

## A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO ESTADO MODERNO: BRASIL E JAPÃO, 1868 A 1878<sup>i</sup>.

Marilete Zampieron – acadêmica PIC-UEM/ DFE

Celina Midori Murasse – orientadora UEM/ DFE

**RESUMO:** É uma pesquisa sobre a educação pública, no período compreendido entre 1868-1878, durante o processo de construção do Estado Moderno tanto no Brasil como no Japão. Seu objetivo é efetuar uma análise contextualizada e comparada dos fundamentos educacionais então vigentes. Este estudo documental e bibliográfico privilegia as fontes documentais impressas: primárias acerca da educação nos dois países e secundárias de autores contemporâneos que tratam seja da questão investigada seja do período ora delimitado. Nesta investigação busca-se a apreensão e a compreensão dos fundamentos da educação pública numa perspectiva histórica. Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa, financiado pelo CNPq, que se intitula “A educação pública no processo de construção do Estado Moderno: Brasil e Japão – Primeiras aproximações”.

*Palavras-chave:* educação-Brasil-séc. XIX; educação-Japão-séc. XIX; educação comparada.

## THE PUBLIC EDUCATION IN THE CONSTRUCTION PROCESS OF THE MODERN STATE: BRAZIL AND JAPAN, 1868 UNTIL 1878.

**ABSTRACT:** Current research on Public Education between 1868 and 1878 during the construction process of the modern state in Brazil and in Japan proposes to analyze contextually and comparatively the educational bases during that period. Published documental sources constitute the documental and bibliographical investigation: whereas primary sources on education hail from both countries, secondary ones are written by contemporary authors that deal with the problem under analysis or with the period above. Analysis reference in current research apprehends and comprehends the bases of public education within a historical context and perspective. Present analysis, supported by the Brazilian Research Council (CNPq), partakes of the research project titled “Public Education in the Construction Process of the Modern State: Brazil and Japan – First Approaches”.

*Key words:* Education in 19<sup>th</sup> century Brazil; education in 19<sup>th</sup> Century Japan; comparative education.

### Introdução

É uma investigação preliminar acerca dos fundamentos da educação pública que respaldaram a construção do Estado Moderno no Brasil e no Japão, no período de 1868 a 1878. Seu objetivo primordial é efetuar uma análise contextualizada e comparada dos fundamentos educacionais vigentes no século XIX, verificando se a tese – que a educação era o alicerce para o desenvolvimento industrial – propalada primordialmente pelos industriais europeus, teve ou não repercussão num país oriental recém-saído do sistema feudal com a Revolução Meiji que ocorreu em 1868 e deu início à sua modernização. Mesmo no Brasil, um país ocidental, mas de base econômica essencialmente agrária, a afirmação desse ideário teve nuances muito particulares, por isso o interesse em verificar a sua efetivação no Japão.

Estudos sobre a educação japonesa são pouco divulgados e a maioria dos manuais de História da Educação publicados no Brasil faz poucas referências quanto à educação no Oriente e menos ainda sobre a educação no Japão. Além disso, as publicações específicas em língua portuguesa, ou inglesa ou espanhola também são escassas. Existe, portanto, uma lacuna na área de História da Educação que esta incipiente pesquisa poderá diminuir.

O maior mérito deste estudo se encontra, todavia, no método que será utilizado para a análise de fontes documentais do século XIX a respeito da educação pública no Brasil e no Japão. Esse referencial teórico privilegia a apreensão e a compreensão dos fundamentos da educação pública nos dois países numa perspectiva histórica, isto é, investiga a conexão entre a educação pública e a organização do Estado Moderno bem como destas com o desenvolvimento das relações burguesas mundiais no século XIX.

Por isso, a localização e a investigação de fontes documentais primárias é um procedimento metodológico fundamental para a efetivação desta pesquisa, pois coloca o pesquisador diante de uma fonte documental, sem a presença de intermediários, conduzindo-o a uma aproximação mais efetiva da realidade vivida pelos homens assim como do espírito predominante durante a construção do Estado Moderno, tanto no Brasil como no Japão. Além desses documentos, utiliza as fontes secundárias, isto é, publicações de autores do período histórico ora delimitado e de autores contemporâneos que abordam tanto o contexto da época quanto a questão investigada.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental e bibliográfica que analisa a problemática proposta sob diversos aspectos: educacional, histórico, econômico, político e cultural. Desta forma, ao efetuar uma análise comparada entre os fundamentos educacionais em vigor nos dois países no período mencionado, pretende-se contribuir, primordialmente, para ampliar a compreensão acerca da história da educação pública no século XIX, sobretudo a respeito da educação pública no oriente.

Esta investigação está em conformidade com a linha de pesquisa “História e Historiografia da Educação” do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá. Apresenta, outrossim, um estreito vínculo com os estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa “História e Educação nos séculos XIX e XX” e com o projeto de pesquisa coordenado pela orientadora que tem por título “A educação pública no processo de construção do Estado Moderno: Brasil e Japão – primeiras aproximações”, o qual recebe o apoio financeiro do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

## **1. A educação brasileira no século XIX**

O século XIX, também conhecido como o século da educação, instaurou a tese que vigora até hoje na cultura ocidental de que a educação era e é a base do desenvolvimento industrial de um país. Essa tese difundida sobretudo pela burguesia industrial, fez do movimento pela criação da escola pública a principal bandeira de luta na edificação do Estado Moderno. No Brasil de então, a nascente classe industrial não aglutinava ainda forças suficientes para levar essa tese adiante porque, segundo Murasse (2001), não tinha o respaldo da elite econômica, cuja base era agrária e, por extensão, se opunha às iniciativas dos industriais.

A elite intelectual brasileira daquele século partilhava igualmente desse ideário, entretanto, o governo brasileiro do período imperial – em especial durante o Primeiro Reinado (1822-1831) e o período regencial (1831-1840) – não implementou nenhum plano educacional com esse propósito. A sua maior preocupação concentrava-se na formação da elite dirigente do país, já demonstrada durante o governo de D. João VI quando, em 1808, este transferiu a sede do governo lusitano para a sua colônia.

Considera-se essa transmigração da família real portuguesa para o Brasil o primeiro e decisivo passo para a autonomia brasileira e a posterior formação do estado imperial. A ocupação francesa em Portugal e em grande parte da Europa impediam, temporariamente, o intercâmbio geral com aqueles países, inclusive o fluxo de estudantes brasileiros interessados em ingressar nas universidades européias. Essa demanda estudantil era bastante significativa, conforme demonstra Sousa:

Entre 1772, data da reforma pombalina, e o último ano do século, mais de quinhentos rapazes nascidos no Brasil, quinhentos e dez ao todo, figuraram no rol dos estudantes conimbricenses, o que significa uma média de quase vinte por ano. (SOUSA, 1988, p. 24)

Porém, durante aquele período, novos estudantes brasileiros ficaram impedidos de se dirigir às instituições educacionais na Europa. Assim, afirma Prado Júnior, o Príncipe Regente D. João teve que criar, na nova sede do Império Português, as instituições necessárias à formação do quadro administrativo e político que dessem sustentação a esta condição:

Estabelecendo no Brasil a sede da monarquia, o regente aboliu *ipso facto* o regime de colônia em que o país até então vivera. Todos os caracteres de tal regime desaparecem, restando apenas a circunstância de continuar à sua frente um governo estranho. São abolidas, uma atrás da outra, as velhas engrenagens da administração colonial, e substituídas por outras já de uma nação soberana. Caem as restrições econômicas e passam para um primeiro plano das cogitações políticas do governo os interesses do país. São esses os efeitos diretos e imediatos da chegada da Corte. Naquele mesmo ano de 1808 são adotadas mais ou menos todas as medidas que mesmo um governo propriamente nacional não poderia ultrapassar. (PRADO JÚNIOR, 1999, p. 47).

Dentre essas medidas, a coroa portuguesa incluiu o estabelecimento de cursos superiores no Brasil visando proporcionar uma educação que atendesse aos interesses da elite dirigente em detrimento do ensino público para os níveis primário e secundário. Várias instituições foram criadas naquela época, conforme aponta Holanda:

As novas condições político-econômicas determinaram, por isso mesmo, a inauguração de nova orientação em relação ao ensino.

D. João VI fundou o ensino superior, dando-lhe um sentido exclusivamente utilitário, pois tornara-se urgente a formação dos profissionais exigidos pelas novas condições. A Academia da Marinha, criada em 1808 e a Academia Real Militar, em 1810, destinavam-se a preparar os oficiais e engenheiros encarregados da defesa militar da Colônia; os estudos médicos, assegurados pelo curso de cirurgia, criado em 1808, no Hospital Militar da Bahia e pelos cursos de anatomia e de cirurgia do Rio de Janeiro, aos quais se acrescentou, em 1809, os de Medicina, deveriam formar os médicos para a Corte, para o exército e a Marinha. (HOLANDA, 1985, p. 367-368).

O governo português não instalou, entretanto, nenhuma universidade em terras brasileiras. Deste modo, após o fim da guerra empreendida por Napoleão Bonaparte na Europa, os brasileiros, que desejassem seguir outra carreira – que não fosse a das armas ou a médica – retomaram a rota européia, especialmente em direção à Universidade de Coimbra.

Após a Independência do Brasil, o governo imperial manteve os estabelecimentos de ensino superior anteriormente criados além de fundar outros. Dois deles se destacaram: os cursos jurídicos instalados, ambos em 1827, em Olinda (posteriormente transferido para

Recife) e em São Paulo. Eles foram fundamentais para garantir a manutenção do Estado Imperial porque formariam os homens necessários para ocupar os postos de comando do país, segundo Bernardo Pereira de Vasconcelos (1999, p. 39-41), sem aquelas influências lusitanas que receberam os estudantes brasileiros que haviam estudado em Coimbra. Vasconcelos foi um dos políticos mais influentes do país na primeira metade do século XIX e ocupou os cargos de deputado, senador e ministro do Império. Em 1837, conforme Niskier (1996, p. 111), ele protagonizou um acontecimento importante no campo da instrução pública: por sua iniciativa, criou-se o Colégio Pedro II, através do decreto de dois de dezembro. Tratava-se de mais uma instituição pública destinada à formação da elite dirigente.

Os demais níveis de ensino foram pouco valorizados pelo governo imperial e na Carta constitucional de 1824, outorgada por D. Pedro I, se verifica que a questão do ensino foi tratada apenas no art. 179. Este se limitou a estabelecer a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, porém, nela não estavam incluídas as medidas para a criação das escolas. Estas medidas só apareceram, afirma Niskier (1996, p. 101-102), em forma de lei, em 1827, estabelecendo a fundação “de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império”.

Na prática, não significava que tal regulamentação tenha se efetivado, uma vez que essa lei, inspirada nos ideais da Revolução Francesa, não encontrou ressonância na realidade brasileira. Os homens livres nacionais, que seriam os maiores beneficiados pela instrução pública, ou não tinham consciência da sua importância ou quando tinham, não estavam em condições de lutar por ela. De acordo com argumentação apresentada por Prado Júnior:

Quanto à população livre das camadas médias e inferiores, não atuavam sobre ela fatores capazes de lhe dar coesão social e possibilidades de uma eficiente atuação política. Havia nelas a maior disparidade de interesses, e mais do que classes nitidamente constituídas, formavam antes simples aglomerados de indivíduos. (PRADO JÚNIOR, 1999, p. 67).

Assim, é possível perceber que ainda lhes faltavam a força orgânica e a base necessária para reclamar por sua efetivação, visto que estavam alijados do processo de construção da sociedade brasileira.

Diante disso, não era de se estranhar que a organização do ensino no Brasil não fosse priorizada pelo Estado, fato confirmado pelo Ato Adicional de 1834 que estabeleceu a descentralização do ensino cabendo ao governo central legislar sobre os cursos superiores em todo o território nacional e os demais níveis de ensino apenas na capital do Império enquanto que os governos provinciais ficaram responsáveis pelos ensinos primário, secundário e profissional nas respectivas províncias. Este tratamento, de aparente indiferença, que o governo imperial destinou à educação pública, segundo indica a pesquisa de Murasse (2001), verificou-se durante todo o período imperial. De certa forma, isto indica que, naquele momento histórico, a elite dirigente do país tinha outras prioridades: enfrentava lutas armadas, tanto internas quanto externas, atreladas à consolidação do estado nacional. Este argumento encontra sustentação neste trecho de autoria de Niskier: “Convém lembrar que, na época, o Brasil tinha pesados compromissos financeiros decorrentes da guerra contra argentinos e uruguaios na província Cisplatina e no rio da Prata.” (NISKIER, 1995, p. 102).

Além disso, naquela época, o desenvolvimento das indústrias no Brasil não fazia parte das preocupações do governo imperial. Longe disso, muitas vezes o governo obstaculizava a instalação das mesmas ou contribuía para inviabilizar a sua manutenção. Um exemplo personificado dessa atitude governamental é a figura do Visconde de Mauá, conforme aponta Quintanilha (2003). Este brasileiro foi educado como um verdadeiro inglês e, talvez por esse motivo, defendia a necessidade de instalar indústrias em solo brasileiro, e iniciou sua carreira

como industrial criando as chamadas indústrias de base. Foi, entretanto, duramente combatido pela elite dirigente – que era fundamentalmente agrária e escravista – durante a maior parte do Segundo Reinado (1841-1889).

Em síntese, não houve por parte do governo imperial brasileiro a implementação de qualquer política educacional – criando escolas primárias ou profissionais – e econômica, incentivando a instalação de indústrias. Aqui, essa associação entre a expansão da indústria e a democratização da escola só se daria a partir de meados do século XX.

## 2. A educação japonesa no século XIX

A existência de estudos mais ou menos consolidados sobre as origens da escola pública no século XIX, relacionando desenvolvimento econômico e educação na instalação e consolidação do Estado burguês no Ocidente, fez com que a orientadora desse Projeto de Iniciação Científica – autora de uma pesquisa já concluída acerca da imigração japonesa no Brasil e que, por isso, possui noções de história, economia, política e cultura japonesa – tivesse interesse em incluir o estudo dessa mesma temática num país de cultura oriental. Foi esse trabalho anterior de Murasse (1993) que ofereceu parâmetros para delimitar o período da história japonesa que se equiparasse ao da construção do Estado Moderno no Brasil. Assim, o Japão da primeira década da Era Meiji – isto é, de 1868 a 1878 – e sua proposta educacional são objetos deste estudo.

O ano de 1868 marca o início da modernização naquele país. Na ocasião, o governo japonês tomou medidas radicais que, em pouco tempo, transformaram o Japão feudal num Estado Moderno. Tazawa, Matsubara, Okuda e Nagahata descrevem a importância das mudanças que a Revolução Meiji desencadearam:

A Restauração Meiji de 1868 preparou o terreno para a modernização japonesa por meio da qual uma variedade de novas forças que haviam tomado impulso sob o antigo sistema irrompeu abertamente. Durante esse período notável, o Japão terminou seu isolamento e existência feudal, e emergiu para penetrar no mundo internacional como nação moderna. Em termos de história cultural, foi uma época em que o Japão começou a absorver as culturas modernas da Europa e América. (TAZAWA; MATSUBARA; OKUDA; NAGAHATA, 1973, p. 99)

As leituras efetuadas até o momento sobre o Japão da Era Meiji (1868-1912) indicam que a organização daquele Estado percorreu um caminho bem diferente do trilhado pelo governo do Brasil, especialmente em relação à educação e ao desenvolvimento industrial. Logo após a Revolução Meiji, o governo contratou peritos e técnicos estrangeiros, ao mesmo tempo em que enviava agentes japoneses a outros países para retornar com relatórios dos métodos e processos europeus e americanos, cujos dados, afirma Landes, orientaram a definição dos rumos do país:

Não se perdia uma só oportunidade de aprender. Em outubro de 1871, uma delegação chefiada pelo príncipe Iwakura Tomomi, incluindo inovadores da estirpe de Okubo Toshimichi e do príncipe Ito Hirobumi, viajou para os Estados Unidos e a Europa a fim de pedir a rescisão dos tratados iníquos da década de 1850. Os japoneses queriam, sobretudo, re(adquirir) o controle de seus direitos aduaneiros, a melhor forma de proteger suas incipientes indústrias. Esbarraram num muro de pedra: as nações ocidentais não tinham a menor intenção de renunciar ao seu arduamente conquistado direito de entrar no mercado nipônico. Não importa. A delegação engoliu seu orgulho e continuou cuidando de seus negócios, visitando

fábricas e forjas, estaleiros e arsenais, ferrovias e canais, só regressando em setembro de 1873, quase dois anos mais tarde, carregada com os frutos da aprendizagem e “ardendo de entusiasmo” pela reforma. (LANDES, 1998, p. 419-420).

A burocracia japonesa receberia uma orientação germânica, pois, de acordo com Landes, Okubo Toshimichi estava deveras impressionado com a organização do Estado alemão:

Primeiro vieram aquelas tarefas correntes para um governo: um serviço postal, uma nova hora oficial\*, instrução pública (para rapazes e depois para moças também)\*\*, serviço militar universal\*\*\*. As duas últimas medidas, em particular, definiram a nova sociedade. A escolaridade geral difundiu o conhecimento; é para isso que servem as escolas. Mas também instilou disciplina, obediência, pontualidade e um religioso respeito (adoração) pelo imperador. Foi essa a chave para o desenvolvimento de uma identidade nacional nós/eles que transcendia as lealdades provincianas e as fronteiras de status. O calendário da nação foi homogeneizado em torno do culto do Tenno. Toda escola tinha o seu retrato do imperador, e nos feriados nacionais realizava-se o mesmo ritual diante desse ícone de um extremo ao outro do país ao mesmo tempo. (LANDES, 1998, p. 421).

O governo nipônico, segundo Hall, fez da educação do povo uma das pilastres na construção do Estado:

Os mais influentes defensores da ressurreição dos valores japoneses se encontravam no seio do governo, especialmente no Ministério da Casa Imperial. Os tradicionalistas centravam sua atenção no campo da instrução e no esforço por influenciar nos princípios básicos sobre os quais deve se apoiar a educação. Em nenhum outro campo de reformas haviam atuado os japoneses com mais rapidez nem com mais decisão do que no desenvolvimento de um novo sistema educativo, porque os chefes Meiji comprovaram a importância da educação como fator primordial da modernização. (HALL, 1973, p. 268, tradução nossa).

Na “terra do sol nascente”, a educação foi utilizada para formar o homem necessário para a construção de um Estado Moderno. Por isso o alvo original do sistema educacional instalado nos primeiros anos do período Meiji, frisa Savelle, era fornecer fiéis servidores ao Estado e ao Exército. Esse alvo permaneceu constante, entretanto, os meios para atingi-lo variaram com as correntes de opinião governamental. Por certo tempo, as escolas foram subordinadas às autoridades locais, a fim de resguardá-las da necessidade de destinar subsídios do governo central. No que se refere à importância da educação japonesa nos primeiros anos da Revolução Meiji, Savelle salienta que:

---

\* Introduzindo as horas iguais e adotando o calendário gregoriano. Mesmo assim, manteve-se o costume de numerar os anos pelas datas do reinado do imperador, uma prática que ainda não tinha sido completamente abandonada um século depois. Para estrangeiros, favorece um curso intensivo de história política japonesa. (Nota do autor)

\*\* Mínimo de quatro anos no início, seis anos a partir de 1907. Dadas as dificuldades da escrita japonesa, três ou quatro anos eram necessários para habilitar um aluno a ler e escrever. (Nota do autor)

\*\*\* Abriam-se inicialmente exceções para homens casados e filhos únicos. Um efeito disso foi incentivar o casamento precoce. (Nota do autor)

Difícilmente poderá ser exagerada a importância do sistema de educação para o Japão moderno. Ele deu ao governo um meio de atingir cada criança e instalar nela valores de lealdade para com o Estado e de gratidão para com o imperador. A lealdade e o respeito filial, alvos gêmeos confucianos dos compêndios oficiais de 'moral' tornaram-se assim pedras fundamentais do aspecto mental e moral dos japoneses. A instrução e o desenvolvimento técnico encorajados pelo sistema educacional tornaram possível acelerar a modernização do Japão. Não fossem, porém, os valores inculcados através do sistema educativo, e essa modernização sem dúvida teria sido mais destruidora das instituições familiares e sociais do que chegou a ser. (SAVELLE 1990, p. 499).

Fazoli Filho, assim como Savelle, salienta a importância da educação no processo de modernização daquele país asiático, mostrando que a organização do ensino teve início antes mesmo da Era Meiji:

A estrutura educacional já havia adquirido alguma abrangência, desde o final do Shogunato Tokugawa. Algumas estimativas indicam que 45% dos homens e 15% das mulheres estavam alfabetizados, índice nada inferior aos dos mais avançados países do Ocidente. No mesmo período, França e Inglaterra apresentavam aproximadamente, 45% de analfabetos. Apenas a Prússia possuía menos de 20% de analfabetos e, ainda assim, nas áreas que foram mais dominadas pelos princípios do *Despotismo Esclarecido* atuação marcadamente modernizadora. O Japão já iniciava sua postura nesses princípios e alfabetizava aproximadamente 1/3 do total de sua população. (FAZOLI FILHO, 1999, p. 27).

Por isso mesmo, prossegue Fazoli Filho, apenas quatro anos depois de desencadear a modernização da Era Meiji, foi possível criar um grande Ministério da Educação, "cujo trabalho centralizador, iniciando no período de 1871 e 1872, aproveitou muito das atuações anteriores". O autor chama a atenção para um outro ponto:

Note-se que o sistema de ensino buscava atender ao máximo no nível obrigatório – Shôgakkô, evitando o analfabetismo. Apresentava, todavia, já no nível imediatamente seguinte – Chûgakkô –, marcante processo de exclusão por sexo, aproveitamento, possibilidade etc. Colocava a Universidade como o último estágio de um processo educacional que mais se assemelhava a um obelisco do que a uma pirâmide, com uma grande base encimada por um estreitamento razoavelmente brusco, com uma grande elevação a qual, se tudo terminasse bem, poderia fazer o aluno completar a Universidade. (FAZOLI FILHO, 1999, p. 27).

O Código Fundamental da Educação ou Gakusei (literalmente: sistema educacional) promulgado em 1872, revelava, conforme Aso e Amano, a idéia vigente de instituir a obrigatoriedade da "educação para todos":

De agora em diante, a educação deverá ser propagada entre o povo (nobres, ex-guerreiros, agricultores, artesãos e mercadores bem como as mulheres) de modo que não possa existir nenhuma família analfabeta nas aldeias e nenhum membro analfabeto nas famílias. Os pais devem estar totalmente atentos para esta política e, com tratamento cuidadoso, jamais deixar seus filhos sem receber educação. (ASO; AMANO, 1983, p. i, tradução nossa).

Este sistema educacional, assim como vários outros sistemas então instituídos, foi copiado dos Estados Unidos e de países europeus. Aso e Amano mostram o significado do Código da Educação:

[...] um plano ambicioso elaborado para instalar 53.760 escolas primárias em todo o país para dar uma moderna educação elementar compulsória para todas as crianças entre seis a quatorze anos e a criação de 256 escolas secundárias e oito universidades em amplas bases, todas com o propósito de abrir a oportunidade de educação para todo o povo japonês e, por meio disso, selecionar e formar homens de talento. (ASO; AMANO, 1983, p.1, tradução nossa).

Ao contrário dos sistemas educacionais do Ocidente, o nipônico foi recriado, afirma Reischauer, quase na íntegra e, excetuando-se algumas instituições missionárias e universidades privadas que não se comparavam em prestígio às universidades imperiais, ele estava em grande parte submetido ao controle do governo. Naquele país, diz o autor, a educação foi considerada, antes de tudo, um instrumento do governo para treinar cidadãos obedientes e confiáveis nas várias habilidades requeridas pelo Estado:

Dentro de uma a duas gerações, este sistema altamente racional transformou a sociedade japonesa de uma na qual o prestígio e a função eram amplamente determinados pelo nascimento em outra na qual ambos eram quase totalmente determinados pela educação. Deste modo, o Japão, ainda uma sociedade essencialmente feudal na metade do século XIX, tornou-se muito mais igualitária do que a Inglaterra no início do século XX. O resultado menos feliz desse controle da educação pelo governo central foi seu uso para a doutrinação. Educação nos níveis inferiores tornou-se, de modo crescente, o expediente para ensinar o povo o que pensar mais que como pensar. (REISCHAUER, 1987, p. 126-127, tradução nossa).

No campo da industrialização, ao contrário do governo imperial brasileiro, foi o próprio Estado nipônico que instalou as indústrias de base e investiu nelas até que estivessem estabilizadas. Landes permite ter uma noção a respeito desse processo no Japão:

A descrição tradicional da bem-sucedida e rápida industrialização do Japão ressoa de vibrantes elogios, algo mitigados pela aversão ao sombrio e intenso acompanhamento nacionalista – o impulso implacável que incutiu significado e urgência ao processo de desenvolvimento. Esse foi o primeiro país não-ocidental a industrializar-se e continua sendo até hoje um exemplo para outros emergentes tardios. Outros países mandaram seus jovens ao estrangeiro para aprender os novos métodos e perderam-nos por lá; os expatriados japoneses voltaram todos a seu país. Outros países importaram técnicos estrangeiros para ensinar à sua própria gente; os japoneses, em sua grande maioria, ensinaram e aprenderam por conta própria. Outros países importaram equipamento estrangeiro e fizeram dele o melhor uso possível; os japoneses modificam-no, melhoraram-no, fabricaram-no eles mesmos. (LANDES, 1998, p. 427).

O caminho traçado pelo governo japonês rumo ao desenvolvimento industrial não possui paralelo com qualquer nação ocidental, uma vez que os governantes organizaram o jogo e estabeleceram todas as regras. Não apenas planejaram como construíram e financiaram, com dinheiro do governo, as indústrias que julgaram necessárias. Enfim, constata Benedict, a burocracia estatal as organizou e as dirigiu:

Ao invés de começar com a produção de bens de consumo e indústria leve, primeiro incumbiu-se ele das indústrias-chave pesadas. Arsenais, estaleiros, usinas siderúrgicas, construção de ferrovias tiveram prioridade e rapidamente alcançaram

um elevado estágio de eficiência técnica. Nem todos foram entregues a mãos particulares, permanecendo grandes indústrias militares presas à burocracia e financiadas por contas especiais do governo. (BENEDICT, 1997, p. 83).

É possível perceber, deste modo, que a educação pública compulsória e a industrialização alicerçaram o processo de modernização do Estado japonês.

### 3 Considerações finais

É evidente que ainda há muito para se aprender sobre a história geral da educação no século XIX e a história da educação tanto brasileira quanto japonesa, porém, mesmo diante das dificuldades na localização e na obtenção da bibliografia, já é possível estabelecer algumas comparações a respeito dos fundamentos educacionais que respaldaram a construção do Estado Moderno, no Brasil e no Japão no período delimitado para essa investigação.

As leituras ora efetuadas indicam que a organização educacional japonesa embora seja distinta da brasileira, apresentam, à primeira vista, uma unidade de ideário entre o Ocidente (as potências européias e americanas) e o Oriente (no caso, o Japão) no que se refere à tese que a educação é o alicerce para o desenvolvimento industrial.

Mas, essa unidade existiu de fato? Este estudo pretende dar continuidade a essa averiguação, portanto as constatações ora apresentadas não devem ser consideradas como conclusivas.

A primeira questão que merece destaque é que o governo japonês priorizou a escolarização e instituiu “a educação para todos” no início da década de 70 do século XIX, enquanto o governo brasileiro deu primazia a outras esferas da organização social, especialmente na luta pela consolidação dos limites territoriais e, por isso mesmo, pouco investiu na educação do povo.

Neste sentido, a “educação para todos” foi um dos sustentáculos da edificação do Estado Moderno no Japão. Por outro lado, no Brasil, a educação da elite foi priorizada em detrimento da educação do povo. Investiu-se, portanto, na formação da classe dirigente. Isso não significa, todavia, que inexistia a preocupação em educar as massas. Algumas leis foram até aprovadas, porém não implementadas.

Outra questão é que os governantes nipônicos criaram todas as condições para propiciar a industrialização do Japão e impulsioná-la utilizando recursos públicos para instalar as indústrias e mantê-las. Já os governantes brasileiros contribuíram mais para obstaculizar o desenvolvimento industrial do Brasil do que para favorecê-lo, mesmo que as iniciativas fossem particulares. Os motivos que conduziram os dirigentes dos dois países a trilhar caminhos opostos ainda não foram elucidados.

Assim, a educação e a industrialização se constituíram nos pilares da construção do Estado Moderno japonês enquanto o brasileiro parece ter seguido outro percurso que ainda permanece obscuro na fase em que se encontra esta investigação.

### REFERÊNCIAS

- ASO, Makoto ; AMANO, Ikuo. **Education and Japan's modernization**. Tokyo: The Japan Times, 1983.
- BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- FAZOLI FILHO, Arnaldo. **Japão formando gerações**. São Paulo: Letras & Letras, 1999.
- HALL, John Whitney. **El imperio japonés**. Madrid: Castilla, 1973.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira**. 4. ed. São Paulo: Difel, 1985.

- LANDES, David. **A riqueza e a pobreza das nações**: por que algumas são tão ricas e outras tão pobres. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- MURASSE, Celina Midori. **A educação para a ordem e o progresso do Brasil**: o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1856-1888). 184f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Processo imigratório no século XX**: duplo caráter da imigração japonesa no Brasil. 1993. 217f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 1993.
- NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira**: 500 anos de história, 1500-2000. 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.
- PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil**: colônia e império. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- QUINTANILHA, Marli Maria Silva. **A escola da vida e a formação intelectual do Visconde de Mauá**. 2003. 82 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Pública), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.
- REISCHAUER, Edwin O. **Japan**: the story of a nation. 3. ed. Tokyo: Charles E. Tuttle Co. Publishers, 1987.
- SAVELLE, Max (Coordenador). **História da civilização mundial**. Belo Horizonte: Villa Rica, 1990. v. 3: Os tempos modernos.
- SOUSA, Octávio Tarquínio de. **Bernardo Pereira de Vasconcelos**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.
- TAZAWA, Yutaka; MATSUBARA, Saburo; OKUDA, Shunsuke; NAGAHATA, Yasunori. **História Cultural do Japão – uma perspectiva**. Tóquio: Ministério dos Negócios Estrangeiros do Japão, 1973.
- VASCONCELOS, Bernardo Pereira de. **Bernardo Pereira de Vasconcelos**. Organização e introdução: José Murilo de Carvalho. São Paulo: Editora 34, 1999.

---

<sup>i</sup> Apresentado no IV Congresso do HISTEDBR, na Universidade Estadual de Maringá, em julho de 2004 e não publicado nos Anais do Evento por problemas técnicos