

O ensino comercial e agrícola no Brasil a partir da vinda da família real portuguesa

Commercial and Agricultural Education in Brazil from the coming of the Portuguese Royal Family to the present day

Eduardo Cristiano Hass da Silva

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Milene Moraes de Figueiredo

PUC-RS

Bárbara Virgínia Groff da Silva

PUC-RS

Resumo: Este artigo analisa as modificações educativas causadas pela vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, com destaque para o ensino comercial e agrícola. Os pressupostos teóricos e metodológicos estão inseridos na História da Educação, área de estudos fronteira que cresceu ao longo dos anos 1990 a partir da ampliação de fontes para os estudos históricos. Primeiramente, contextualizamos a vinda da Família Real e suas respectivas mudanças nas diversas instâncias da sociedade colonial brasileira. Posteriormente, destacamos as mudanças ocorridas no âmbito educacional na primeira metade do século XIX para, finalmente, discorrer sobre a implantação do ensino comercial e do ensino agrícola nesse período.

Palavras-chave: Ensino Comercial. Ensino Agrícola. Período Joanino. História da Educação.

Abstract: This article analyzes educational changes caused by the arrival of the Portuguese Royal Family in Brazil, with an emphasis on commercial and agricultural education. The theoretical and methodological assumptions are inserted in the History of Education, an area of adjacent studies that grew over the 1990s, from the expansion of sources to historical studies. Firstly, we contextualize the arrival of the Royal Family and its changes in the various instances of the Brazilian colonial society. Subsequently, we highlight the educational changes that occurred in the first half of the 19th century to finally discuss the implementation of commercial and agricultural education in this period.

Keywords: Commercial Education. Agricultural Education; Joanine period. History of education.

Introdução

A decisão de transferir a Corte Portuguesa de Lisboa para o Rio de Janeiro trouxe transformações importantes para a colônia brasileira a partir de 1808. Além de ser uma alternativa estratégica para fugir das tropas de Napoleão Bonaparte e continuar sendo aliado da Inglaterra, a mudança da Família Real e sua Corte para a colônia mais rica enraíza cada vez mais os interesses portugueses nos trópicos. De acordo com Dias (2005), esse evento proporcionou a interiorização da metrópole no centro-sul da colônia brasileira. Isso acarretou mudanças que culminaram em um processo de independência distinto das demais colônias americanas: o Brasil se separou de Portugal, porém manteve a dinastia de Bragança no poder até 1889 (exceto durante o Período Regencial).

O presente artigo visa analisar as modificações educativas causadas pela vinda da Família Real para o Brasil, em especial, no ensino comercial e agrícola. Para atender este objetivo, o texto encontra-se estruturado da seguinte forma: na primeira parte abordamos brevemente os pressupostos teórico metodológicos desse estudo, que se insere na área de História da Educação. A seguir, contextualizamos a vinda da Família Real e suas respectivas mudanças em diversas instâncias da sociedade colonial brasileira. Na terceira parte, damos destaque às mudanças ocorridas no âmbito educacional na primeira metade do século XIX para, finalmente, discorrer sobre a influência da vinda da corte na implantação do ensino comercial e do ensino agrícola no Brasil.

Possibilidades de pesquisa a partir da História da Educação

Para investigar as mudanças educacionais ocorridas com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil numa perspectiva histórica, utilizamo-nos de um campo de investigação multifacetado e pluridisciplinar (STEPHANOU; BASTOS, 2005) que se estabelece na fronteira entre as áreas de História e de Educação: a História da Educação. Segundo Carvalho (2005), a História da Educação se estabeleceu enquanto disciplina ao longo dos anos vinculada a programas institucionais de formação de professores, ocupando até pouco tempo uma posição de saber subsidiário.

No caso brasileiro, a década de 1990 marcou um maior desenvolvimento da historiografia educacional que se abriu à análise de um maior número de fontes, assim como ampliou sua abordagem (SAVIANI, 2008). A História da Educação deixou gradativamente de ser vista como uma área mais restrita à pedagogia para relacionar-se com a Nova História Cultural e com a História Social (NOSELLA; BUFFA, 2009). Assim, estabeleceu-se como um campo aberto e interdisciplinar:

A história da educação é um campo em aberto, marcado pela construção de novos campos e objetos de investigação, por uma associação investigação-ação, por uma renovação conceitual e epistêmica de base interdisciplinar. (MAGALHÃES, 2004, p. 71)

Reconhecendo a importância de relacionar-se com outras áreas como a antropologia, a sociologia e a filosofia, a História da Educação abrange um amplo leque de temas e objetos de pesquisa, como:

História do ensino, história do livro e da leitura, história dos manuais didáticos, história da criança, história da educação das mulheres, história da adolescência ou dos jovens história dos impressos de educação e de ensino; história das instituições de ensino; história das ideias pedagógicas, história dos sistemas escolares; história das práticas educativas não-escolares, história do currículo, dentre muitos outros (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 427).

De acordo com Carvalho (2005), entre as atuais interrogações e perplexidades que são contemporâneas à História da Educação, destaca-se a perspectiva dos sujeitos dos processos investigados, assim como as representações que os agentes históricos fazem de si mesmos, de suas práticas, das práticas e outros agentes e de instituições como a escola e dos processos que as constituem. Dessa forma, esse estudo insere-se na área de História da Educação e de intuições educativas, auxiliando-nos a compreender “contexto histórico e circunstâncias específicas da criação e instalação” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 18) das primeiras escolas de ensino comercial e agrícola do Brasil.

A vinda da família real para a América Portuguesa: mudanças na colônia

Segundo as pesquisadoras Schwarcz e Starling (2015), a Revolução Industrial e a Revolução Francesa levaram ao colapso do Antigo Regime, alterando significativamente as relações sociais e de trabalho. Dentro dos episódios que se sucederam a esta última, destaca-se a resistência da Inglaterra em relação às pressões napoleônicas. Considerando as relações econômicas estabelecidas com a Inglaterra e a ameaça de invasão por parte da França, Portugal tentou manter-se neutra em relação às disputas entre as duas potências.

Na tentativa de enfraquecer o inimigo, Napoleão Bonaparte colocou em prática algumas estratégias. No ano de 1806, decretou o Bloqueio Continental proibindo o comércio com a Grã-Bretanha. Na sequência, em julho de 1807, passou a impor que Portugal declarasse guerra à Inglaterra. Pressionado entre a França e a Inglaterra, o monarca português optou por outra alternativa: partir para a sua colônia americana. Em 25 de novembro de 1807, com proteção inglesa, embarcaram em Portugal a Família Real, seus ministros e a nobreza rumo a terras brasileiras.

Enquanto a Corte fugia para a colônia, Portugal era ocupada pelo exército francês, livrando-se dele apenas em 1811.

Pelo menos dois meses antes da chegada da Família Real ao Rio de Janeiro, alguns setores da população, já informados da vinda do monarca, aguardavam a sua chegada. Para alguns, esta notícia era “lisonjeosa e gostosa”, para outros, “chocante e assustadora” conforme ressalta Schultz (2007):

Enquanto os habitantes, como insistiam em afirmar os memorialistas, viam a perspectiva de a cidade servir como a nova residência real com felicidade e orgulho, hospedando o príncipe regente, a família real e os nobres exilados, era esta, no entanto, uma tarefa assustadora, que exigia mobilização em larga escala, bem como despesas extraordinárias. Os preparativos foram iniciados imediatamente. Para dar alojamento apropriado ao príncipe regente, o palácio vice-real foi ampliado, com a anexação da cadeia adjacente, a parte externa do palácio foi pintada e as paredes do interior foram cobertas de seda, as igrejas da cidade foram limpas e um dossel do melhor tecido foi erguido perto do cais. (SCHULTZ, 2007, p.7-8)

A vinda da Corte portuguesa para o território brasileiro provocou uma série de mudanças em diversos aspectos da sociedade. Uma das primeiras ações de D. João VI, de acordo Schwarcz e Starling (2015), foi a assinatura da chamada Abertura dos Portos às Nações Amigas, feita ainda em 28 de janeiro de 1808. Analisando este contexto, Kirsten Schultz afirma que:

A transferência da corte portuguesa para o Brasil desafiou as hierarquias culturais e econômicas do império, vigentes de longa data. O que os contemporâneos em ambos os lados do Atlântico chamaram de “antigo sistema colonial” parecia ter chegado ao fim quando os portos da colônia foram abertos ao comércio exterior e a família real e os funcionários da corte se estabeleceram no Rio de Janeiro, sendo a cidade então reconhecida como a nova “metrópole” da monarquia (SCHULTZ, 2007, p. 6).

A Abertura dos Portos beneficiava de forma direta os produtos ingleses, sendo que, para o Historiador Bóris Fausto (2006), a expressão Nações Amigas, naquele momento, era equivalente à Inglaterra¹. O historiador Jurandir Malerba (2000) entende esse episódio como marco do início do processo de emancipação brasileira, uma vez que o decreto coloca fim a trezentos anos de sistema colonial. A partir da entrada dos diversos produtos manufaturados ingleses, o Rio de Janeiro transformou-se em um eixo central da administração colonial. Segundo Lustosa (2008, p. 353)

A partir de 1808, o que antes era proibido e indesejável passou a ser implementado: com a Abertura dos Portos, os comerciantes estrangeiros passaram a ser bem-vindos; um decreto real determinou que fábricas, antes proibidas, fossem criadas em

alguns pontos do Brasil; estradas foram abertas ou melhoradas e a navegação de cabotagem e nos grandes rios brasileiros foi estimulada (LUSTOSA, 2008, p. 353)

Schultz (2006) destaca que, ainda no ano de 1808, o rei português fundou a Intendência Geral da Polícia que tinha o objetivo fazer do entorno da cidade um espaço “digno” para que vivesse a alteza real. Essa ação pode ser entendida a partir do impacto do contato entre a população colonial e os novos residentes vindos da Europa. Segundo Schwarcz e Starling (2015), o cenário colonial teria causado espanto à comitiva real, principalmente em relação aos negros escravizados. Sobre esse cenário, José Octávio de Arruda Mello afirma que:

Escravos negros perambulavam pelas ruas malcheirosas onde se localizavam muitos bazares e os homens trajavam compridos camisolões à maneira de albornozes. As mulheres ostentavam longos vestidos pretos e até véus. É com a presença da corte portuguesa que esse panorama se altera (MELLO, 2000, p. 134).

Houve também um incentivo para que pintores, escultores, arquitetos e demais artistas europeus viessem ao Brasil retratar as paisagens, estudar a fauna e flora e constituir um grupo docente da Escola Real das Ciências Artes e Ofícios. Esta escola foi criada em 1816 por Dom João VI devido à chegada dos artistas pertencentes à Missão Artística Francesa no Rio de Janeiro². Começou a funcionar somente em 1826, trocando de nome para Academia Imperial das Belas Artes.

O Rio de Janeiro se tornou, então, sede de um processo de reeuropeização, onde a ideia de inferioridade do brasileiro passou a circular, com o objetivo governamental de branqueamento da população. Em paralelo, observou-se a implantação de novas instituições na colônia. Entendida por Schwarcz e Starling (2015) como uma forma de “mobilier a casa nova” da Corte, observa-se a criação, ainda em 1808, do Banco do Brasil e a autorização para a criação de escolas médico-cirúrgica. Observam-se ainda diversas outras criações, como a Academia Militar (1810), a Horta Botânica (1811), a Academia da Marinha, o Supremo Conselho Militar, Museu Real (1818), teatros e a Biblioteca Real (1810).

A Corte portuguesa trouxe ainda consigo equipamentos que não eram permitidos na colônia, como a imprensa. Mariani (1993) argumenta que Antônio de Araújo, futuro Conde da Barca, trouxe de Portugal as peças de uma oficina tipográfica. A autora comenta que não se tem certeza se Antônio de Araújo seguiu ou não ordens do rei, mas essas peças se tornaram a Imprensa Régia. Em setembro de 1808 saiu o primeiro jornal brasileiro: A Gazeta do Rio de Janeiro.

Conforme pudemos observar, a Corte portuguesa transferiu consigo seus mecanismos administrativos, políticos e culturais, provocando alterações em diversos cenários da sociedade colonial brasileira. Estas alterações levaram a significativas

transformações no campo educacional e letrado, no qual se observou a criação de instituições educacionais, museus, bibliotecas e jornais, que interferiram no letramento de uma parte da sociedade brasileira. É para a análise da esfera educativa que centramos na sequência.

As transformações na Educação Brasileira na primeira metade do século XIX

As transformações causadas pela vinda da Família Real para a América Portuguesa podem ser analisadas a partir da ideia de Dias (2005) sobre a interiorização da metrópole que levou às condições de possibilidades de rompimento e permanência. Segundo a autora:

A vinda da Corte com o enraizamento do Estado português no Centro-Sul daria início à transformação da colônia em metrópole interiorizada. Seria esta a única solução aceitável para as classes dominantes em meio à insegurança que lhes inspiravam as contradições da sociedade colonial, agravadas pelas agitações do constitucionalismo português e pela fermentação mais generalizada no mundo inteiro na época, que a Santa Aliança e a ideologia da contrarrevolução na Europa não chegavam a dominar (DIAS, 2005, p. 19).

O processo de independência brasileiro se inicia em 1808, com a chegada da Corte portuguesa, passando por 1815 quando D. João VI elevou o Brasil à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarves. Por fim, com o retorno do monarca para Portugal, o filho D. Pedro permanece como regente até que o tensionamento de interesses portugueses e brasileiros promove a proclamação da independência do Brasil em 1822, dando início ao período monárquico³.

Conforme destaca Aranha (2006), no século XIX não existia na colônia uma política sistematizada e planejada de educação. Com a chegada da Corte, houve um incentivo nas questões culturais, científicas e educacionais. Destaca-se uma preocupação em suprir a Corte de profissionais habilitados; por isso a criação dos cursos médico-cirúrgicos e dos cursos avulsos de economia, química, agricultura e comércio (sendo esses dois últimos o enfoque do trabalho). Sobre o ensino profissional, Boaventura (2009) afirma:

A cidade do Rio de Janeiro recebeu a maior atenção com as academias militares, cadeiras de Botânica, Matemática e Música. Uma de suas significativas iniciativas foi a missão francesa que possibilitou a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil. O conjunto da obra educativa foi formado por academias, cursos e aulas régias, a exemplo da aula de Economia destinada a José da Silva Lisboa, além do apoio da Biblioteca Pública, Museu, Jardim Botânico. (BOAVENTURA, 2009, p. 130-131)

Sobre a sistematização do ensino, Aranha (2006) ressalta a dificuldade em organizar o ensino elementar e o secundário. Em relação ao ensino elementar, “a situação era bastante caótica” (ARANHA, 2006, p. 222), uma vez que o modelo agrário não tinha a educação como um ponto importante. Somente em 1827, durante o período imperial, foi promulgada uma lei que legislava sobre o assunto para todo o país, determinando a criação de escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e lugarejos, bem como escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas.

Apesar desta iniciativa, Aranha (2006) destaca que não existia a exigência de conclusão do curso primário para o acesso a outros níveis de ensino. Desta forma, as elites educavam seus filhos em casa, com preceptores contratados, ou, ainda, alguns pais se reuniam e contratavam professores que dessem aulas em conjunto para seus filhos, em algum lugar escolhido, sem vínculo com o Estado. Sobre a oferta de aulas, Meirelles (2015) destaca que:

Desde 1809, a educação foi um tema de destaque na sociedade joanina: na seção de Avisos da Gazeta, muitas pessoas ofereciam seus préstimos educacionais. Das aulas particulares de alfabetização ao conhecimento da gramática das línguas portuguesa, francesa, inglesa, latina, perpassando a fundação de colégios exclusivos para moços ou meninas, vemos o quanto a preocupação com o enriquecimento cultural se tornava presente no cotidiano dessa sociedade, agora imersa nas mudanças culturais ocorridas na Corte (MEIRELLES, 2015, p. 20)

Aranha (2006) aponta que uma das experiências realizadas no ensino elementar foi a tentativa de implementação do método de ensino mútuo ou monitorial⁴, copiado do pedagogo inglês Lancaster, visando instruir o maior número de alunos com o menor gasto possível. As iniciativas de implementação do método se iniciaram em 1819. No entanto, decretado, o método durou até aproximadamente 1854, sem muito sucesso. Dentre os motivos de fracasso do método estavam a falta de salas amplas, falta de materiais e professores descontentes e mal preparados. Em 1834, uma reforma descentralizou o ensino elementar, o secundário e o de formação de professores, passando sua iniciativa para a responsabilidade das províncias, permanecendo apenas os cursos superiores a encargo do poder central.

Em relação ao ensino secundário, Aranha (2006) afirma que existia pouca articulação com o ensino primário. Somente no ano de 1837 foi fundado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II de ensino secundário. Na sequência, observa-se a fundação, por parte de Azeredo Coutinho, do primeiro colégio para as meninas da elite urbana. Em 1879, a Reforma de Leôncio de Carvalho estabeleceu normas para o ensino primário, secundário e superior, bem como decretou a criação de escolas normais e o fim da proibição da matrícula de escravos. Além disso, entre os anos de 1860 e 1890, a iniciativa particular e religiosa se organizou, criando importantes colégios. Outras iniciativas partiram ainda de maçons, médicos e engenheiros.

Dentro dos quadros apresentados, é possível afirmar que na primeira metade do século XIX inexistia uma pedagogia brasileira, sendo o campo das ideias marcado pelo catolicismo, pelo positivismo e pelo liberalismo. Além disso, conforme destaca Aranha (2006), o fracasso do método lancasteriano levou à necessidade de outros métodos, dentre eles o intuitivo e lições de coisas, ideias que surgiram na América Latina, sobretudo pela divulgação de pensamentos dos franceses Célestin Hippeau e Ferdinand Buisson.

O Ensino Comercial e Agrícola na primeira metade do século XIX

As transformações causadas com a vinda da Corte, a abertura dos portos e a circulação de estrangeiros na colônia portuguesa levaram à necessidade da formação de profissionais para atuarem em áreas específicas. Dentre estes profissionais, destacam-se aqueles voltados ao comércio e às questões agrícolas. Na sequência, passamos a analisar essas duas modalidades de ensino: ensino comercial e ensino agrícola.

Ensino Comercial

Antônio Lopes de Sá (2008) entende a abertura dos portos como uma forma de a Inglaterra escoar parte significativa dos seus estoques de mercadorias para o Brasil, fazendo com que a cidade do Rio de Janeiro receba grande número de comerciantes ingleses. Além disso, o autor destaca que a vinda de Dom João VI reforçou por Alvará a obrigação do método das partidas dobradas nos registros da Fazenda Real. Silva (2017) entende que essas e outras mudanças ocorridas na sociedade colonial, geraram a necessidade de criação das primeiras “Aulas” ou “Escolas de Comércio” no Brasil, aprovadas por D. João VI em 1809, seguindo o modelo português.

Retomando estudos de Chaves (2007), Silva (2017) propõe uma análise da implementação de escolas de comércio em três importantes praças mercantis do Brasil, sendo elas: o Rio de Janeiro, Salvador e Recife. Ao longo de sua dissertação, o autor mostra como a criação destas escolas se deu a partir da inspiração no modelo das aulas de comércio portuguesas.

No Rio de Janeiro, as aulas de comércio iniciaram em 1810, ministradas por José Antônio Lisboa⁵, nascido no Rio de Janeiro em 1777, formado no Colégio dos Nobres em Portugal e graduado em Matemática e Filosofia pela Universidade de Coimbra. Segundo Chaves (2007), as Aulas de Comércio de José Antônio Lisboa tinham três anos de duração, ensinando uma matéria a mais do que aquelas identificadas nas demais escolas: economia política. Além dessa matéria, a grade de disciplinas ensinadas continha aritmética, álgebra, regra conjunta, geometria, geografia, comércio e escrituração.

Em Salvador, as aulas iniciaram em 1815, com Genuíno Barbosa, substituído temporariamente entre 1818 e 1820 por Euzébio Vanério e Manoel Maria Alves do Amaral. A análise dos planejamentos dos três professores, feita por Chaves (2007), mostrou que os mesmos tinham inspiração direta nas escolas de Portugal. O curso de Euzébio Vanério era particular, possuindo dois anos de duração e com carga horária dividida em aulas teóricas e práticas. Dentre as aulas teóricas destaca-se a importância das disciplinas de Geografia e História moderna e as de língua francesa e inglesa. As aulas práticas consistiam na criação de uma sociedade fictícia entre negociantes ingleses e baianos, nas quais os alunos representavam de acordo com a hierarquia estipulada pelo desempenho. Chaves (2007) afirma que as aulas funcionavam das 9h às 12h e das 15h às 17h 30min, com descanso nas quintas-feiras à tarde, contando com atividades externas, nas quais os alunos deveriam frequentar trapiches, alfândegas e casas de negociantes, recolhendo documentos ou amostras, que eram utilizadas nas simulações em sala de aula.

A terceira praça comercial era no Recife. A vaga para as Aulas de comércio foi ocupada, em 1816, por Manoel Luis de Veiga, através de concurso. Veiga era negociante, foi autor de diversos trabalhos publicados sobre práticas mercantis e era sócio de uma fábrica de cordas em Olinda. Para participar das Aulas de Comércio no Recife, o aluno já deveria saber ler, escrever e ter conhecimentos de cálculos aritméticos. As disciplinas ministradas eram história do comércio, agricultura, artes da manufatura, escrituração dobrada e singela, câmbios, direito mercantil, geografia comercial e náutica, inglês e francês. Uma análise comparativa pode ser feita entre essas primeiras Escolas de Comércio:

Quadro 1: Sistematização das Aulas de Comércio nas três importantes praças mercantis (início do século XIX)

	Rio de Janeiro	Salvador	Recife
Início das Aulas de Comércio	1810	1815	1816
Professores	José Antônio Lisboa	Genuíno Barbosa, Euzébio Vanério e Manoel Maria Alves do Amaral.	Manoel Luis de Veiga.
Tempo do Curso	3 anos	2 anos	Não encontrado
Disciplinas Ministradas	Aritmética, álgebra, regra conjunta, geometria, geografia, comércio e escrituração.	Aulas Teóricas de geografia, história moderna, língua francesa e inglesa e Aulas Práticas	História do comércio, agricultura, artes da manufatura, escrituração dobrada e singela, câmbios, direito mercantil, geografia comercial e náutica, línguas (inglês e francês).
Especificidade do Curso	Disciplina de Economia Política.	Aulas “extraclasse”	Livros de autoria do próprio professor Manoel Luis de Veiga.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Chaves (2007) e Silva (2017)

Como se observa no quadro, as primeiras Escolas de Comércio brasileiras foram fundadas com pouca distância temporal entre si, sendo pioneira a do Rio de Janeiro, em 1810, seguida por Salvador e Recife, fundadas respectivamente em 1815 e 1816. Quanto aos principais professores que ministraram as aulas destas instituições, a análise de suas biografias mostra o caráter erudito destes sujeitos, sendo José Antônio Lisboa, o referido professor do Rio de Janeiro, graduado em Matemática e Filosofia na Universidade de Coimbra, e Manoel Luis de Veiga, o professor do Recife, autor de uma série de livros referentes ao Ensino Comercial.

Embora com influência diretamente portuguesa, as Aulas de Comércio fundadas no Brasil possuíam algumas particularidades. A duração dos cursos, por exemplo, difere entre as cidades do Rio de Janeiro e Salvador, sendo de 3 anos na primeira e 2 anos na segunda. Embora não se tenha conhecimento de todas as disciplinas ministradas nas diferentes escolas, observa-se a preocupação de ambas com conhecimentos ligados à matemática, história do comércio e de línguas estrangeiras, saberes que parecem ser a base do ensino comercial no período.

Além disso, os professores das escolas aqui discutidas apresentavam algumas características próprias de suas instituições. No caso do Rio de Janeiro, José Antônio Lisboa oferecia a disciplina de Economia Política, uma disciplina além das tradicionais, visando complementar o curso comercial. Em Salvador, a especificidade do curso encontra-se nas aulas extraclasse, nas quais os alunos deveriam frequentar espaços de atuação dos profissionais do comércio, recolhendo material para as simulações feitas em aula. Nas aulas do Recife, o diferencial está no referencial bibliográfico utilizado pelos alunos, produzido pelo próprio professor Luiz de Veiga.

Segundo Silva (2017), ao longo do século XIX, um fator importante impulsionou a ampliação do mercado de trabalho para os profissionais das escolas comerciais no Brasil, que foi a promulgação do Código Comercial Brasileiro, a partir da Lei nº556 de 25 de junho de 1850. Segundo Lopes de Sá (2008), o Código Comercial Brasileiro exigia a obrigatoriedade da escrituração contábil e do levantamento do Balanço, criando um serviço compulsório que exigia conhecimento específico de escrituração contábil:

Art. 10. Todos os commerciantes são obrigados:

1. A seguir huma ordem uniforme de contabilidade e escripturação, e a ter os livros para esse fim necessários;
2. A fazer registrar no Registro do Commercio todos os documentos, cujo registro for expressamente exigido por este Codigo, dentro de quinze dias uteis da data dos mesmos documentos (art. 31), se maior ou menor prazo se não achar marcado neste Codigo;
3. A conservar em boa guarda toda a escripturação, correspondencias e mais papeis pertencentes ao giro do seu

commercio, em quanto não prescreverem as acções que lhes possão ser relativas (Titulo XVIII);

4. A formar annualmente um balanço geral do seu activo e passivo, o qual deverá comprehender todos os bens de raiz moveis e semoventes, mercadorias, dinheiros, papeis de credito, e outra qualquer especie de valores, e bem assim todas as dividas e obrigações passivas; e será datado e assignado pelo commerciante a quem pertencer [sic] (BRASIL, 1850).

Como podemos observar, o artigo 10º do Código Comercial Brasileiro estabelece uma série de obrigações aos comerciantes. A primeira delas corresponde à uniformidade da contabilidade e da escrituração, tendo os comerciantes a necessidade de possuir livros para tais fins. O ponto dois do artigo estabelece a obrigatoriedade de inscrever no registro de Comércio todos os documentos, estabelecendo prazos específicos. O terceiro ponto coloca a necessidade de conservação e boa guarda da escrituração, correspondências e demais documentos. O quarto e último ponto do artigo destaca a obrigatoriedade do balanço geral. Lopes de Sá (2008) destaca que, mesmo antes de tais obrigações serem estabelecidas aos comerciantes, os profissionais tidos como contabilistas já existiam em número significativo no Brasil. No entanto, a partir do Código de 1850, se intensificou a necessidade de formação de pessoas para atuarem especificamente na área contábil.

Ensino Agrícola

A abertura dos portos e a exportação de produtos agrícolas, também impulsionaram a emergência de discussões e iniciativas em prol do ensino agrícola no Brasil. O príncipe regente D. João, por exemplo, durante o início da década de 1810, criticava a simples rotina do ensino agrícola em território nacional, acreditando que se fosse bem estudada e praticada corretamente, a agricultura seria uma fonte de riqueza e abundância nacional.

A partir da criação de hortos reais no reinado de D. João e no primeiro e segundo Império, foram criados estabelecimentos de ensino agrícola para formação de profissionais de nível superior durante o regime Imperial. (CAPDEVILLE, 1991, p. 27, apud SOUSA, 2019, p. 73). Porém Capdeville (1991) e Sousa (2019) ressaltam que suas iniciativas não se consolidaram, não havendo informações acerca do papel direto desempenhado pelos hortos na formação de profissionais para atuar na área.

Posteriormente, o fazendeiro de café Carlos Augusto Taunay, posicionou-se a favor da criação do ensino agrícola no Brasil no “Manual do Agricultor Brasileiro”, documento publicado em 1839. A partir de um currículo eclético de inspiração francesa, propunha um ensino agrícola voltado principalmente para a elite, abrindo somente algumas exceções para jovens não afortunados.

No primeiro ano, constavam as disciplinas: botânica, zoologia, veterinária, medicina doméstica, química aplicada à agricultura, mineralogia, montanística, direito constitucional e economia política. No segundo ano: aritmética, geometria, álgebra elementar, mecânica dinâmica e hidromecânica aplicada à agricultura, aritmética rural, desenho, história natural, geografia, história universal, poesia, literatura nacional, música e dança. (SOUSA, 2019, p. 74).

A proposta de Taunay também não se concretizou. Somente na década de 1850, ações efetivas do Governo Imperial abriram portas para que mais tarde existisse um ensino superior agrícola. Sousa (2019) aponta que, até a primeira década do século XX, não existia regulamentação estabelecida pelo Governo Federal para o ensino superior agrícola no Brasil; esse ramo de ensino geralmente era instituído e implementado por iniciativa de províncias, municípios, pessoas jurídicas e até mesmo pessoas físicas.

Primeiramente foram criados os Institutos de Agricultura, órgãos técnicos destinados ao desenvolvimento de agricultura brasileira⁶, que tinham entre os seus objetivos, o de fundar escolas agrícolas. Somente no final do século XIX ocorreu a fundação das duas primeiras escolas agrícolas brasileiras, primeiramente na Bahia e posteriormente no Rio Grande do Sul.

No ano de 1875, após cerca de dez anos de obras⁷, o Imperador D. Pedro II, criou, por meio do Decreto nº 5.975 de 33 de junho (Brasil, 1875), a primeira escola agrícola do Brasil: a Imperial Escola Agrícola de São Bento das Lages, na Bahia. A escola tinha como finalidade generalizar no país os conhecimentos da ciência agrícola, através do ensino elementar e superior.

A segunda escola superior agrícola foi a de Pelotas/RS. Começou como Instituto Agrícola, Veterinário de Pelotas, com investimentos provenientes de recursos particulares da família do Tenente-Coronel Elyseu Antunes Maciel. Foi fundada a partir de 1881 e fechada em 1885 devido aos custos de manutenção. Em 1888 foi reaberta novamente como Liceu de Agronomia, Artes e Ofício. Em 1889, a denominação foi modificada para Liceu Rio-Grandense de Agronomia e Veterinária e em 1890 iniciou o Curso Superior de Agronomia. (SOUSA, 2019). Este autor ressalta algumas questões em comum em relação às duas primeiras escolas superiores agrícolas. Como havia pouco comprometimento político do Governo Imperial no auxílio à implementação e desenvolvimento das iniciativas, ambas foram fundadas graças a insistências e recursos particulares. Além disso, havia uma demanda reduzida de alunos pois a sociedade, de maneira geral, não tinha interesse pelo estatuto da agricultura. E os filhos de agricultores e proprietários de terras não viam como necessária a capacitação científica de profissionais para atuação na área, além de considerarem o curso de Agronomia como de menor status (SOUSA, 2019).

No quadro 2, podemos observar que, na escola de Pelotas, por exemplo, de 1895 a 1910 a instituição formou no máximo 7 alunos, sendo que geralmente formava somente um ou dois e alunos e em alguns anos não apresentou nenhum formando.

Quadro 2: Formandos da escola de Pelotas (1895-1910)

Ano	Nº de formandos
1895	2
1901	1
1903	3
1904	2
1905	1
1909	7
1910	2

Fonte: elaborada pelos autores a partir de Capdeville (1991).

Outra causa apontada por Sousa (2019) para a pouca demanda desses cursos é a falta de regulamentação. Quando, em novembro de 1890, foi estabelecida a Reforma Constant, foi regulamentada a instrução em nível primário e secundário, apenas no âmbito do Distrito Federal, deixando em aberto a regulamentação do ensino superior no País. Assim, a legislação reafirmou que os níveis primário e secundário eram completamente livres aos particulares, possibilitando o mesmo entendimento para o ensino superior.

O governo, [...] só após muito relutar, concorda em aprovar os regulamentos dessas escolas, mas se recusa sempre a lhes conceder recursos, que alega não possuir, o que é verdade, pois suas opções de gastos são sempre outras (CAPDEVILLE, 1991, p. 231).

Dessa forma, a promulgação de regulamentação ao ensino agrícola só ocorreu em 1910. Antes disso destacaram-se, conforme podemos observar no quadro 3, as seguintes iniciativas sem regulamentação específica:

Quadro 3: Criação de escolas, cursos e estatutos de agronomia sem regulamentação específica (1895-1900)

Iniciativa	Ano
Criação da Escola Superior de Agronomia Taquarynense	1895
Criação do Estatuto da Escola Politécnica do Rio de Janeiro	1896
Implantação do ensino de Agronomia na Escola Politécnica de São Paulo	1898
Criação da Escola Agrícola Prática de Piracicaba (SP)	1900

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Sousa (2019)

Assim, nesse primeiro momento, foram criadas as primeiras instituições agrícolas brasileiras, mas ainda não havia uma consolidação desse campo de ensino. Segundo Capdeville (1991), além dessas iniciativas terem ocorrido de forma isolada e distanciadas, o desempenho inicial dessas escolas costumava ser muito ruim. A metade dos cursos foi extinta antes de 1910 e as que permaneceram⁸ sobreviveram com dificuldade. Capdeville ressalta que essas primeiras iniciativas

[...] enfrentaram a indiferença das elites e o desinteresse da população. A agricultura nacional, baseada no latifúndio, na monocultura de exportação, no trabalho escravo, na abundância de terras novas e férteis e no descaso pelo manejo e conservação do solo, exigia, muita pouca diversificação e quase nenhuma qualificação da força de trabalho. Segue-se daí que nenhum serviço a escola tinha a lhe prestar, no que se refere à formação de mão-de-obra. (CAPDEVILLE, 1991, p. 229-230).

De acordo com Sousa (2019), o setor ruralista chegou a se mobilizar para relacionar o ensino agrícola a uma ideia de elitismo. Durante o Congresso Agrícola de 1877, os fazendeiros propuseram a criação de cursos superiores de Agronomia que atendessem às necessidades de estudos de seus filhos e que ao mesmo tempo tivesse o status de outras formações consideradas tradicionais como o curso de Direito. Entretanto a ideia também não atraiu adeptos suficientes, nem o apoio do governo.

Dessa forma, os primeiros cursos agrícolas foram casos isolados e espaçados, criados sem nenhuma regulamentação, de acordo com os investimentos e interesse de quem os criava. Somente na primeira década do século XX com o Decreto n. 8319, finalizou-se o período de “tentativas e iniciativas autônomas, nem nenhuma orientação ou regulamentação do governo Central” (SOUSA, 2019, p. 81).

Considerações Finais

Nossa proposta, ao escrever este artigo, era apresentar como o ensino comercial e agrícola surgiu no Brasil a partir da vinda da Família Real Portuguesa e sua Corte. Esse evento transformou as relações entre colônia e metrópole e possibilitou que a independência do Brasil fosse distinta das demais colônias americanas. Devido a um acordo entre elites brasileiras, comerciantes estrangeiros e portugueses do reino, foi pensado um projeto de nação a partir da figura do rei, permanecendo a mesma família real mesmo após o país ser independente (DIAS, 2005).

Sendo assim, destacamos as transformações que a educação percorreu na primeira metade do século XIX. Conforme pudemos observar, o ensino comercial conseguiu promulgar um código comercial, o que impulsionou a ampliação do mercado de trabalho na área. Já o ensino agrícola, não recebeu nenhuma

regulamentação específica, e seus conhecimentos técnicos não eram considerados necessários para o trabalho exercido na época. Portanto, a conjuntura histórica da época não favoreceu uma consolidação do ensino agrícola durante o período imperial, mas essas primeiras iniciativas de discussões e implantações de escolas fazem parte do início da trajetória dessa área de ensino no Brasil.

Referências

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BASTOS, M. H. C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 1, p. 115-133, abril. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30631/pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020

BOAVENTURA, E. M. A educação brasileira no período joanino. Comunicação apresentada em **I Jornadas Comemorativas da Partida da Família Real para o Brasil 1807-2007**, em Lisboa, 2007. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-08.pdf> > Acesso em: 20 mai. 2020

BRASIL. Decreto-lei nº 556, de 25 de junho de 1850. Rio de Janeiro, 1850. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM556.htm. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.975, de 33 de junho de 1875. Brasil, 1875. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01/jul. 2020.

CAPDEVILLE, G. O Ensino Superior Agrícola no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 72, n. 172, p. 229-261, set./dez. 1991. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1064/803> Acesso em: 10 fev. 2020

CARVALHO, M. M. de C. de. Considerações sobre o Ensino da História da Educação no Brasil. In: INÁCIO FILHO, Geraldo; GATTI JÚNIOR, Décio. (org.). **Historiografia da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2005.

CHAVES, C. M. das G. As aulas de comércio no Império luso-brasileiro: o ensino prático profissionalizante. *Jornada Setecentista*, 7, 2007, [s.d.]. **Anais...** 2007. p. 267-276.

DIAS, M. O. L. da S. **A interiorização da metrópole e outros estudos**. São Paulo: Alameda, 2005.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

LOPES DE SÁ, A. **História Geral da Contabilidade no Brasil**. Brasília: Conselho Federal de Contabilidade, 2008.

LUSTOSA, I. O período joanino e a eficiência analítica de alguns textos desbravadores. **Revista da Casa de Rui Barbosa**, Fundação. Rio de Janeiro, Ano 2,

n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/revistas/Escritos_2/FCRB_Escritos_2_16_Isabel_Lustosa.pdf> Acesso em 24 dez. 2019.

MAGALHÃES, J. de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MALERBA, J. **A corte no exílio: Civilização e poder no Brasil às vésperas da Independência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MARIANI, B. Os primórdios da Imprensa no Brasil (ou: de como o discurso jornalístico constrói memória). In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Discurso Fundador** - a formação do País e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993, v. 01, p. 32-43.

MEIRELLES, J. G. **A família real no Brasil: política e cotidiano (1808-1821)**. São Bernardo do Campo: Editora UFABC, 2015. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/j56gd/pdf/meirelles-9788568576960.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2020.

MELLO, J. O. de A. Transferência da Família Real para o Brasil e a Independência. In: ANDRADE, Manuel C.; FERNANDES, Eliane M.; CAVALCANTI, Sandra M. (org.). **Formação Histórica da Nacionalidade Brasileira: Brasil 1701-1824**. Recife: Editora Massangana, 2000.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Instituições Escolares**. Por que e como pesquisar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

SAVIANI, D. História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. Conferência de abertura do **V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares**, 2008. Disponível em: <<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/saviani-histc3b3ria-da-histc3b3ria-da-educac3a7c3a3o-no-brasil-um-balanc3a7o-prc3a9vio-e-necessc3a1rio.pdf>> Acesso em: 13 mar. 2020.

SCHULTZ, K. A era das revoluções e a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro (1790-1821). In: MALERBA, Jurandir. **A Independência brasileira: novas dimensões**. Editora FGV, Rio de Janeiro, 2006.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. **A Gênese de um Espaço Profissional: A Escola Técnica de Comércio do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS (1950-1983)**. Porto Alegre, 2017. Dissertação (Mestrado) - Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em História, PUCRS. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7163>>

SOUSA, R. F. de. **Memórias de uma instituição de ensino superior em Belém do Pará: uma história da Escola de Agronomia da Amazônia (1945-1972)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2019.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. História, memória e História da Educação. In: _____ (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. III – Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 416-429.

NOTAS:

¹ É neste processo de dependência da Inglaterra que foram assinados tratados, dentre eles, o de Comércio e Navegação, de 1810.

² Sobre a Missão Artística Francesa, Elaine Dias (2006) analisou cartas que Joachim Le Breton trocou com representantes da Corte Portuguesa para organizar esta missão que levaria "belas artes" para o Brasil. A proposta de organizar uma missão de artistas franceses que iriam para um novo mundo ensinar suas artes e ofícios proporcionava uma possibilidade de trabalho e proteção fora da Europa (que recentemente saía de um contexto de guerra devido à Revolução Francesa e ao período napoleônico). Para saber mais ver DIAS (2006).

³ O período conhecido como Brasil monárquico é marcado por uma série de disputas e mudanças nos cenários econômico, político, social e cultural. De forma geral, o período costuma ser dividido pela historiografia em três fases. Da independência até a abdicação de D. Pedro I, em 1831, tem-se o Primeiro Reinado. De 1831 até 1840, situa-se o período chamado como regencial, no qual, o herdeiro do trono é ainda menor de idade, sendo a administração efetuada por regentes. Após um golpe, D. Pedro II assume o trono em 1840, dando início ao Segundo Reinado, que se estendeu até à Proclamação da República, em 1889. O Segundo Reinado foi cenário de momentos importantes da história do período imperial, como a Guerra do Paraguai, que terminou em 1870 e a abolição da escravidão, em 1888.

⁴ De acordo com Bastos (1997) o ensino mútuo ou monitorial consiste em um método em que a responsabilidade de ensino é dividida entre o professor e os monitores. É diferente, portanto, do método de ensino individual e simultâneo em que o agente de ensino é o professor. Apesar de haver um esboço do método mútuo em escolas monásticas na Alta Idade Média e em certas escolas de caridade no período anterior à Revolução Francesa, a sistematização e paternidade do método é reivindicada por A. Bell (1832) e J. Lancaster (1778- 1830). Era visto como um método de ensino vantajoso economicamente, pois reunia todos os alunos da escola, ou seja, conseguindo atender algumas centenas de alunos sob a direção de um único mestre e um monitor por classe.

⁵ José Antônio Lisboa (1777-1850) foi o primeiro professor jubilado de Contabilidade do Brasil oficialmente nomeado. Para saber mais sobre a biografia do professor, ver LOPES DE SÁ (2008).

⁶ "O primeiro foi no estado da Bahia, o Instituto Bahiano de Agricultura, criado pelo Decreto n. 2500, de 1 de novembro 1859; seguido da criação do Instituto Pernambuco de Agricultura, pelo Decreto n. 2.516, de 22 de dezembro de 1859; do Instituto de Agricultura Sergipano, pelo Decreto n. 2521, de 20 de janeiro de 1860; do Instituto Fluminense de Agricultura, Decreto n.2816, de 19 de agosto de 1861" (SOUSA, 2019, p. 74-75).

⁷ De acordo com Capdeville (1991), a escola levou 17 anos para passar de ideal a realidade. Em 1858, o instituto agrícola Baiano propôs a sua fundação, mas o governo imperial não aprovou a ideia. A escola então foi construída com subsídio de terceiros, graças ao Barão de S. Francisco que requereu à Assembleia Provincial a criação de um imposto especial no valor de cinco réis em arroba que seria repartido por todos.

⁸ De acordo com Capdeville, em 1910 só funcionavam três escolas a de Pelotas-RS (1891), a de Piracaíba- SP (1901) e a de Lavras-MG (1908).

Sobre os autores:

Eduardo Cristiano Hass da Silva é Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2020), na linha de pesquisa "Educação, História e Políticas". Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa "Sociedade, Ciência e Arte" e, graduado em História (Licenciatura e Bacharelado) na mesma instituição. É membro pesquisador do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (IHGRGS - 2019).

Milene Moraes de Figueiredo é Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da PUCRS na linha Sociedade, Urbanização e Imigração e mestre em História pela mesma instituição. Bolsista Integral da CAPES.

Bárbara Virgínia Groff da Silva é Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Possui graduação em História pela UFRGS (2013) e mestrado em Educação pela PUCRS (2015).

Recebido em 29/07/2020

Aceito para publicação em 20/10/2020