, p. 231).

Uma minoria de escravizados começou a ocupar espaço nas escolas públicas no decorrer dos séculos XIX e, então, começaram a surgir outros problemas, como a discriminação nas salas de aula por parte dos pais brancos que preferiam instruir seus filhos em casa a deixar na sala de aula junto a colegas negros e pobres. A prática tomou tamanha propulsão que, segundo Veiga (2016), em 1835, havia tanta falta de crianças nas escolas, que se começou a aplicar multas aos pais que não encaminhassem seus filhos à instituição, considerando-os negligentes.

Com a proposta de um ensino público pouco qualificado, por misturar trabalhadores e oligarcas, a educação domiciliar era a melhor opção das famílias abastadas, via a contratação de preceptoras particulares. “Era comum entre as famílias mais abastadas o hábito de importar preceptores ou mandar os filhos para estudarem na Europa, ou colocar nos colégios estrangeiros [...]” (Oliveira, 2000, p. 37).

Ina von Binzer fez passagem pelo Brasil durante a década em que houve a maior procura de preceptoras para a educação domiciliar, reconhecida inclusive pela legislação no tocante à obrigatoriedade do ensino.

Os anos de 1880 são aqueles em que há a maior frequência de anúncios relativos à oferta e demanda dos serviços de educação doméstica, ao longo do século XIX, proporcionando vestígios mais amplos para o estudo dessa prática na qual designamos como preceptoras, mulheres professoras, também chamadas de “governantas”. [...] não se tratava de uma educação “informal”, mas de uma modalidade de educação reconhecida, até mesmo na legislação e nos documentos oficiais se referiam a obrigatoriedade do ensino, executando dessa obrigação os pais que mandavam educar filhos, filhas e crianças sob sua responsabilidade na casa da família (Vasconcelos, 2018, pp. 289-290, grifo do autor).

Interessante destacar que as famílias escolhiam suas preceptoras não só pela sua formação, mas davam preferências às educadoras que vinham de determinados países, como a Alemanha, uma vez que o país era considerado referência nos conteúdos escolares europeus. Mesmo assim, Ina encontrou dificuldades, como escreveu em 29 de maio de 1882:

Meus discípulos romanos são realmente muito mal-educados e preciso recorrer a variados recursos pedagógicos para tratar com eles. Não posso de modo algum deixar os dois menores sozinhos, embaixo, trabalhando na sala de estudos, enquanto em cima dou lição de piano a Lavínia (Binzer, 2017, p. 108).

Em relação à educação domiciliar, as famílias brasileiras priorizavam a formação elementar para os meninos, para mais tarde ingressarem no ginásio, e, para as meninas, o ensino do comportamento e das boas maneiras. “As preceptoras tinham como incumbência a educação escolar, moral, ética e para as meninas, a educação comportamental para que pudessem participar da sociedade enquanto damas” (Campos, 2018, p. 413). Em relação à educação das mulheres no Brasil, tem-se novamente o casal Agassiz, a quem foram dadas as orientações de observar e registrar, além da fauna e da flora, o conhecimento possuído pelas comunidades locais – desde as populações indígenas, passando pelos seus colonizadores, até os escravos.

Em geral, no Brasil, pouco se cuida da educação da mulher; o nível da instrução dada nas escolas femininas é pouquíssimo elevado; mesmo nos pensionatos frequentados pelas filhas das classes abastadas, todos os professores se queixam de que se retiram as alunas justamente na idade em que a inteligência começa a se desenvolver. A maioria das meninas enviadas à escola aí entram com a idade de sete ou oito anos; aos treze ou quatorze são consideradas como tendo terminado os estudos. O casamento as espreita e não tarda em tomá-las (Agassiz & Agassiz, 2000, p. 435).

Os olhares estrangeiros que desembarcavam no Rio de Janeiro seguiam um roteiro semelhante. Segundo Leite (2000, p. 133), “[...] a maioria dos viajantes foi inspirada por esse projeto global de pesquisa [de Alexandre Humboldt], mesmo quando tinham propósitos políticos mais explícitos”. Assim, mulheres como Maria Graham e Ida Pfeiffer, na primeira metade do século XIX, Tereza da Baviera, Annie Brassey e Ina von Binzer, que recusaram o papel prescrito para as mulheres e se aventuraram nas longas viagens marítimas, não deixaram de registrar com capacidade de observação penetrante o lugar das mulheres na sociedade brasileira, sobretudo no tocante à educação. Elas desembarcaram no Brasil num momento em que as filhas mulheres não eram enviadas às escolas, permanecendo em casa, sendo instruídas para um ‘bom casamento’, qualificadas nas aulas de piano e poesia francesa. De acordo com Vasconcelos (2018), na cidade do Rio de Janeiro, a única profissão que as mulheres poderiam escolher era de educadoras/preceptoras. Fora isso, restava-lhes a incumbência de guardiã da casa e da família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a leitura das cartas de Ina von Binzer, encontramos em seus escritos o viés de mais um olhar estrangeiro, registrado por uma mulher, sobre a sociedade brasileira oitocentista, principalmente no que tange à educação, que, assim como outras autoras, revelam os conflitos sócio-históricos da última década do Brasil Imperial. Na perspectiva de uma história da cultura, as correspondências de Ina, que à primeira vista podem parecer um livro de medíocres confissões de uma jovem preceptora à sua amiga Grete, são aqui elevadas a uma fonte de pesquisa que dialoga diretamente com a historiografia da educação brasileira. Estamos cientes de que este é um trabalho que não se finda, mas poderá constituir-se em uma tentativa impulsionadora para novas pesquisas. Por fim, queremos destacar que as questões levantadas pela autora nas cartas reverberam em outras que ainda podemos encontrar atualmente, como bem elucubrou Lapo (2001). Destarte, as cartas de Ina são importantes fontes primárias para estudos na educação, história, sociologia e teoria literária à luz das teorias contemporâneas.

No decorrer do trabalho, identificamos a leitura e a interpretação de uma preceptora sobre a educação brasileira que até então não estava tão familiarizada com a divisão entre pessoas brancas e não brancas. De acordo com Campos (2018), Ina presenciou um período no Brasil que estava em transformações políticas, econômicas e sociais, em que a instrução escolar se restringia aos espaços familiares, e as escolas eram para poucos. Às vésperas da abolição, povos escravizados encontravam-se em situação de desamparo, sem nenhuma política do Governo Imperial. Viviam na invisibilidade da sociedade, reconhecidos apenas como mão de obra subalterna do

levante econômico, que se desenhava a posteriori, na perspectiva de uma República embranquecida.

Contudo, destacamos aqui três principais questões encontradas nas cartas de Ina von Binzer, a saber: 1) O não investimento na construção e expansão de escolas públicas, favorecendo, em vez disso, a propagação de uma instrução particular específica para meninos e outra para meninas; 2) O não reconhecimento do direito à educação para pessoas não brancas; 3) A dualidade educacional que marca a trajetória da educação brasileira. Dessarte, ter escolhido a pesquisa epistolar para compreender a educação contemporânea no Brasil se fez bastante acertado, uma vez que, na perspectiva da história cultural, as evidências encontradas nas cartas são mais bem compreendidas quando indagadas pelas inquisições futuras

REFERÊNCIAS

Agassiz, L., & Agassiz, E. C. (2000). *Viagem ao Brasil: 1865-1866* (Edgar Süsskind de Mendonça, trad.). Senado Federal.

Albuquerque, S. B. M. (2013). *Entre cartas e memórias: preceptoras europeias no Brasil do século XIX* [Tese Doutorado em História]. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Amed, F. (2006). *As cartas de Capistrano de Abreu: sociabilidade e vida literária na belle époque carioca*. Alameda.

Andrade, M. (1944, 24 de agosto). "Fazer História". *Folha da Manhã*, Arquivo Mário de Andrade, Série Recortes de Jornais IEB-USP.

Ariès, S. (1986). *História social da criança e da família* (2a ed.). Guanabara Koogan.

Binzer, I. V. (2017). *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil* (7a ed.). Terra e Paz.

Barros, J. D'A. (2005). História cultural e história das ideias. *Cultura*, 21, 259-286.

Recuperado de: <https://journals.openedition.org/cultura/3353>. doi:

<https://doi.org/10.4000/cultura.3353>

Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. & Passero, J.-C., Teixeira, G. J. F. (2015). *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia* (8a ed.). Vozes.

Callado, A. (2017). Apresentação. In I. Binzer. *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil* (7a ed., pp. 11-14). Terra e Paz.

Campos, A. M. A. (2018). Análise das narrativas de uma preceptora alemã sobre a educação brasileira. *Intellèctus*, (1), 410-423. Recuperado de: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/article/view/38993>. doi: <https://doi.org/10.12957/intellectus.2020.38993>

Cardoso, M. R. (2000). Carta do leitor: reflexões a partir de uma seção de arquivo. In W. N. Galvão, & N. B. Gotlib (Orgs.), *Prezado senhor, prezada senhora: estudo sobre cartas* (pp. 333-339). Companhia das Letras.

Cartas de amor (Lettres portugaises, 1669), de Mariana Alcoforado. (1962). [Introdução e notas de Maria da Graça Freire]. Agir.

Chartier, R. (1994). A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*, 7(13), 97-113. Recuperado de: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1973>

Chartier, R. (2010). “Escutar os mortos com os olhos”. *Estudos Avançados*, 24(69), 6-30. Recuperado de: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10510>

Chartier, R. (2009). *A história ou a leitura do tempo*. Autêntica.

Conceição, A. A. (2013). *Sentir, escrever e governar 1768-1779. A prática epistolar e as cartas do vice-rei D. Luís de Almeida, o Marquês de Lavradio*. Alameda.

Constituição de 1824. (1824). Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824. Rio de Janeiro.

Del Priori, M. (2010). *História das crianças no Brasil* (7a. ed.). Contexto.

Ferreira, M. M. (2004). “Correspondência familiar e rede de sociabilidade”. In Â. C. Gomes (Org.), *Escrita de si, escrita da história*. Editora FGV.

Gomes, Â. C. (2004). “Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo” In Â. C. Gomes (Org.), *Escrita de si, escrita da história*. Editora FGV.

Gondra, J. G., & Schueler, A. (2008). *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. Cortez.

Grinberg, K. (2017). Prefácio. In: I. Binzer, I. *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil* (7a ed., pp. 7-10). Terra e Paz.

Jonhson, E. D. (1996). A aprendizagem de Ina von Binzer. *Revista Leitura*, (18), 135-147, 1996. <https://doi.org/10.28998/2317-9945.199618.135-147>

Lapo, F. R. (2001). As cartas de Ina von Binzer: uma possível contribuição para a formação de professores. *Revista de Estudos Universitários*, 27(1), 09-21. Recuperado de: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/2701/2311>

Leite, M. L. M. (1997). *Livros de viagem (1803-1900)*. Editora UFRJ.

- Leite, M. L. M. (2000). Mulheres viajantes no século XIX. *Cadernos Pagu*, (15), 129-143. Recuperado de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635570/3359>
- Marcusso, M. F. (2012). Um olhar europeu sobre a educação e escravidão no Brasil do final do século XIX: o relato de Ina von Binzer. *Revista HISTEDBR*, (48), 361-364. Recuperado de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640028/7587>
- Müller, M. L. (2008). *A cor da escola: imagens da Primeira República*. Ed. UFMT.
- Moraes, M. A. (Org.). (2000). *Correspondência Mário de Andrade & Manuel Bandeira*. IEB/Edusp.
- Nawroski, A. (2015). História e sociologia como possibilidades de conhecimento. In J. C. M. Matos, & E. O. Britto. (Orgs.), *Leitura e escrita na construção do conhecimento* (1a ed., Vol. 1, pp. 59-71). Editora Centro Universitário Municipal de São José.
- Oliveira, L. A. G., & Alves, K. D. (2014). História social e história cultural; abordagens metodologias e fontes de pesquisas. *Revista Intercâmbio*, 5, 39-52. Recuperado de: <http://www.intercambio.unimontes.br/index.php/intercambio/article/view/40>
- Oliveira, M. S. (2000). Crianças brasileiras no século XIX: mal-educadas, mal criadas ou (des)civilizadas? *Revista Conexões*, 5(5), 36-39. doi: <https://doi.org/10.20396/conex.v0i5.8638146>
- Ritzkat, M. G. B. (1999). *A vida privada no Segundo Império: pelas cartas de Ina von Binzer (1088-1883)*. Atual.

- Ritzkat, M. G. B. (2000). Preceptoras alemãs no Brasil. In E. M. T. Lopes, L. M. Faria Filho, & C. G. Veiga (Orgs.), *500 anos de educação no Brasil* (pp. 269-290, Coleção Historial, 6). Autêntica.
- Souza, C. E. D. (2013). Instruir para educar: ensino e questão nacional no Rio de Janeiro oitocentista (1822-1860). *Revista HISTEDBR on-line*, 13(52), 17-34. Recuperado de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640227>. doi: <https://doi.org/10.20396/rho.v13i52.8640227>
- Souza, R. F. (2000). Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*, (51), 09-28. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n51/a02v2051.pdf>
- Vasconcelos, M. C. C. (2018). Preceptora estrangeiras para educar meninas nas casas brasileiras do século XIX. *Cadernos de História da Educação*, 17(2), 285-308. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/43282/22588>
- Veiga, C. G. (2016). Promiscuidade de cores e classes: tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira. In M. V. Fonseca, & S. A. Pombo (Orgs.), *A história da educação dos negros no Brasil* (1a. ed., pp. 271-302). Eduff.

ALCIONE NAWROSKI: Pós-doutora pela Universidade de Varsóvia/PL (2018/2019). Concluiu Doutorado em Educação (2017), na Universidade Federal de Santa Catarina. cursou mestrado em Educação (2010) e graduação em Pedagogia (2006) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como docente nos cursos de pedagogia e demais licenciaturas, principalmente nos seguintes temas de pesquisa: Fundamentos da Educação, História da Educação, Educação e Literatura, Educação e Cultura, Cultura Brasileira, Pensamento Pedagógico Brasileiro e Formação de Professores.

E-mail: alcione.nawroski@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9036-7169>

ANA PAULA DE OLIVEIRA DA ENCARNAÇÃO: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2018/2022). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2024). Atua como pedagoga na rede estadual de educação pública.

E-mail: ana.bispo.ap@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-9076-0936>

Recebido em: 19.06.2024

Aprovado em: 27.08.2024

Publicado em: 10.10.2024

EDITOR-ASSOCIADO RESPONSÁVEL:

José Gonçalves Gondra (UERJ)

E-mail: gondra.uerj@gmail.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-0669-1661>

RODADAS DE AVALIAÇÃO:

R1: três convites; dois pareceres recebidos.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Nawroski, A., & Encarnação, A. P. de. (2024). As preceptoras na educação oitocentista: a passagem de Ina von Binzer pelo Brasil (1881-1883). *Revista Brasileira de História da Educação*, 25, e353. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v25.2025.e353>

FINANCIAMENTO:

A RBHE conta com apoio da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e do Programa Editorial (Chamada Nº 30/2023) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

LICENCIAMENTO:

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).