

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

JOÃO VICTOR NUNES LEITE

**LUZES E PODER REAL: AS AULAS RÉGIAS NA CAPITANIA DE GOYAZ
(1760 – 1822)**

GOIÂNIA, 2017.

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐
Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

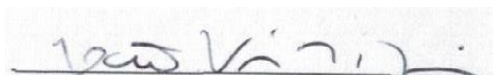
Nome completo do autor: João Victor Nunes Leite

Título do trabalho: Luzes e Poder Real: As Aulas Régias na Capitania de Goyaz (1760 – 1822)

3. Informações de acesso ao documento:

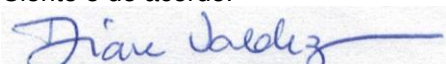
Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 29 /11 /2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

João Victor Nunes Leite

**LUZES E PODER REAL: AS AULAS RÉGIAS NA CAPITANIA DE GOYAZ
(1760 – 1822)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Diane Valdez.

Goiânia, outubro de 2017.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Nunes Leite, João Victor

LUZES E PODER REAL [manuscrito] : AS AULAS RÉGIAS NA
CAPITANIA DE GOYAZ (1760 – 1822) / João Victor Nunes Leite. - 2017.
CXV, 115 f.

Orientador: Profa. Dra. Diane Valdez.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, ,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2017.

Bibliografia.

Inclui tabelas.

1. Instrução Pública. 2. Aulas Régias. 3. Capitania de Goyaz. 4.
Iluminismo . 5. Reforma. I. Valdez, Diane, orient. II. Título.

CDU 37(09)

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO

DE JOÃO VICTOR NUNES LEITE – Aos trinta e um dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezessete (31/08/2017), às 9h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: **Prof.^a Dr.^a Diane Valdez**, orientadora, doutora em Educação pela Unicamp; **Prof.^a Dr.^a Renata Cristina de Sousa Nascimento**, doutora em História pela UFPR; **Prof. Dr. José Antunes Marques**, doutor em História Social pela USP e **Prof.^a Dr.^a Maria Margarida Machado**, doutora em Educação pela PUC-SP para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: **“Luzes e poder real: as aulas Régias na Capitania de Goyaz (1760-1822)”**, em nível de Mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **João Victor Nunes Leite**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, **Prof.^a Dr.^a Diane Valdez** que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu o examinando, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 13h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Lúcia Maria de Assis, subcoordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.

Prof.^a Dr.^a Diane Valdez
Presidente – PPGE/FE/UFPG

Prof.^a Dr.^a Renata Cristina de Sousa Nascimento
Membro – UEG

Prof. Dr. José Antunes Marques
Membro – UFG

Prof.^a Dr.^a Maria Margarida Machado
Membro – PPGE/FEUFPG

*Para minha companheira de vida Lara Fernanda Portilho
e meu estimado filho Guilherme Nunes Portilho.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a minha orientadora Prof^a. Dra. Diane Valdez por ter me aceito como orientando, empreitando ao meu lado o desafio de desenvolver esta pesquisa. Agradeço pelas orientações, companheirismo e paciência, sem os quais a conclusão deste trabalho não seria possível.

Agradeço igualmente a CAPES e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, que fomentaram a viabilização desta pesquisa (auxílio este que foi fundamental em todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa).

Agradeço a Prof^a. Dra. Renata Cristina de Sousa Nascimento, a Prof^a. Dra. Maria Margarida Machado e ao Prof. Dr. José Antunes Marques que, muito gentilmente aceitaram compor as bancas de qualificação e defesa deste trabalho. Os agradeço pelas contribuições e orientações. Agradeço também aos professores Prof^a Dra. Anita Cristina Azevedo Resende e Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa, cujas disciplinas foram de grande auxílio no desenvolvimento desta pesquisa.

Amizade é algo que nos perpassa por toda vida sendo o esteio que muitas vezes nos orienta, fortalece e auxilia na estrada... Tendo isto em mente, não poderia deixar de agradecer aqui meus Camaradas do Partidão (PCB), que nestes 11 anos de militância contribuíram para a formação da minha visão de mundo. Obrigado ao Paulo Winícius “Maskote”, Gyannini Jácomo, Leandro Viana, Jamerson Buarque, Fernando Santos, Marta Jane, Bruna Venceslau, William, Nicolas, Andriele, Hugo, Fernando Viana, Robson, Gustavo, Larissa, Jefersson, Luis Fernandes, Bernardo, Yuri, Otávio, Lígia, Diego, Alcides e Samuel pelas inúmeras conversas, discussões e apoio no decorrer da conclusão deste trabalho.

Aqui agradeço também aos meus colegas de Pós-Graduação, Alessandra, Verônica, Heloany, Ana Raquel, Tatiana e Sérgio pelos inúmeros debates, conversas e discussões acadêmicas que contribuíram, não apenas para este trabalho, mas a mim enquanto indivíduo e professor.

Agradeço também minhas duas mães: Vitória e Maria das Graças. Duas mulheres com fibra e ternura que me formaram e criaram para me tornar um ser humano bom. A elas, meus sinceros agradecimentos.

Por fim, agradeço especialmente a minha querida amiga, namorada, companheira e historiadora Lara Fernanda Portilho, que além de nos agraciar com a presença do nosso filho Guilherme, não mediu esforços em ler, reler, debater e questionar esta pesquisa.

A todos, meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar as Aulas Régias na Capitania de Goyaz no século XVIII. Sob o olhar de um projeto sóciopolítico iniciado por Portugal neste mesmo período investigaremos as intenções da elite comercial portuguesa em empreender e substanciar as Reformas da Instrução realizadas em Portugal e no Brasil. Tendo o processo de expulsão da Companhia de Jesus do Reino Português como pano de fundo da Reforma da Instrução, incorreremos sobre o controle próprio da Instrução por parte do Estado lusitano reformado e seus desdobramentos aqui no Brasil. Contextualizaremos os termos de *Mestre* e *Professores Régios*, *Aulas Régias* e *Instrução*, a fim de considerá-los conceitos chaves para a compreensão do objeto. Nesta pesquisa, nos preocupamos em arrolar os trabalhos produzidos aqui no Brasil, os quais detiveram as Aulas Régias como objeto, e constatamos o pequeno número de trabalhos. Por fim, para pensar a abertura das Aulas Régias na Capitania de Goyaz, discorreremos sobre o debate historiográfico acerca da decadência da Capitania no final do século XVIII, a fim de mapear o contexto histórico de inserção e criação, bem como os processos históricos que influenciaram as instalações das Aulas Régias na Capitania, enquanto aspiração de uma elite local que aqui se formava.

PALAVRAS-CHAVES: Instrução Pública – Aulas Régias – Capitania de Goyaz – Iluminismo – Reforma.

ABSTRACT

This work aims to analyze the Royal Classes in the Captaincy of Goyaz during the 18th century. Under the support of a socio-political project started by Portugal in this same period we will be able to investigate the purposes of the Portuguese commercial elite to commence and corroborate the Educational Reforms that was carried out in Portugal and Brazil. With the process of removal of the Society of Jesus from the Portuguese Kingdom as the background of the Reform of Education we will incur on the proper control of the Education by the reformed Lusitanian State and its developments here in Brazil. Also, we will contextualize the terms of *Master and Royal Teachers*, *Royal Classes and Education* in order to ponder them as key concepts for the understanding of this paper. Besides, this study is concerned to list the works produced here in Brazil, which have held the Royal Classes as object, and it was possible to confirm a small number of its works. Finally, with the intention of reflecting about the opening of the Royal Classes in the Captaincy of Goyaz we will discuss the historiographic dispute around the dissolution of the Captaincy in the late eighteenth century. This way, we can draw the historical context of enclosure, creation, as well as the historical processes that influenced the installations of the Royal Classes in the Captaincy, which served as an aspiration of local elite that was formed here.

KEYWORDS: Public Education - Royal Classes – Captaincy of Goyaz - Enlightenment - Reform.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAP. 1 - Aulas Régias: do cotejamento às categorias	21
1.1 – Revisão das Instruções Setecentistas: busca e método	23
1.2 – Aulas Régias em estudo: teses e dissertações	24
1.3 – As particularidades dos estudos: prioridades, recortes e análises	26
1.4 – Instrução Pública no século XVIII: significados e conceitos	42
CAP. 2 – As Reformas Pombalinas e o fortalecimento das elites comerciais	45
2.1 – Tradição, movimento de inovação e mudanças: a inserção de Portugal na Modernidade	47
2.2 – Portugal e Brasil: classes sociais e a formação de uma elite comercial	56
2.3 – Adequações à Idade da Razão e a Reforma da Instrução	60
2.4 – Verney e Condorcet: Entre a Reforma e a Revolução	64
2.5 – Novo Regime da Instrução: os Alvarás Régios de 1759 e 1772	72
CAP. 3 – A Instrução Pública na Capitania de Goiás	78
3.1 - <i>“Da cultura das Sciencias depende a felicidade das monarquias”</i> : entre a expulsão da Companhia de Jesus e a criação das Aulas Régias	78
3.2 – A Instrução da elite setecentista nas Minas de Goyaz	87
3.3 – Da Capitania para a Universidade de Coimbra: os estudantes goianos nas terras lusitanas	93
3.4 – Mestres Régios na Capitania de Goyaz: Aulas, Tempos e Lugares	97
3.4.1 – Mestres e Professores: Primeiras Letras e Humanidades	98
CONCLUSÃO	106
BIBLIOGRAFIA	109

INTRODUÇÃO

Uma importante discussão na História da Educação se centra no debate sobre a origem da escola pública no Brasil, ao que comumente, se vincula ao período republicano. Notadamente, a historiografia aponta a organização e implantação da escola pública aqui no Brasil após a década de 1930, onde existiu uma necessidade de estabelecer um sistema público educacional no país, como uma condição *sine qua non* para seu desenvolvimento socioeconômico (BITTAR; BITTAR, 2012), cuja preocupação estava assentada na escolarização das camadas populares (FELIPE; FRANÇA; PEREIRA, 2012).

A busca pela origem da escola pública em muito se assenta às preocupações dos pesquisadores de educação em explicar ou dar sentido ao tempo presente. Muitos se limitam apenas a exposição cronológica e relatos de fatos, ou ainda a analisarem apenas as tendências dos pensamentos e idéias pedagógicas, deixando aquém a real relação existente entre educação e sociedade de seus contextos históricos (LOPES, 2008). Dito isto, questionamos se a escola pública só surge ou é de fato organizada apenas no período republicano? Parece-nos insuficiente tal afirmação, uma vez que, na própria Modernidade, há vestígios e indícios de organização e sistematização educacional, bem como a própria noção de laicização e publicidade da mesma. Sobre esta questão, discorreremos ao longo do trabalho.

Para se compreender a educação – e tentar identificar a gênese da escola pública – devemos recuar a períodos anteriores, uma vez que a própria noção de educação é orientada pelo passado em suas transformações, rupturas, permanências e tensões históricas, ou como sublinhou Lopes (2008), compreender seu papel e lugar (da educação) na História. Em seu artigo intitulado *História da Educação em Goiás: estado da arte*, as professoras Valdez e Barra (2012) constataram não só a dificuldade em se trabalhar com a disciplina de História da Educação no Centro-Oeste, ao ser ela uma “disciplina formativa e meramente subsidiária³”, mas também que a maior parte das produções sobre História da Educação em Goiás, priorizam o período republicano, se alastrando à segunda metade do século XX. Sem desmerecer

³ Reduzida a uma disciplina auxiliar apenas (VALDEZ; BARRA, 2012, p. 106).

a importância de tais pesquisas, vale ressaltar que olhar para a educação a partir, e somente para o período republicano, não a explica ou mesmo remete ao seu início.

Como apontou Lopes (2008), a educação pública não é uma invenção dos tempos modernos⁴. Nota-se que na Modernidade, a noção de publicidade na educação ganhou contornos peculiares, inicialmente influenciadas pelas aspirações do movimento de Reforma, e mais profundamente com os ideais da Revolução Francesa que comporiam a educação pública, inclusive até o tempo presente:

A Reforma tinha suas raízes intelectuais no movimento iluminista, movimento de libertação do homem e da razão humana, que acompanhava o florescimento do comércio e a ascensão da burguesia [...] É, porém, com a Revolução Francesa que os princípios de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade passam a compor a escola pública tal como a concebemos ainda hoje (LOPES, 2008, p. 21).

Em diálogo com esta perspectiva de Lopes, os autores Felipe, França e Pereira (2012) também concebem que o curso de transformações socioeconômicas vivenciadas pelo mundo europeu desde o século XVII – com a Revolução Industrial, cujo ápice se deu no século XIX –, ampliaram os debates sobre o ensino público, uma vez que existia a demanda por uma mão de obra cada vez mais qualificada, aumentando a necessidade de escolas. O processo revolucionário francês de 1789 foi um marco na constituição dos ideais públicos na educação enquanto atividade de interesse nacional de controle estatal. No entanto, ao que diz respeito à Portugal neste período, veremos o seu pioneirismo em reformular a Instrução em seu território e colônias, as quais ocorreram em 1750, ou seja, quase meio séculos antes das transformações francesas.

Este trabalho não tem por objetivo negar a existência de uma escola de configuração pública no período republicano. No entanto, nos parece reducionista conceber que antes deste período não houve processos educacionais e de instrução no Brasil. Tendo a Reforma da Instrução e a

⁴ Para a autora, os gregos e romanos já na antiguidade, detinham noções e ideais de publicização da educação (LOPES, 2008, p. 20). Perspectiva também defendida por Dermeval Saviani de que a Grécia e Roma antigas vivenciaram um tipo de educação em que o Estado desempenha um importante papel. Cf. SAVIANI, Dermeval. *História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário*, 2008.

instalação das Aulas Régias no Brasil e em específico na capitania de Goyaz, confrontamos a perspectiva de “*hiatos, caos e abandono*” defendida pelo sociólogo Fernando de Azevedo em sua obra *Cultura Brasileira* (1943). Sua obra tornou-se referência⁵ para se pensar o início das instituições escolares aqui no Brasil, no qual, para o autor, a expulsão dos inacianos foi uma perda educacional imensurável, uma vez que após sua expulsão, a instrução brasileira teria vivenciado um grande vácuo que não conseguiu ser suprido pelas Aulas Régias, já que estas não teriam se constituído como um sistema de fato:

abriu-se um parêntese de quase meio século, um largo *hiatus* que se caracteriza pela desorganização e decadência do ensino colonial. Nenhuma organização institucional veio, de fato, substituir a poderosa homogeneidade do sistema jesuítico, edificado em todo o litoral latifundiário, com ramificações pelas matas e pelo planalto, e cujos colégios e seminários foram, na colônia, os grandes focos de irradiação da cultura. Em seu lugar, como vimos, o que surgiu, sob pressão das circunstâncias, foram aulas isoladas e matérias fragmentárias e dispersas, que mal chegaram a tomar o aspecto de ensino sistemático, em raros colégios religiosos estabelecidos em conventos (AZEVEDO, 1963, p. 595).

Essa formulação presente em Azevedo (1943) ressoou majoritariamente na historiografia da educação brasileira, criando um consenso de que, após o evento de expulsão dos inacianos, o Brasil de colonização portuguesa teria ficado despossuído de um sistema articulado e ideologicamente unificado de educação.

Conforme apontaram os autores Luis Antônio de Oliveira e Maria Cristina Gomes (2008), a obra de Azevedo é tida como um clássico para se pensar a História da Educação Brasileira. Em diálogo com esta perspectiva de Juarez J. T. dos Anjos (2014) a obra de Azevedo é uma escrita fundante no campo da História da Educação de tamanho impacto, que a ela se dá “[...] *boa parte da imagem construída no meio acadêmico a respeito do nosso passado educacional [...]*” (p. 157). Na perspectiva de Marta Maria Chagas de Carvalho, a mesma obra adquiriu o status de cânone, do qual, historiadores não

⁵ Cf. ANJOS, Juarez J. T. Fernando de Azevedo, “a cultura brasileira” e a história da educação: notas historiográficas. *Revista tempo e espaços em educação*, v. 7, n. 14, 2014. Cf. LEITE, Ângelo Filomeno Palhares. História das Ciências no Brasil: crítica à historiografia tradicional da educação brasileira, o ensino de ciências na instrução secundária mineira nos séculos XVIII e XIX - o caso limite da Escola de Farmácia. *Revista Arshistorica*, 2017. Cf. OLIVEIRA, Luiz Antônio de; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Primitivo Moacyr e o processo de construção da escola pública no Brasil. *Seminário de Pesquisa – Programa de Pós-Graduação em Educação*. Universidade Estadual de Maringá, 2008.

conseguiram se desvencilhar⁶. Tal perspectiva corresponde a tradição da Nova Escola (CARVALHO apud PETERS, 2006). Dito isto, se justifica a necessidade de se pensar as Aulas Régias e a Reforma da Instrução revisitando a perspectiva azevediana sobre o assunto.

Juarez Anjo (2011) nos alerta que, ao se trabalhar com a história, a preocupação primária não deveria ser com fatos, mas antes, tentar entender o que está narrado, de forma que é necessário buscar conhecer o autor, para então compreender suas perspectivas (p. 157). Conforme aponta Peters (2006), a História da Educação no interior da tradição da Escola Nova surge como um projeto inacabado, de uma obra de integração nacional aberta, em que a abordagem se dá de forma teleológica dos fatos educacionais, sem recortes temáticos e problematizações. Nisto, recaem apenas numa “história da evolução de ideias pedagógicas, cuja função histórica é legitimar o papel e as políticas dos renovadores (p.135). Assim o sendo, a perspectiva azevediana encontra-se intimamente ligada aos projetos sociopolítico e ideológico do próprio autor. Numa defesa intransigente do Estado Novo varguista, Fernando de Azevedo coloca a educação como um projeto de desenvolvimento nacional, ressaltando o papel do Estado em garantir a sua gratuidade, laicidade e universalidade. Como caracterizou Juarez Anjos ao analisar a obra *A Cultura Brasileira* de Fernando de Azevedo:

entre os anos de 1939- 1941, em pleno Estado Novo [...] Fernando de Azevedo ocupava o cargo de Editor da Biblioteca Pedagógica Brasileira e iniciava sua atuação nos cargos de direção de departamentos na Universidade de São Paulo. Editor poderoso, professor universitário, educador reconhecido pelo seu engajamento no movimento pela Escola Nova e “intelectual comprometido com a política cultural do Estado Novo” [...] Eram estas as credenciais que lhe conferiam determinada autoridade para tratar de um assunto tão caro à Nação: a introdução de um censo demográfico. E é desse lugar de um intelectual “interessado na legitimação da política educacional do Estado Novo” [...] que ele fala e defende suas ideias, embora isso nem sempre fique claro no conjunto de seu livro (ANJOS, 2011, p. 160).

Ângelo Leite (2017) discorre sobre a caracterização de educação em Azevedo:

A caracterização geral feita por Azevedo [...] sobre a educação brasileira, considerado por Calvi & Schelbauer (2003) um dos três

⁶ Conforme Peters, a História da Educação ainda não é produzida por historiadores, normalmente, cujas teorias e trabalhos ficaram a cargo de teóricos da educação, os quais se destacam Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, cujas teorias ainda são hegemônicas no campo. (PETERS, 2006).

historiadores clássicos de nossa educação, considera o período jesuítico, de 1549 a 1759, não só o início da história da educação no Brasil e inauguração da primeira fase desta, como “a mais importante pelo vulto da obra realizada e sobretudo pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização” [...] Os grandes focos de irradiação dessa cultura foram os colégios e seminários, que formaram um sistema de ensino coerente e capaz de satisfazer plenamente as exigências rudimentares da sociedade agrícola e escravocrata de então. Nesse ambiente de ares aristocráticos, educação não passava de luxo e “*meio de classificação social*”, além de garantia da unidade social e cultural da colônia, “*dada pela ideia religiosa*”. Formara uma tradição cultural, poderosa e homogênea, de cunho universalista, literária e retórica, devido aos elementos humanistas e religiosos nela presentes, que irá exercer forte influência na cultura brasileira de modo generalizado [...] Da ruptura desse sistema educacional, “*poderoso, homogêneo e adequado a seu tempo*”, advinda com a expulsão dos jesuítas em 1759, o grande mal acarretado foi a ausência de novo sistema de educação capaz de substituir o antigo colonial. (LEITE, 2017, p. 4).

Disto percebe-se que Azevedo lança seu olhar ao passado colonial brasileiro com as suas preocupações do presente, tendo como característica marcante a necessidade de legitimação da política varguista. Desde então, nas últimas três décadas – conforme Anjos (2011) – é um consenso na historiografia a necessidade de criticar as narrativas de Azevedo frente a cristalização de “[...] representações sobre o ensino brasileiro no Império e primeiros anos da República (...) consolidando um lugar de interpretação do passado educativo como descaso [...]” (FARIA FILHO; VIDAL apud ANJOS, 2011, p. 161):

[...] Isso se dá, contudo, porque sua leitura do passado não era feita na perspectiva da história, mas submetendo a história à sociologia, para desvendar os problemas do seu presente, numa clara preocupação presentista (TOLEDO apud ANJOS, 2011, p. 161).

Suas análises recaem sobre a organização dos sistemas de ensino, sendo o último - antes do período republicano -, o instituído pela Ordem dos Jesuítas no Brasil. Portanto, para Azevedo, a educação jesuítica encontrou-se num patamar de superioridade em relação às Aulas Régias, revelando a intenção do autor em consubstanciar uma necessidade que se fez ao Estado Varguista, qual seja, a instituição de um novo sistema de ensino para aquele período, secundarizando a experiência das Aulas Régias.

Em nossa perspectiva, encontrar o momento inaugural das escolas públicas e a profissionalização docente em nosso tempo não é possível. Esta negativa se deve à compreensão de que a realidade e os seus fenômenos se

configuram enquanto uma síntese histórica mediada por uma série de determinações históricas. Assim, vemos em Marx uma contribuição fundamental quanto o método para se analisar a realidade:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. No primeiro caso, a representação plena é volatilizada numa determinação abstrata; no segundo caso, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento. Eis por que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que, partindo de si mesmo se concentra em si mesmo, se aprofunda em si mesmo e se movimenta por si mesmo; ao passo que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é, para o pensamento, apenas a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir na forma de concreto pensado; porém, não é este de modo nenhum o processo de gênese do concreto em si (MARX, 2008, p. 258-259).

Ora, fazendo uso do método de análise em Marx, podemos pressupor que a análise e captura das Aulas Régias do século XVIII, em sua concretude plausível, só é possível na medida em que compreendemos que este concreto aparece no pensamento enquanto síntese das múltiplas determinações históricas, para então, constituir uma unidade do diverso.

Outra contribuição da apreensão da realidade está no conceito de plausibilidade da História enquanto ciência, defendida por Estevão R. Martins (2010). Para o autor, a Teoria da História estipula que a construção dos conhecimentos históricos devem estar assentados numa veracidade plausível, uma vez que o discurso histórico é controlado metodicamente. Ou seja, no tocante ao nosso objeto de análise, é conceber de que não é possível apreender as escolas públicas ou a profissão docente em sua gênese apenas com as Aulas Régias⁷, mas entender que, a elas, estão relegados processos de inexorável importância, que detêm em si, determinações históricas com múltiplas mediações. Sem dúvidas, há permanências e rupturas do processo de constituição destas que nos ajudam a compreender melhor a educação em nosso tempo.

⁷ Como o apontam os manuais sobre educação: AYRES, Ruy de. Esboço de História de Educação (1945); RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira (1978); e ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação (1989). Na perspectiva de Saviani (2008) estes trazem uma história *rerum gestarum*, ou seja, história narrada e descrita apenas (p.2)

Chagas (2011) discorre sobre o método de exposição de uma pesquisa científica, sob a perspectiva de esta não deve ser compreendida como “auto-exposição do objeto”. Tal entendimento de exposição pode retirar toda a potencialidade de crítica do objeto, desconsiderando todas as contradições observadas no decurso da pesquisa. Nesta perspectiva, para o autor, o substancial na apresentação de um trabalho histórico é a apresentação crítico-objetiva do objeto, dentro do esforço de captura do seu próprio conteúdo. Para ele, exposição é:

[...] movimento efetivo do real, isto é, trata-se não de uma produção, mas de uma reprodução do movimento efetivo do material, do real, de tal modo que o real se “espelhe” no ideal. Reproduzir quer dizer aqui para Marx reconstruir criticamente, no plano ideal, o movimento sistemático do objeto, pois o objeto não é dado pela experiência direta e imediatamente [...] (CHAGAS, 2011, p. 57).

Assim exposição, segundo Chagas (2011), é o momento posterior à pesquisa em que se sintetiza a apresentação crítica-objetiva do objeto. Pensando nisto, este trabalho se esforça em fazer uma análise crítico-reflexiva, para que a exposição do mesmo esteja dentro de uma lógica crítica-objetiva.

Por ser um período relativamente recuado em relação ao nosso presente, a procura de fontes que subsidiem esta pesquisa se tornou uma difícil tarefa, sobretudo quando nos defrontamos com ausência de políticas públicas por parte do Governo Estadual Goiano em preservar os documentos históricos. Contudo, em diálogo com as produções historiográficas sobre o tema, conseguimos localizar algumas fontes disponíveis em modo integral na internet, bem como fontes compiladas em algumas obras e trabalhos de pós-graduação.

De tal modo, utilizaremos os *Alvarás Régios* de 1759 e 1772 que legislaram sobre a Reforma da Instrução Pública do período pombalino em Portugal e seus Territórios, bem como os textos de Luis Antônio Verney, *O Verdadeiro Método de Estudar*, publicado (1746), e do francês, Marquês de Condorcet, *Cinco Memórias sobre a Instrução Pública* (1791), os quais trataram da instrução à luz da ilustração – momento histórico fulcral para se pensar a

escola em seu ideal de laicidade e publicidade⁸. Pelo mesmo motivo, optamos em usar em nossas análises sobre Aulas Régias na capitania de Goyaz a obra de Genesco Bretas *História da Instrução Pública em Goiás (1991)* na condição de fonte, na qual estão reunidos diversos documentos de varias tipologias sobre a história da instrução entre os séculos XVIII a XX, e de variados lugares – dentre eles Cidade de Goiás, Goiânia e Rio de Janeiro⁹.

Dito isto, dividimos este trabalho em três capítulos almejando o diálogo e coesão entre eles, de forma que seja possível apreender os motivos e consequências das Reformas da Instrução pombalina em sua relação com iluminismo, junto das instalações das Aulas Régias na Capitania de Goyaz integradas à lógica de um processo histórico. Dessa forma, o primeiro capítulo, intitulado *Aulas Régias: do cotejamento às categorias*, ocupar-se-á em arrolar a produção historiográfica brasileira que tenham as Aulas Régias como objeto central do trabalho. Junto de nossa busca, constatamos que existem poucos trabalhos sobre o tema – Aulas Régias como objeto de análise -, e entre estes, buscamos verificar a reprodução e rupturas com a perspectiva azevediana de caos na instrução brasileira do período imperial. Além do cotejamento dos trabalhos, delimitamos como outro objetivo, tentar definir os conceitos de *Aula Régia*, *Mestres e Professores Régios* e *Instrução*, ao julgarmos importante compreender conceitos macros, de forma que estes corroborem com a própria delimitação histórica do fenômeno das Aulas Régias.

O segundo capítulo intitulado *As Reformas Pombalinas e o Fortalecimento das Elites Comerciais*, buscamos traçar as intenções de classe que substanciaram as Reformas da Instrução da segunda metade do século XVIII em Portugal à luz do movimento iluminista. Aqui temos a criação dos alvarás de 1759 e 1772 que legislaram a instalação e manutenção das Aulas Régias, e faremos uma análise comparada entre as obras de Luís Antônio Verney e Marquês de Condorcet, a fim de delinear as modificações que

⁸ Para Lopes (2008), a Revolução Francesa, enquanto uma revolução democrático-burguesa, contribuiu com a construção do ideal de educação pública. Uma perspectiva também defendida pelos autores Pereira, Felipe e França (2012), ao proporem que a instrução pública advém de um projeto do século XIX, cuja proposta é o progresso material, intelectual e moral dos homens, a fim de preparar o indivíduo para o mundo do trabalho.

⁹ Segundo Bretas (1991), sua obra contou com pesquisas nos arquivos da Torre do Tombo e Ultramarino em Portugal, Biblioteca Nacional, Arquivo Nacional no Rio de Janeiro e no Museu das Bandeiras e Arquivo Histórico Estadual em Goiás.

ocorreram na França em 1789, e apresentar o pioneirismo lusitano quanto ao projeto de educação pública em relação ao caso francês.

Por fim, no terceiro capítulo, intitulado de *A Instrução Pública na Capitania de Goyaz*, onde tentamos demonstrar a própria manifestação das Aulas Régias na capitania de Goyaz, como um fato histórico capaz de refutar a teoria azevediana e a perspectiva de decadência da capitania após a segunda metade do século XVIII. Prosseguindo nossa investigação, incorreremos na análise sobre o *lôcus* em que as Aulas de Primeiras Letras e Humanidades foram abertas, bem como a qual classe social as Aulas foram destinadas. Apresentaremos as listagens indicando e identificando os Mestres-Régios, bem como os alunos que saíram da Capitania para cursar o ensino superior na Universidade de Coimbra.

Dentro da estruturação proposta nesta pesquisa, tentaremos, a partir dos movimentos contraditórios e dialéticos da realidade histórica e da totalidade enquanto interação do diverso, apreender o fenômeno das Aulas Régias como inserção de Goyaz, Brasil e Portugal num projeto desenvolvimentista ligado à ilustração. Em acordo com Lopes (2008), para conhecermos a educação, não devemos sintetizar sua história a meros relatos de estruturas e funcionamentos de sistemas de ensino e seriação cronológica de ideias pedagógicas, mas situá-las na História de processos dinâmicos, feitos por homens reais, atuantes e condicionados por (e com) seus contextos.

Dito isto, este trabalho fica a cargo de situar as Aulas Régias como um dos processos de formação da escola pública vinculada ao Estado, ligadas ao projeto desenvolvimentista lusitano à lógica iluminista. Para pensarmos esta conjuntura, elencamos três questões a serem respondidas por este trabalho: É possível sustentarmos a tese azevediana de que, após a expulsão dos inicianos dos domínios do reino lusitano até a chegada da Coroa, em 1808, o Brasil colônia vivenciou um caos e vazio na instrução? Quais as intenções por parte da Coroa Portuguesa em abrir Aulas Régias na Capitania de Goyaz? A Capitania de Goyaz era, de fato, um lugar isolado e em decadência no período de influxo da mineração?

CAPÍTULO 1

AULAS RÉGIAS: DO COTEJAMENTO ÀS CATEGORIAS

Há um consenso¹⁰ na historiografia da educação que compreende As Aulas Régias como a primeira forma de organização de uma instrução vinculada e controlada diretamente pelo Estado Imperial Português. Trata-se, portanto, de um decurso histórico vivenciado em Portugal no século XVIII, no qual há um intento de sua inserção na esteira de desenvolvimento tipicamente burguês e liberal presenciado nos outros Estados europeus, especialmente na Inglaterra e França.

O campo da história da educação ainda é um campo em desenvolvimento que conta com certa escassez de pesquisas sobre o tema como apontaram Valdez e Barra (2012) ao fazerem o cotejamento de trabalhos sobre a História da Educação com recorte em Goiás. No entanto, balizar estes dados não se mostrou apenas um esforço das professoras Valdez e Barra, mas também de outros estudiosos da área que apontam a necessidade de se ampliar – ainda mais¹¹ - os trabalhos historiográficos sobre História da Educação¹². Muitos deles evidenciam também a preocupação com métodos e análise já ultrapassados, que contam com a ausência de críticas sobre o

¹⁰ Cf. SILVA, José C. A. As Aulas Régias na Capitania da Bahia (1759-1827): Pensamento, Vida e Trabalho de “Nobres” Professores. 2006. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, fls.228, 2006. Cf. DIAS, Danielle R. B. Os desdobramentos da Reforma Pombalina da educação em Minas Gerais Colonial. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, fls. 86, 2009. Cf. ROSITO, Magaréte M. B. Aulas Régias: Currículo, Carisma, Poder – um teatro clássico? Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, fls. 219, 2002.

¹¹ O crescimento de grupos de pesquisas principalmente em pós-graduações vem servindo de incentivo a expansão desta área (ARAÚJO apud VALDEZ; BARRA, 2012).

¹² Vemos a preocupação com a necessidade de ampliação dos estudos no campo da História da Educação no Brasil em vários dos trabalhos cotejados para esta pesquisa. Cf. SAVIANI, Dermeval. *História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário*, V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, São Paulo, 2008. Cf. LOPES, Eliane Marta Teixeira. As Origens da Educação Pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. Belo Horizonte: ARGUMENTVM, 2008. Cf. VALDEZ, Diane; BARRA, Valdeniza M. Lopes da. História da Educação em Goiás: estado da arte. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 105-126, 2012. Cf. ANJOS, Juarez J. T. Fernando de Azevedo, “a cultura brasileira” e a história da educação: notas historiográficas. *Revista tempo e espaços em educação*, v. 7, n. 14, 2014. Cf. PETERS, Carlos Eduardo Marotta. História da Educação Brasileira: novas fontes e novos enfoques de análise. *Revista Patrimônio e Memória*, v. 2, n. 1, pp. 134-145, 2006.

tradicional método escolanovista, uma vez a historiografia tradicional vem sendo aceita de forma acrítica (LEITE, 2017). Para o autor:

É necessário mudar de ótica para se perceber a originalidade do período desconsiderado pela historiografia da educação tradicional [...] Fatos próprios do período como: a institucionalização do ensino de ciências no Brasil pelas reformas pombalinas; as transformações e as novas características assumidas pela forma escolar [...] de educar, por certo certificam a importância daquela fase educacional para a história das ciências no Brasil, tendo em conta, é claro, as vicissitudes de uma ciência periférica [...], tanto no tempo da Capitania quanto da Província (LEITE, 2017)¹³

Ainda com Leite (2017), lançar olhar sobre o que já foi produzido, sobre os clássicos e revisitar os “períodos desconsiderados pela historiografia da educação tradicional”, é uma forma de descortinar novos caminhos à pesquisa - nunca acabada. É nesta plasticidade e na tarefa sempre inacabada da pesquisa que Valdez e Barra (2012) se lançam a fazer um balanço (Estado da Arte) sobre as produções de História da Educação. A fim de avançar nas problematizações do tema, as autoras não apenas constataram que há um descaso com a produção – que de fato vem crescendo, mas ainda há muito o que se buscar -, como também possibilitaram vislumbrar um olhar cada vez mais crítico sobre o tema. Como apontaram, os balanços de um Estado da Arte cumpre o papel de possibilitar produções e realizar revisões necessárias à escrita da História da Educação, principalmente no tocante a lacunas de temas e períodos pouco explorados (SCHELBAUER apud VALDEZ; BARRA, 2012). É também, buscando contribuir neste sentido, que este trabalho se encarrega do recorte na Capitania de Goyaz e a instalação das Aulas Régias. Tendo isto em mente, neste primeiro capítulo, propomos também cotejar trabalhos que detiveram as Aulas Régias no Brasil como objeto de análise, e disto, elencar debates que nos possibilite identificar métodos, categorias, concepções e elementos para pensar a instalação das Aulas Régias na Capitania de Goyaz.

¹³ Referência disponível em um instantâneo de página, a qual não disponibiliza paginação, apenas o texto corrido. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:h8oT0tM_ZoUJ:www.ars.historia.ufrj.br/index.php/antiores/2-uncategorised/16-historia-das-ciencias-no-brasil-critica-a-historiografia-tradicional-da-educacao-brasileira-o-ensino-de-ciencias-na-instrucao-secundaria-mineira-nos-seculos-xviii-e-xix-o-caso-limite-da-escola-de-farmacia+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: set/ 2017.

1.1 Produções sobre a instrução setecentista: busca e método

A fim de elaborarmos uma pesquisa científica que se circunscreve nos domínios da História, tendo como objeto as Aulas Régias, devemos incorrer num procedimento que analisa de forma crítica aquilo que já foi produzido e elaborado acerca de determinado tema. Tal procedimento metodológico potencializa uma leitura do conhecimento já sistematizado acerca do objeto em questão e, fundamentalmente, arma e insere o pesquisador nos debates sobre o objeto de estudo - desenvolvendo, ampliando e acumulando todo o conhecimento até então produzido. Conforme o professor Gilberto Luiz Alves (2006), no princípio de rigor científico, a investigação deve tomar como ponto de partida o levantamento de toda a produção realizada sobre o objeto em pauta, independente das motivações teórico-epistemológicas e político-ideológicas de quem investiga.

Dessa maneira, torna-se necessário a este trabalho, o arrolamento e cotejamento de pesquisas que tiveram como objeto de análise as Aulas Régias no Brasil. Para além da simples apresentação de resumos e o estabelecimento de um quadro quantitativo capaz de mapear e apresentar os resultados das diversas investigações, tentaremos perceber - como já mencionado -, rupturas e permanências com a perspectiva azevediana e teceremos algumas observações.

Assim, para esta análise, foram realizadas consultas em bancos de teses e dissertações - especificamente o banco de teses da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações -, tendo como objetivo identificar trabalhos que tiveram as Aulas Régias como objeto central. Para esta busca, foram usadas como entrada ou palavras-chaves as expressões *Aulas Régias*, *Escolas Régias*, *Mestres Régios* e *Professores Régios*¹⁴.

Não serão cotejados aqui os inúmeros artigos apresentados em eventos de diversas sociedades científicas. Tal opção se deve ao fato de que, em sua maioria, os artigos cumprem, por natureza, o papel de noticiar ou tratar de aspectos pontuais de uma pesquisa em curso ou já concluída, e neste sentido,

¹⁴ A multiplicidade de expressões foi empregada, uma vez que não há uma uniformidade de termos em referência aos processos de instrução experimentados na segunda metade do século XVIII.

reproduz o que se encontra em trabalhos completos como dissertações e teses. De modo geral, as numerosas produções de artigos diariamente publicados nas inúmeras revistas científicas inviabiliza por si só alguma contabilidade. De tal maneira, priorizaremos unicamente os trabalhos de dissertações e teses de doutorados, bem como livros.

1.2 Aulas Régias em estudo: teses e dissertações

As pesquisas e investigações no campo da História da Educação, enquanto área própria de reflexão e investigação ganhou contornos a partir da década de 1980, através da constituição de centros e núcleos de estudos e pesquisas instalados no interior das universidades brasileiras (VALDEZ; BARRA, 2012). Dada a constituição histórica do *lócus* fundamental das pesquisas científicas no Brasil, os programas de pós-graduação serão, por excelência, os espaços acadêmicos em que teremos o maior número de produções e investigações no âmbito da História da Educação. Quanto ao nosso tema, esse panorama não é diferente.

Até o presente momento percebe-se que, através do arrolamento feito dos trabalhos de teses de doutoramento e de dissertações de mestrado, as Aulas Régias têm sido objetos de estudo majoritariamente de pesquisadores vinculados aos programas de pós-graduação. Sem entrarmos neste momento no mérito da discussão acerca da cientificidade e do caráter epistemológico das pesquisas em Educação, observamos que as Aulas Régias são objetos que extrapolam os espaços definidos academicamente à área da Educação, ou seja, a temática é também objetos de análise de programas de pós-graduação em História, em que o maior número de trabalhos se situam nos anos 2000.

A seguir, segue o quadro demonstrativo dos trabalhos encontrados e cotejados até o momento:

Quadro 1: Teses e dissertações produzidas no Brasil com o objeto Aulas Régias

TESE/ DISSERTAÇÃO	TÍTULO	AUTORIA	INSTITUIÇÃO/ANO
Tese	<i>Aulas Régias: Currículo, Carisma, Poder – um teatro</i>	ROSITO, Magaréte M. B.	UNICAMP – SP (2002)

	<i>clássico?</i>		
Tese	As Aulas Régias na Capitania da Bahia (1759-1827): Pensamento, Vida e Trabalho de “Nobres” Professores.	SILVA, José C. A.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – RN (2006)
Monografia para o mestrado (Dissertação)	A educação elitista e elitizante no Brasil: Período Colonial e Imperial.	Izabel Ribeiro	Universidade de São Paulo / Universidade Federal de Goiás (1977)
Dissertação ¹⁵	Os pressupostos ideológicos das Reformas Pombalinas do Estado Português	Ligia Maria de Carvalho	Universidade Federal de Goiás (2003)
Dissertação ¹⁶	O processo de escolarização do termo de Mariana (1772-1835)	SILVA, Diana de Cássia.	Universidade Federal de Minas Gerais – MG (2004)
Dissertação	Os desdobramentos da Reforma Pombalina da educação em Minas Gerais Colonial	DIAS, Danielle R. B.	Universidade Federal de Juiz de Fora – MG (2009)

Fonte: Quadro elaborado pelo autor através dos dados extraídos do Banco de Teses da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

A fim de tornar nosso quadro mais completo, incluímos os trabalhos de mestrado de Izabel Ribeiro (1977) e de Ligia Maria de Carvalho (2003), ambos fora do Banco de Dados da Capes e do CNPq, mas os quais tivemos notícia. Apesar de as Aulas Régias não trabalharem, em específico, o tema de Aulas Régias, estes trabalhos são os mais próximos ao tema na Universidade Federal de Goiás – lócus deste nosso trabalho -, o que reforçou ainda mais, a nossa preocupação em contribuir e trabalhar com o tema. Os trabalhos acima aportam suas discussões na busca as origens da elitização da sociedade brasileira a partir da educação (RIBEIRO, 1977)¹⁷ e na busca dos fundamentos ideológicos da Reforma Pombalina (CARVALHO, 2003). No tocante ao trabalho

¹⁵ Trabalho não inserido no Banco de Dados da CAPES e CNPq.

¹⁶ Trabalho não inserido no Banco de Dados da CAPES e CNPq.

¹⁷ Vale ressaltar que o trabalho de Ribeiro (1977), dialoga com seu tempo, ao corroborar com a perspectiva azevediana de caos e vazio na Instrução pós-jesuítica, uma vez que para a autora, as Aulas Régias não correspondem à substituição necessária à instrução inaciana.

de Ribeiro, destacamos sua importância por ser o único trabalho historiográfico produzido em Goiás sobre o tema.

Ao analisarmos os trabalhos discriminados no quadro acima, encontramos pontos de intersecção entre os autores - mesmo respeitando a distinção de seu recorte espacial -, que, ao analisá-los, pudemos apreender pontos de confluência entre os mesmos, mesmo estes com olhares, recortes e objetos diferenciados (de realidade histórica empreendidos pelos autores). Sem dúvida, um dos primeiros pontos observados foi quanto a ruptura ou acordo com a perspectiva azevediana destes trabalhos. Soma-se a isto, buscamos também apreender a leitura destas pesquisas quanto a gênese da profissionalização docente e do surgimento da escola pública na América portuguesa, por ser esta a problemática de dois dos trabalhos cotejados – José Silva (2006); Daniele Dias (2009). Por fim, analisamos também como um ponto de comum acordo a leitura sobre o *status*, privilégios e conquistas de títulos de nobres conferidos aos Mestres-Régios na colônia, que estão defendidos pelos autores Silva (2004) e Dias (2009), como único incentivo para se dedicar à função docente, uma vez que lhes garantiriam um *status* social frente à falta de recursos, estruturas e condições da instrução no Brasil.

Por fim, tão importante quanto os pontos de intersecção dos trabalhos acadêmicos, torna-se também relevante demonstrar a nossa leitura pormenorizada desses mesmos trabalhos, uma vez que estes se diferenciam enquanto método, metodologia e recortes espaciais e temporais - centrados até o momento nas capitanias de Minas Gerais e Bahia. No que pese a originalidade da nossa análise das Aulas Régias na capitania de Goyaz, vemos no cotejamento particular de cada um destes trabalhos um avanço nos estudos deste objeto.

1.3 As particularidades dos estudos: prioridades, recortes e análises

Em sua dissertação de mestrado apresentada em 2009, Daniele Dias realiza um trabalho cujo escopo se centra na análise da implantação da Reformas Pombalinas da instrução pública em Minas Gerais. Sua preocupação se assenta em captar o distanciamento entre teoria e prática do insipiente sistema de instrução pública nacional empreendido por Portugal que visava

implementar uma rede de escolas que abrangesse todo o Reino (p. 05). Como questões centrais, Dias (2009) elucida questionamentos quanto a forma de recolhimento do imposto destinado à educação; e sua forma de aplicação; e a formação do corpo docente como categoria profissional, aportada em documentações avulsas do Arquivo Histórico Ultramarino:

um grupo de documentos formado por cartas, certidões, consultas, provisões, representações, requerimento, dentre outros. Foram consultados todos os documentos que se referem ao ensino, papel, professores, Universidade de Coimbra, livros e livrarias e subsídio literário (DIAS, 2009, p.08)

Como anunciado pela própria autora, o trabalho é organizado em três capítulos, sendo o primeiro denominado *A Reforma Pombalina e a abertura das Aulas Régias em Minas* no qual, a autora discorre sobre um panorama geral do contexto das Reformas da Instrução Pública portuguesas do final do século XVIII (Reformas de 1759 e 1772).

Tendo por consenso a influência iluminista como fomento do foco da Coroa em reformar a educação (p. 05), Dias (2009) irá discorrer sobre a insuficiência das medidas estatais empreendidas por Portugal, de forma que elencou como problemas fundamentais da desestruturação do (que se pretendia ser um) sistema educacional lusitano. Dentre os problemas estavam a dificuldade de comunicação entre Brasil e Portugal¹⁸ que, nas palavras da autora:

Os pedidos para a abertura de aulas demoravam a chegar, mais ainda para serem atendidos. O tempo entre um pedido e o parecer dado a ele podia chegar a dois anos. Quando as cadeiras já tinham sido estabelecidas, os problemas aconteciam por ocasião da substituição de professores, devido ao falecimento ou por ter findado a provisão que dava ao indivíduo o direito de lecionar. Enquanto esses problemas não eram resolvidos a cadeira ficava vaga ou ocupada irregularmente (DIAS, 2009, p. 30).

No segundo capítulo, Dias passa a trabalhar com subsídio literário - imposto criado pela Coroa em 1772 com o objetivo de taxar a produção de aguardente, vinho e vinagre, destinando estes recursos para o pagamento dos ordenados dos mestres e professores régios. Onde discorre sobre as dificuldades de arrecadação e repasse de ordenados dos professores e mestres de Minas Gerais.

¹⁸ Uma vez que segundo a legislação dos Alvarás de 1759 e 1772, apenas o rei poderia instituir ou destituir um Professou ou Mestre-Régio.

Quanto ao Subsídio Literário Dias (2009) aponta as variadas reclamações que iam, desde as reclamações das Câmaras que pagam o subsídio e não recebiam os mestres e professores, quanto a ausência do pagamento de ordenados dos Mestres e Professores Régios. Como afirma a autora:

O Conselho Ultramarino dá seu parecer. Considera justa as queixas das câmaras do Brasil que pagam o Subsídio Literário e não recém os mestres necessários e determinados para sua região [...] Apesar da recolha do imposto estar sendo feita, muitos professores estavam há anos sem receber qualquer remuneração por seus serviços [...] O dinheiro recolhido pelo Subsídio Literário deveria ser destinado às despesas com a educação, incluindo o pagamento dos professores. Porém esse pagamento não estava sendo feito Alguns poucos professores recebiam. (DIAS, 2009, p. 36; 37; 38).

Apontadas as incongruências da carreira docente à época imperial, a autora dá corpo ao seu terceiro capítulo cuja preocupação se assenta nas motivações que levavam o indivíduo a seguir o magistério. Sobre este fenômeno, Dias (2009) observa em seu estudo de caso:

Quando tal sistema passa a ser implantado nas mais distantes regiões do império, como em Minas Gerais, ele se molda de acordo com as especificidades locais Os poderes locais assumiram mais autoridade do que o esperado, mas eram fundamentais para que as aulas pudessem ser abertas (DIAS, 2009, p. 05).

Para ela:

[...] não contemplaremos todos os aspectos do corpo profissional envolvido na transmissão das normas e seguidores das práticas impostas. Mas tentaremos pincelar alguns aspectos da vida desse grupo. Iniciamos por afirmar que não se trata de um grupo homogêneo. Não tinham a mesma formação e nem saíram do mesmo grupo social. Variados eram os propósitos que os levavam até a sala de aula. Esses indivíduos, porém não atuavam sozinhos no campo educacional, as autoridades locais tiveram ação fundamental para a estruturação do sistema educativo. (DIAS, 2009, p. 43).

Dias (2009) aponta a importância dos poderes locais ao discriminar as atuações dos corregedores, provedores e juizes de fora, sublinhando a

necessidade da Coroa lusitana em contar com poderes locais (não em regime de colaboração)¹⁹:

[...] Os *corregedores* deveria tratar de quase todas as questões de ensino a nível local. Inspeccionavam os professores, verificavam e validavam as licenças de ensino. Os *provedores* tinham importante função no recolhimento do Subsídio Literário. Os *juizes de fora* eram os que mais diretamente se relacionavam com a população. Intervinham em vários aspectos locais, deveriam afixar editais, informar lugares vagos e etc. A eles cabia somente cumprir ordens do órgão gestor da educação do Diretor dos Estudos (1759), da Real Mesa Censória (1768), da Real Mesa da Comissão Geral sobre Exame e Censura dos Livros (1777), ou da Junta da Diretoria Geral dos Estudos e Escolas do Reino (1794) (DIAS, 2009, p. 45).

Olhar para o trabalho de Daniele Dias (2009) nos auxiliou quanto a análise do nosso objeto. Mesmo perscrutando caminhos distintos, encontramos também na Capitania de Goyaz a aspiração de uma elite que se fez valer, enquanto - *locus* de poder - cujos propósitos necessitavam da formação básica propiciada pelas a abertura das Aulas Régias.

Quanto ao trabalho de Dias (2009), discordamos no tocante a ideia de abandono total e completo por parte da Coroa quanto a educação, de forma que residiu, ao poder local, a manutenção desta. Para nós, a relação estabelecida entre Coroa e as elites – em toda a sua dialética – não deixou de ser uma regulamentação do Estado Português.

Outra discordância com o trabalho analisado está na categorização do magistério enquanto uma profissionalização docente de fato. Uma vez que para nós, a ideia de profissionalização se remete a ideia de corporação, e não apenas ao status de funcionário régio como apresenta Dias (2009).

José Carlos de Araújo e Silva (2006) apresenta uma tese de doutorado, cujo objeto de estudo são as “singularidades do magistério baiano”. Ao analisar as Aulas Régias na Capitania da Bahia, Silva detém como objeto de análise da sua pesquisa, a profissionalização dos docentes na Capitania, a fim de identificar como os professores régios baianos mantiveram contato com o ideário que norteou a mudança da estrutura educacional de todo o reino português, e como esses agentes do corpo funcional do reino adotaram (à sua

¹⁹ Para a autora, o poder e influência dos poderes locais se deram devido à educação ter sido deixada totalmente e absolutamente de lado por Portugal que se preocupava mais com os empreendimentos econômicos e outros. (DIAS, 2009, p. 44).

maneira) e atuaram cotidianamente sob as novas diretrizes educacionais na colônia. Conforme expõe sobre seu objetivo: :

[...] compreender como os membros dessa nova categoria profissional, criada para preparar quadros mais bem qualificados para exercerem os cargos da burocracia estatal, tomaram contato com o pensamento reformista-ilustrado português do século XVIII [...] (SILVA, 2006, p. VIII).

Neste estudo, Silva (2006) assenta sua pesquisa numa História Social das Idéias que, para o autor, possibilita vislumbrar:

possibilidade de apreensão dos processos de produção, difusão e circulação de idéias, em intersecção com o cotidiano. Dessa maneira, cabe salientar que ela pretende diferenciar-se daquilo que, costumeiramente, é chamado de história das mentalidades como também da tradicional história intelectual, por partir do pressuposto de que o pensamento e a vida dos indivíduos são indissociáveis. Assim, não pretende ascender ao “sótão da história”, e sim buscar compreender como um determinado ideário penetra em meio a indivíduos tão diferentes e em situações de viver e fazer tão singulares, assim descartando a tese que entende o pensamento de uma dada sociedade através de seus grandes pensadores e livros (SILVA, 2006, p.28).

Para José C. A. Silva (2006) encontramos na estruturação e atuação dos Professores e Mestres-Régios prescrições norteadoras do trabalho docente, de forma que, desde aquela época, isto empreendeu os meadros da profissionalização da categoria docente. Segundo ele, foi em 1760, quando os primeiros Professores e Mestres-Régios que formaram o primeiro magistério público, de forma que fosse possível analisar a reação e posicionamento do ideário reformista-lusitano e suas interferências junto aos docentes, e suas influências nas formas de pensar, viver e trabalhar no magistério régio da principal capitania baiana (a mais rica – grifo do autor) (p. 195). Nisto, o autor se esforçou para entender de que forma os professores régios tomaram contato com o reino e se apropriaram de idéias e práticas educacionais (p. 194).

A referida tese, em suma, traz um contributo fundamental para a história da educação, sobretudo no período colonial. Aportada nas variadas tipologias de fontes sobre o período, Silva (2006) consegue captar e delinear a figura destes professores régios e as suas paradoxais relações com a ilustração portuguesa. Neste trabalho, o autor faz a caracterização de alguns

Professores e Mestres-Régios que, segundo ele se diferenciaram ao longo do exercício da docência e se converteram em importantes personagens da história brasileira e baiana. Silva (2006) aponta, que de fato, foi sua intenção lançar um olhar sobre os homens que tal qual:

[...] tendo a necessidade de viver entre e por meio dos livros e de suas leituras, foram tão diferentes quanto aos problemas que lhes afligiram como quaisquer outros, para, com isso [...] Para tanto, os professores e mestres régios tinham como função predeterminada que procuraram cumprir de uma maneira personalizada e individual. Isso justificou atitudes tão díspares [entre eles] (p. 197).

Dentre tais personagens o autor destaca Francisco Moniz Barreto de Aragão, Luis dos Santos Vilhena e José da Silva Lisboa que ocuparam, respectivamente, Gramática Latina, Língua Grega e Filosofia; e outros com posturas políticas bem definidas como Ignácio de Macedo, Manoel Dendê Bus Daniel Lisboa e Antonio Joaquim das Mercês que mantinham posições a favor ou contra a separação de Brasil e Portugal.

Para nós, o trabalho de José C. A. Silva (2006) se demonstrou com especial importância, ao ser o primeiro a considerar a olhar as Aulas Régias não como um atraso e parte de um sistema insuficiente e abandonado. Defrontando-se com a visão azevediana, Silva não só afirma que a instrução detém caráter pública, como os seus principais agentes, os mestres e professores régios, eram sujeitos que extrapolavam o âmbito da instrução *per si*. Para Silva, as Aulas Régias se configuraram como:

inédito sistema de aulas, teórico e metodologicamente fundado sob a égide de um reformismo-ilustrado, [que] elevou a educação escolar da fidalguia à condição de uma “questão de Estado”, para alavancar a modernização do reino português e superar a condição subordinada em que se encontrava em relação às outras nações do ocidente europeu. Nessa visão, a educação escolar adquiriu a função primordial de qualificar os filhos dos segmentos dirigentes da sociedade portuguesa para adquirirem condições de saldar uma dívida de atraso e leniência do reino [...] (SILVA, 2006, p. 194).

A nosso ver a análise personalista empreendida por Silva (2006) se justifica ao passo que na metade do século XVIII, iniciam-se movimentos e revoltas na História Brasileira motivadas pelo contexto de crise do antigo

sistema colonial²⁰. Inicialmente, foi nossa intenção também caracterizar os Mestres-Régios na Capitania de Goyaz mas, à medida que nos aprofundamos em nossa pesquisa, situar Goyaz no esteio do projeto desenvolvimentista lusitano-ilustrado em relação às Aulas Régias se demonstrou uma necessidade histórica frente a lacuna existente. Assim, a devida caracterização dos Mestres e Professores Régios – frente também a necessidade de o fazer, bem como o dispendioso trabalho a se fazer -, estará a cargo de trabalhos e análises futuras - ofício da pesquisa nunca esgotada.

Diana de Cássia Silva (2004), em sua dissertação intitulada *O processo de escolarização no termo de Mariana (1772-1835)*, detém como objeto de análise o processo de escolarização das Primeiras Letras em Mariana. Assim como os demais trabalhos cotejados até aqui, há um consenso com a inserção de Portugal no esteio desenvolvimentista ilustrado, e a relação disto com a Reforma da Instrução empreendida pelo governo lusitano.

Em seu trabalho, a autora se preocupa em olhar as mudanças e resistências do processo de instituição das Aulas Régias, numa sociedade “predominantemente marcada pela forma oral” (SILVA, 2004, p. 14). Estipula-se como um dos objetivos centrais do seu trabalho é o de delinear o movimento de incursão do novo modo que se apresentará a instrução de primeiras letras tendo o cenário da circulação de um saber eminentemente oral e retórico. Conforme a autora, o Subsídio Literário, a fiscalização, a construção de um currículo (definição de conteúdos) e o perfil do candidato ao cargo de mestre foram elementos fundamentais para a interiorização de valores da instrução no tocante as Primeiras Letras em Mariana:

Dessa forma, trabalhamos, inicialmente, com as repercussões das reformas de Pombal no termo de Mariana, principalmente com a instituição do Subsídio Literário [...] Apresentamos nesse trabalho o complexo movimento de adaptação das Aulas Régias colocadas sob a tutela do Estado, cujo início se deu em 1759 com a expulsão dos Jesuítas e se estreitou em 1772, quando as aulas de Primeiras Letras passaram a ser organizadas pelo Estado. Assim, a fiscalização da coleta do imposto e das aulas, a definição de conteúdos, de métodos e de materiais de ensino, bem como o público destinado a essas

²⁰ Crise do sistema colonial é, portanto, aqui entendida como o conjunto de tendências políticas e econômicas que forcejavam no sentido de distender ou mesmo desatar os laços de subordinação que vinculavam as colônias ultramarinas às metrópoles européias. Cf. NOVAIS, Fernando A. Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808). São Paulo: Editora Hucitec, 2011, p. 13.

aulas e o perfil do candidato ao cargo de mestre foram essenciais para acompanharmos a interiorização dos valores da instrução e as representações das aulas de Primeiras Letras no termo de Mariana (SILVA, 2004, p. 14).

Cabe notar que o referido trabalho abarca dois contextos fundamentais da história brasileira: o primeiro o Brasil na condição de colônia de Portugal; e o segundo, os primeiros momentos pós-independência. Tal recorte temporal possibilitou à autora apreender algumas rupturas e continuidades no tempo histórico no que diz respeito à instrução pública:

[...] o período recortado para essa pesquisa está inserido em contextos bem diferentes. No primeiro, 1772-1822, o Brasil era Colônia de Portugal e a instrução era um assunto pouco presente na sociedade, constituindo preocupação da Coroa apenas possibilitar que alguns dos colonos tivessem acesso aos saberes transmitidos pela escola. Essa diferenciação dos estudos para os colonos era defendida pelos colaboradores de Pombal, pois acreditavam que a educação poderia modificar o pensamento dos colonos em relação à função de servidores da metrópole (SILVA, 2004, p. 21).

Para sustentar este estudo, Silva (2004) se valeu dos arquivos presentes na Câmara Municipal de Mariana, na Biblioteca Nacional e no Arquivo Histórico Ultramarino. Foram encontradas fontes que conseguiram nortear algumas questões desse trabalho, como a compreensão do Subsídio Literário e o financiamento da instrução em Mariana; a caracterização dos mestres-régios; as representações possíveis destas Aulas; os conteúdos ensinados nas Aulas de Primeiras Letras; dentre outros.

Enquanto referência teórico-metodológica, Silva vale-se das formulações da História Cultural, uma vez que seus conceitos permitem “falar da instrução das Primeiras Letras nesse contexto marcado por tantas mudanças e permanências, pela mobilidade e acomodação social” (SILVA, 2004).

Enquanto síntese da pesquisa, a autora compreende que o imposto do Subsídio Literário teve um peso essencial para a reconfiguração da instrução pública efetuada pelas Reformas. No termo de Mariana, a questão do imposto se vale de ampla disputa no campo social, uma vez que as alterações na instrução se dão num quadro de baixa produção aurífera. Nesse sentido, a pesquisa aponta também que os valores arrecadados pelo Subsídio não se destinavam à manutenção e ampliação das Aulas, mas eram enviados à Coroa

e utilizados em outros tipos de despesas. Ao mesmo tempo, a permanência dos mestres na atividade da instrução se justificava pela ação da Coroa em conceder o título de nobre a esses mestres, recolocando-os em outro patamar na sociedade.

Por fim, Silva conclui que:

[...] o processo de implantação de políticas voltadas para a instrução de Primeiras Letras e a forma de sua efetivação em um dos espaços urbanos de Minas Gerais marcado pela valorização da escrita, demonstrando, mais uma vez mais, o entrelaçamento entre o processo de escolarização e a constituição de uma cultura urbana e moderna nessa sociedade (SILVA, 2004, p. 147).

Margaréte M. B. Rosito (2002) em sua tese de doutoramento, a autora apresenta um estudo centrado no currículo elaborado no âmbito das Reformas Pombalinas da Instrução Pública – de 1759 a 1772 – dos estudos menores ou secundários. Para ela, há uma implementação do currículo nos parâmetros dos Alvarás de 1759 e 1772, enquanto uma esfera de poder, expresso num sentido de controle epistemológico da Reforma Pombalina, de forma coercitiva enquanto uma *“rede onde estamos presos a uma forma de pensar [...] A implantação da reforma pombalina nos primeiros treze anos se impôs pela censura”* (p. 157).

Em seu trabalho, Rosito faz uso de uma gama de fontes oriunda dos Arquivos Históricos Ultramarinos, Torre do Tombo e das Bibliotecas das Universidades de Lisboa e de Coimbra, sobretudo dos documentos que cobrem *“apenas os primeiros treze anos de história da Reforma Pombalina”* (p. 03). Cabe notar que, metodologicamente, quanto ao trato às fontes encontradas, Rosito (2002) estabelece sua interpretação e compreensão a partir da hermenêutica-gadameriana, entendida pela autora da seguinte forma:

Escrever uma tese nesta perspectiva significa estabelecer um diálogo entre a pesquisadora e o texto a ser analisado, compreender e interpretar, ao mesmo tempo. Lida com questões de autoconhecimento, conhecimento, cultura e currículo como um círculo existencial, apregoado pela hermenêutica-gadameriana, que pressupõe o trânsito entre a parte e o todo e o todo e a parte. É um processo dialético e dialógico porque a subjetividade do pesquisador avança sobre o objeto de pesquisa no processo de construção do conhecimento (ROSITO, 2002, p. 06).

Em início, a pesquisadora aponta que já nos primeiros treze anos a Colônia Brasileira ficou à deriva no campo educacional logo após a expulsão dos jesuítas, em 1759. Mesmo olhando para o currículo da reforma como uma forma sistêmica de organização da instrução no Brasil Colônia, a autora se aproxima da perspectiva azevediana, ao afirmar que as Aulas Régias foram insuficientes, de forma que [...] com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas destruição pura e simples de todo o sistema colonial jesuítico (AZEVEDO apud ROSITO, 2002, p. 3).

Aportada num referencial de cunho weberiano²¹, sua análise sobre as fontes evidenciam as relações de colono-colonizador, estado patrimonialista, ideologia da dominação dos portugueses; centralização do poder e carisma. Dentre algumas discordâncias com seu trabalho, é uma idealização de extrema defesa da Ordem dos Jesuítas muito cara a própria historiografia. Ao serem afirmações da autora:

[...] busco o sentido da expulsão dos jesuítas [...] que para mim foi como um nó górdio, com pelo menos três possibilidades: atar, desatar ou cortá-lo. Senti a necessidade de montar uma peça teatral para dar oportunidade aos jesuítas de se defenderem das acusações feitas por D. José I, que estão inscritas no Alvará Régio de 1759, que decretou sua expulsão da metrópole e de seus domínios. Quando os jesuítas foram expulsos, fizeram este pedido: serem ouvidos na Mesa de Consciência. Certamente que esse pedido foi negado por Marquês de Pombal, que talvez temesse a força da retórica dos argumentos dos jesuítas, seus efeitos poderiam levar ao enfraquecimento da tentativa de secularização do Estado Monárquico. (ROSITO, 2002, p. 158)

Desta constatação, a autora elenca como uma questão central de seu trabalho discriminar as motivações que influenciaram o governo pombalino a substituir o sistema educacional dos inicianos, relegando a Instrução lusitana ao caos.

Nossa discordância com o trabalho de Rosito está para além da corroboração ou não com a perspectiva azevediana. Mesmo olhando para o currículo da reforma como uma forma sistêmica de organização da instrução no Brasil Colônia, para a autora o vê como uma medida insuficiente, o que relega a colônia a vivenciar o caos e o hiato após a expulsão jesuítica. No entanto,

²¹ Cf. WEBER, Max. Economia e Sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora UnB, 1999. Cf. FAORO, Raimundo. Os donos do poder. Rio de Janeiro: Globo, 1975.

encontramos em seu trabalho uma discordância quanto a própria concepção de História que para ela, detém o sentido de narrar algo a ser contado (p. 158).

Há no debate sobre a cientificidade da História a distinção sobre esta como uma narrativa pura e simples - em que apenas se contam fatos -; com a História de caráter científico, que é orientada por métodos e metodologias, a qual se conserva em sua plasticidade (amplas interpretações sobre os fatos), mas em nada perde a sua busca pela lógica histórica destes. Como apontou Lara Misquilin em defesa da cientificidade da História:

Em defesa da “verdade histórica”, Chartier elucida que a História tem “a capacidade [...] de discriminar entre um discurso verdadeiro sob um real passado e o falso, falsificação e ficção”, e que esta verificação só é possível frente “o rigor crescente do método crítico” [...] há a existência de vários pensamentos históricos, mas o de caráter científico se diferencia não pela pretensão à verdade, mas “pelo modo como reivindica a verdade”, ou seja, por sua regulamentação metódica. (MISQUILIN, 2014, p. 3-4)²².

Outra posição cara a historiografia proposta pelo trabalho de Rosito (2002) é a própria noção de insuficiência do modelo instaurado pela reforma pombalina. Conforme a autora, o método jesuítico foi criticado pela sua “intensidade, profundidade e teoria em demasia” (p. 159). Segundo ela, o novo método proposto pelo Estado lusitano, era insuficiente e não combatia a “sedução da retórica jesuítica” onde comissários de estudos, alunos e mestres resistiam à imposição da nova forma de instrução:

A grande lição é a constatação de que numa reforma curricular concorrem três poderes: legal, autoritário, carismático. As diretrizes curriculares podem ser impostas pelo legal, ou seja, pela via da racionalidade, que mexe com o emocional. Pela subjetividade também é possível que as mesmas normas e regras sejam aceitas. No entanto, se a proposta não tocar o sujeito, não afetá-lo na sua interioridade e espiritualidade, os resultados não terão durabilidade, porque o ser humano precisa ser tocado. Não só na sua racionalidade ou subjetividade. É preciso atingir a sacralidade do ser humano, no seu mais íntimo, que emana da dimensão da subjetividade, força maior, energia que segue adiante, que pensa, apesar de confinada (ROSITO, 2002, p. 161).

²² Cf. BLOCH, Marc. Apologia da História ou ofício do historiador. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011. Cf. RÜSEN, Jörn. Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001.

Portanto, com base nas teorias de Luís Antônio Verney, o novo método propunha “*simplificar os estudos, selecionar textos mais fáceis para os alunos e, sobretudo, que tivessem utilidade imediata para a sociedade*” (ROSITO, 2002, p. 159).

Para nós, olhar para o método jesuítico em detrimento do sistema estipulado pela reforma pombalina (ou vice-versa) não implica um quesito qualitativo da forma de instrução da época, mas uma imperativa necessidade do mundo que se formava - naquele momento, conduzido pela racionalidade e ideais iluministas -, que para se analisar as Aulas Régias, deve ser respeitada.

Por fim, vale ressaltar uma tese de doutoramento sobre as Aulas Régias, intitulada *As Luzes da Educação: Fundamentos, raízes históricas e prática das Aulas Régias no Rio de Janeiro: 1759-1834*, de Tereza Fachada Levy Cardoso, à qual, infelizmente, não tivemos acesso²³. No entanto, tivemos acessos ao artigo intitulado *Aulas Régias no Brasil*, presente na coletânea *Histórias e memórias da Educação no Brasil (século XVI-XVIII)*, também de Tereza F. L. Cardoso, no qual a mesma discorre sobre a organização das Aulas Régias enquanto um sistema de educação – tese contrária à de Fernando de Azevedo –, tendo como plano de fundo a ilustração e o despotismo esclarecido de Portugal. Segundo ela, o objetivo seria o de “*modernizar o país, com a preservação da monarquia absolutista*” (CARDOSO, 2011, p.180).

Em sua condição de artigo, a autora aponta algumas perspectivas que nos ajudam a compreender a temática das Aulas Régias. No tocante às razões e motivações das reformas dos estudos, Cardoso (2011) indica que Portugal - em relação aos demais países do Ocidente -, foi um dos pioneiros na instituição de um sistema de instrução vinculado ao Estado. No entanto, ela sublinha que, apesar da pretensão de conferir às aulas um caráter laico, as doutrinas católicas continuaram a permear a instrução.

Seu artigo divide a Reforma da Instrução em duas fases. A primeira, com a publicação do alvará de 28 de junho de 1759, pois trata da reforma dos estudos menores – primeiras letras e cadeiras de humanidades -; e a segunda fase iniciada com a lei de 06 de novembro de 1772, quando se reformula o estatuto da Universidade de Coimbra, incidindo novamente algumas alterações nos estudos menores, com vistas a sua ampliação. Nesse processo, a autora

²³ Motivo pelo qual o trabalho não está citado no quadro 01.

entende que as Aulas Régias representaram um sistema de dominação do reino português tendo o engajamento de intelectuais luso-brasileiros, comprometidos com as ideais da ilustração.

Para além das teses e dissertações cotejadas anteriormente, temos alguns livros que foram publicados e encontram uma ressonância na maioria dos estudos em História da Educação em nosso tempo. Nessa temática encontramos as obras de Laerte Ramos de Carvalho e de Antônio Alberto Banha de Andrade, respectivamente intituladas *As reformas pombalinas da Instrução Pública* e *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*, as quais possuem sólidas referências sobre o tema, respeitando sempre o recorte, objetivo, visão de mundo e contexto de suas produções.

Publicada em 1978, *As Reformas Pombalinas da Instrução Pública*, de Laerte Ramos de Carvalho, se constituiu enquanto uma pesquisa desenvolvida durante o doutoramento do autor na Universidade de São Paulo. Trata-se da mais conhecida, difundida e referenciada obra que versa sobre as Reformas da Instrução efetuadas por Pombal. Não será por menos que, em boa parte das teses e dissertações produzidas nas universidades brasileiras que lidam, de forma direta ou indireta, com a História da Educação, tendo como tema as Aulas Régias ou, de forma mais ampla, as Reformas da Instrução Pública, parte-se da perspectiva apresentada por Carvalho em sua obra.

O referido trabalho tem como objeto de estudo os ideais pedagógicos que permearam as Reformas da Instrução Pública no império português, atentando-se às problemáticas advindas da relação entre *Iluminismo e Pombalismo*, da *Reforma dos Estudos Menores*, da *Defesa do Regalismo* e das diretrizes da *Reforma da Universidade de Coimbra de 1772*. Enquanto norteador teórico e metodológico, Carvalho (1978) apropria-se das formulações de Wilhelm Dilthey, em que a compreensão acerca da história não se resume apenas a um encadeamento causal dos fatos, o que nos forneceria um esquema “desnervado e morto das interpretações objetivas”.

Portando, a partir desse referencial, as conexões que as Reformas têm com os problemas da cultura portuguesa no século XVIII:

A história deve ser compreendida, no sentido diltheynista da expressão. Se através dos frios e objetivos dados históricos não descobrimos o “espírito” que animou estes eventos, a história [...] se reduziria a uma casuística erudita, com todos os seus apetrechos

crítico-filológicos e mais as minudencias metodológicas, que nos daria da viva realidade passada o esquema causal, desnervado e morto, das interpretações objetivas (CARVALHO, 1978, p.06).

Diante da perspectiva teórico-metodológica adotada, bem como da problemática levantada por Carvalho, sua pesquisa aponta três teses fundamentais. A primeira tese é expressa através da compreensão de que as Reformas da Instrução se configuraram enquanto uma ação política e cultural que criou condições indispensáveis para a inserção de Portugal na esteira de desenvolvimentos dos países mais avançados da Europa, sendo a questão da nacionalidade um aspecto fundante das novas aspirações sociais, econômicas e culturais portuguesas, sob o auspício do iluminismo. A segunda tese concebe que os ideais do pombalismo se traduziram no fato de que este movimento histórico se volta muito mais ao passado do que ao futuro, ou seja, não se encontra nas Reformas de Pombal uma preocupação evolutiva das condições espirituais e materiais da sociedade portuguesa, mas, ao contrário, o pombalismo é uma resposta às premissas “messiânicas sebastianistas”, bem como da cultura do saber verbal e dialético. Ademais, o pombalismo e, conseqüentemente, a pedagogia pombalina, foram a antecipação da visão de mundo da burguesia. Por fim, a terceira tese de Carvalho defende que as alterações sofridas nos estudos de latim e humanidades afastaram os interesses religiosos sob o domínio da instrução, resgatando a tradição humanista dos quinhentos.

Por sua vez, a obra publicada também em 1978, denominada *A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários no Brasil*, de Antônio Alberto Banha de Andrade, tem como objetivo central apresentar um debate com a obra de Carvalho (1978). Partindo do próprio enunciado de Carvalho (1978), em que este apresenta sua limitação “*de não conseguir captar a efetivação das aulas no Brasil*” (p. 106), Andrade despendeu esforços para reunir um amplo corpo documental, tentando suprir a lacuna deixada por Carvalho. Nessa empreitada, o autor consegue captar os desenvolvimentos e conseqüências das reformas nas capitanias de São Paulo, Bahia e Rio de Janeiro – áreas de maior impacto conforme informado pelo autor – e nas de menor impacto, o desenvolvimento dessas aulas em outros centros populacionais como Iguaraci, Goiana, Paraíba, Alagoas, Maranhão, Pará, Vitória, Goiás, Mato Grosso e Minas Gerais. Sua

tese central defende que as reformas fracassaram em seu projeto de instrução aqui no Brasil por falta de estrutura e verbas que dessem conta da instauração satisfatória do novo sistema de ensino.

Vejam os até o momento que a maioria das produções foram realizadas em instituições de pesquisa fora do estado de Goiás, e com objetos que não tratam da Capitania de Goyaz. Para tanto, Ana Maria Gonçalves, doutora em educação pela UNESP, aponta que em programas de Pós-Graduação de outros estados os estudos sobre a história da educação goiana se restringem ao recorte de 1827 a 1980, contabilizando ao todo 22 trabalhos sendo 13 teses e 9 dissertações. Já nos programas de Pós-Graduação presentes no Estado de Goiás (PPGE/FE/UFG, PPGH/FH/UFG, PPGEDUC/UFG/Campus Catalão e PUC-GO), a autora contabilizou ao todo 48 produções que versam sobre a história da educação goiana, sendo que, deste total, 41 são dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado. Nesse panorama, com as temáticas centradas em educação em espaços não escolares, história das instituições escolares, educação confessional, impressos e pensamento educacional, profissão docente, prática e processos educativos, institucionalização da escola pública, podemos observar que o período das análises está majoritariamente delimitado no período republicano, em especial a partir da segunda metade do século XX.

Durante o processo de cotejamento dos trabalhos arrolados, se reafirma o entendimento de Valdez e Barra (2012) acerca da extensa lacuna existente de pesquisas que se dedicam à temática da educação no período colonial, sobretudo as pesquisas relacionadas às Reformas Pombalinas e às Aulas Régias.

Diante dos trabalhos apresentados, a primeira nota a se observar é quanto ao tempo em que os trabalhos foram publicados. Percebe-se que a partir dos anos 2000 há um crescimento exponencial de trabalhos cujo tema central sejam as Aulas Régias, fato que, como dissemos anteriormente, é resultado da constituição de núcleos e grupos de pesquisas a partir dos anos 1980. São, em sua maioria, produções advindas de programas de pós-graduação, sejam dissertações ou teses. Observa-se também a existência de investigações nos anos 1970 que, devido ao rigor metódico, compuseram e se cristalizaram enquanto referências gerais para a História da Educação.

A segunda constatação refere-se à espacialidade em que os estudos se concentraram: Minas Gerais. Podemos oferecer inúmeros motivos para a concentração de pesquisas acerca da instrução pública no período colonial em Minas Gerais, contudo, a nosso ver, o elemento essencial que possa nos conferir uma explicação a este fato centra-se na constituição e o lugar, do ponto de vista social e econômico, que a capitania de Minas Gerais ocupou no Brasil colônia. Principal produtor de minérios no século XVII e XVIII, a dinamização e o processo de urbanização das Minas foi substancialmente intenso. Foi nesse período também que o Estado português intensificou e ampliou a sua presença na colônia, a fim de evitar os descaminhos do ouro ou da prata. A maior presença do Estado na colônia, sobretudo nas Minas, efetivou a instalação e manutenção de toda uma maquinaria burocrática que, dentre outros efeitos, concentrou e preservou registros dos mais diversos acerca da capitania. Nesse sentido, o encontro de fontes históricas sobre a instrução pública se torna um trabalho não tão árduo quanto em outros estados.

Notamos, em terceiro lugar, que a maioria das pesquisas se ocupam em pensar como se operou a concretização das Reformas da Instrução e os fundamentos que os guiaram. Tal preocupação parte, em sua grande maioria, pelo entendimento que os pesquisadores detêm da realidade histórica, ou seja, a constatação de que a realidade histórica é dinâmica e contraditória. Desse modo, ancorados por diferentes metodologias e pressupostos teóricos, os trabalhos acenam uma distância entre o formulado pelos principais pensadores da Instrução no período pombalino, sob a luz da ilustração, e as práticas e concretudes apontados pelos documentos históricos.

Percebemos, por outro modo, a cristalização da leitura azevediana de “caos” na educação a partir da expulsão dos jesuítas do domínio da instrução. É recorrente a disseminação nas pesquisas de que a saída dos inicianos representou a desestruturação da instrução, ao tempo em que D. José I e seu ministro se debruçaram por reordenar a instrução no império sob novos patamares, leitura esta defendida pelos trabalhos de Ribeiro (1977), Rosito (2002) e Dias (2009), bem como os Manuais de História da Educação, componentes da bibliografia regular dos cursos de formação de professores em nosso tempo, sendo estes: Bello (1945), Aranha (1989) e Ribeiro (1992).

De certo modo, os trabalhos de Carvalho (1978), Andrade (1978), Silva (2004) e Silva (2006) se contrapõe a noção de abandono e “*hiatus*” de que não houve na colônia um processo de instrução pública no século XVIII, o que, para nosso trabalho – em meio à historiografia e às fontes disponíveis – permitiu-nos captar as Aulas Régias como uma fator central que influenciou a constituição de uma pequena elite ilustrada que, influirá no processo de independência do Brasil e delineará um traço mais moderno e urbano à Colônia. Ao nosso ver, essa contradição é reproduzida na medida em que a leitura azevediana é, em certa medida, corroborada nos trabalhos.

Por fim, obtemos através deste cotejamento, uma diversificação de termos e expressões que circundam o objeto Aulas Régias. A dicotomia entre *mestre* e *professor*, *Aula* e *Escola*, e *Educação* e *Instrução* são verificadas em vários trabalhos. Ineditamente será o trabalho de Silva (2004) que irá conferir o sentido de cada expressão em seu tempo. Desse modo, através da interpretação das fontes, a pesquisadora compreende o sentido empregado por cada um dos termos no século XVIII. Assim posto, será a partir dessas dicotomias variadas que apresentaremos a nossa compreensão acerca dos conceitos e termos a serem empregados neste trabalho.

1.4 - Instrução pública no século XVIII: significados e conceitos

No processo de cotejamento dos trabalhos e livros publicados que se ocuparam em estudar Aulas Régias, observamos, como apontado anteriormente, uma multiplicidade de utilização de termos e conceitos para designar, significar e conceituar o processo de instrução pública no século XVIII. Se partirmos do entendimento de que os conceitos são palavras carregadas de sentido histórico e que buscam definir o real; e se entendermos que o real é dinâmico e contraditório, logo, histórico, os conceitos e sua apropriação e reapropriação também o são. Segundo Kirschner,

O significado de um conceito não pode ser alcançado independentemente do seu uso na sociedade e, por isso, deve-se considerar o contexto em que é utilizado e o universo temporal no qual se insere. O recurso a outros textos do período examinado, que possibilitem a construção do contexto histórico no qual se insere aquele determinado conceito, torna-se indispensável. Os conceitos, portanto, não devem ser considerados como um sistema textual autônomo que autoriza um único tratamento em termos de análise de

textos, mas sim, relacionados a uma função de explicação historiográfica. (Kirschner *apud* PROTO, 2011, p.06)

Uma primeira divergência de significado diz respeito aos termos *educação* e *instrução*. Baseado nos escritos de Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, conhecido como Marquês de Condorcet, intitulado *Cinco Memórias sobre a Instrução Pública*, há conotações diferentes entre *educação* e *instrução*. Para o autor, o conceito de educação abarca todos os âmbitos da vida em sociedade - sobretudo a família -, que, de forma não sistematizada e científica, transmite valores morais e éticos para o indivíduo, não possibilitando a este uma liberdade plena, uma vez que a este sujeito não resta alternativa a não ser a apropriação deste saber e valores já instituídos (CONDORCET, 2008).

A *instrução* por sua vez, é entendida como a transmissão de um saber sistematizado, organizado, gradual e racional, que, sob a tutela do Estado, pretende conferir a liberdade ao indivíduo, uma vez que a este é possibilitado, por meio da razão científica, refletir acerca dos valores até então em curso, rompendo-os ou conservando-os (CONDORCET, 2008).

Assim, observando os fundamentos que nortearam as reformas da instrução pública no reino português - sobretudo analisando os principais teóricos e pensadores que dedicaram parte de suas obras para a instrução, como Verney, Ribeiro Sanches, dentre outros - a questão da instrução é entendida, nesse momento, como uma ação política coordenada pelo Estado, capaz de sistematizar o saber científico, relegando a segundo plano, mas sem excluir, a ação da Igreja e da Família nas ações relativas à instrução²⁴.

Outra dicotomia se dá com a relação *professor* e *mestre*. Em sua dissertação de mestrado, Diana C. Silva (2004) apresenta uma análise em que o sentido de *mestre* e *professor* designa sentidos diferenciados durante o período colonial. Conforme a autora, a figura e a atividade de um *professor* tem destaque e importância no âmbito da sociedade, uma vez que a este é demandado o conhecimento mínimo de latim, cuja como função primordial era a de preparar os alunos para os Estudos Maiores. Para ela, uma das formas de

²⁴ Perspectiva esta também defendida por Dias (2009) ao afirmar: sistema de instrução pública nacional, com uma rede de escolas que abrangia todo o Reino: a gratuidade do ensino (ADÃO *apud* DIAS, 2009, p. 22).

distinção entre *mestre* e *professor* se dá pelo ordenado, em que o *professor* recebia o mínimo de quatrocentos mil réis (400\$000) anuais, diferentemente do ordenado recebido em geral pelo *mestre*, que era inferior. Quanto ao *mestre*, sua atividade restringiria à instrução de alunos no exercício de ler, escrever e contar, além da transmissão de valores morais e religiosos, ofício este não muito valorizado pela Corte e pela sociedade; ao passo que a ação instrutiva do professor-régio estava circunscrita às aulas das Humanidades, tendo este ainda um *status* de nobre frente à sociedade (SILVA, 2004). Ademais, tanto o Alvará de 1759 como o de 1772 empregam esta diferenciação dos termos ao tratarem sobre a atividade destes na instrução reformada.

Quanto aos termos *Escola Régia* e *Aulas Régias*²⁵, segundo os Alvarás de 1759 e 1772, designam o mesmo objeto, ou seja, instituições que compunham o quadro administrativo e político do Estado português destinados à instrução pública. Por sua vez, o significado de *cadeira* é referente ao ambiente dos estudos maiores, ficando, portanto, cada matéria correlata a uma cadeira.

Discriminar os usos e sentidos dos termos obtém sua importância e necessidade, ao alocarmos os conceitos com a historicidade e sentido de seu devido tempo. Como demonstrado, os conceitos de *Aulas Régias*, *Mestres* e *Professores Régios* e *Instrução Pública* estão em acordo com as denominações utilizadas nas fontes, os quais usaremos no decorrer do trabalho.

²⁵ Conforme documento, sempre que se faz referência a Escolas ou Aulas Régias designa-se o mesmo sentido.

CAPÍTULO 2:

AS REFORMAS POMBALINAS E O FORTALECIMENTO DAS ELITES COMERCIAIS

As aspirações burguesas fomentaram as reformas na Instrução, uma vez que esta classe social entendia a instrução como uma ferramenta de consolidação de seu projeto hegemônico e disseminação de sua visão de mundo (LOPES, 2008). No tocante a Portugal, este não ficou à margem ao contexto revolucionário que assolava a Europa. Naquele momento, a Reforma Pombalina se demonstrou - em seus processos contraditórios e dialéticos - um elaborado projeto de uma elite mercantil portuguesa, cunhada por seus próprios interesses, e que influenciariam, de forma incisiva, o processo de Reforma da Instrução lusitana e posteriormente no Brasil.

As Reformas Pombalinas estiveram a cargo de reordenar a Instrução no Reino Português e Territórios. Tais Reformas são articuladas e colocadas em execução no reinado de D. Jose I (1714-1777), que assumiu o trono em 1750, logo após a morte de D. João V (1689-1750). Tendo a frente o então Ministro da Fazenda, José de Carvalho e Melo (1699 – 1782), Marquês de Pombal - o Conde de Oeiras -, este se esforçou por empreender em Portugal uma série de reformas, motivadas pela imperativa necessidade histórica de conduzir o império português ao patamar das nações de desenvolvimento burguês clássica. Como apontaram os autores Pereira, Felipe e França (2012), influenciado pela Revolução Industrial e o Iluminismo, o século XVIII foi marcado por um esteio desenvolvimentista, no qual, para eles, a forma de trabalho foi gradativamente mudando do artesanato para a manufatura, de forma que essa alteração no mundo do trabalho coadunou com o desenvolvimento do campo científico. Ambos os processos iniciaram a preocupação com o preparado do indivíduo para o mundo do trabalho.

Neste processo, as experiências e as vivências de Pombal enquanto diplomata em Viena e em Londres contribuiu, para definir sua visão política e econômica quanto à posição e os entraves vivenciados por Portugal para alcançar o desenvolvimento. Para Pombal, o Império não seguia a trilha de desenvolvimento dos demais países europeus (MAXWELL, 1996), sendo

portanto, necessário o planejamento de pequenas reformas em algumas áreas da sociedade portuguesa, o que se constituiu em uma reforma mais ampla:

[...] em todas as áreas da sociedade portuguesa: políticas, administrativas, econômicas, culturais e educacionais. Essas reformas exigiam um forte controle estatal e eficiente funcionamento da máquina administrativa e foram empreendidas, principalmente, contra a nobreza e a Companhia de Jesus, que representavam uma ameaça ao poder absoluto do rei (MACIEL; NETO, 2006, p. 467).

Como afirmou Antônio Ribeiro dos Santos, Pombal quis civilizar a nação e, ao mesmo tempo, escravizá-la; quis difundir a luz das ciências filosóficas e, ao mesmo tempo, elevar o poder real do despotismo (SANTOS *apud* MAXWELL, 2006).

Enquanto setores diretamente vinculados a uma tradição pré-pombalina²⁶, parte da nobreza e clérigos da Companhia de Inácio de Loyola foram alvos das reformas, uma vez que estes setores sociais se constituíram como base ideológica do absolutismo português e apresentavam como reais entraves para a centralização do poder real. Na tentativa de tornar Portugal uma metrópole capitalista, Pombal procurou industrializar Portugal com medidas protecionistas de seus produtos, fortalecimento do pacto colonial, reorganizou e fortaleceu o exército lusitano, e as duas medidas mais conhecidas: iniciou a Reforma da Instrução e expulsou os inicianos do reino português e seus territórios (SECO; AMARAL²⁷). Entre 1753 a 1755, Pombal lançou medidas que visavam a libertação dos indígenas, não apenas do regime de escravidão, mas da interferência jesuítica nas comunidades e aldeias. Com o decreto do Diretório dos Índios, finalmente o Marquês substituiu a administração das missões nestes locais. (SECO; AMARAL²⁸).

Segundo as autoras Seco e Amaral, a disputa entre Estado e as missões jesuíticas para com os índios representava claramente o sistema de Estado mercantilista empreendido por Portugal. Com a expulsão dos inicianos, a

²⁶ Período anterior às reformas de Pombal, ainda influenciados pela lógica do Antigo Regime português.

²⁷ Texto sem paginação e corrido. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html> Acessado em set/2017.

²⁸ Texto sem paginação e corrido. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html> Acessado em set/2017.

metrópole retomaria o controle das fronteiras do Tratado de Madri²⁹, e, no desgaste do processo, o interesse do Estado acabou entrando em choque com a política protecionista dos jesuítas para com os índios. A reforma educacional culminou com a expulsão jesuítica, tirando-os do controle da educação que viria a ser controlada pelo Estado (SECO; AMARAL³⁰).

Com a expulsão dos jesuítas, findou-se formalmente o controle dos inicianos sobre o domínio da cultura e da instrução em Portugal e seus domínios. Daí iniciou-se, entre os anos de 1759 a 1772 uma série de alterações no campo educacional sentidas, principalmente, pelos Estudos Menores e Maiores como discorreremos sobre no decorrer deste trabalho.

2.1 - TRADIÇÃO, MOVIMENTO DE INOVAÇÃO E MUDANÇAS: A INSERÇÃO DE PORTUGAL NA MODERNIDADE

O século XVIII foi, sem dúvida, um contexto de importantes transformações no cenário mundial da época. Nele cunharam-se modificações estruturais que influenciaram e determinaram a configuração do nosso próprio tempo. Conforme expõe Maxwell (1996) neste período ocorreram conflitos entre tradição e o movimento de inovação e mudanças, bem como a luta entre religião antiga e o racionalismo moderno, “[...] *além da aspiração de um desejo de regresso à base de riqueza advinda da América do Sul, e na nostalgia sempre presente das glórias do passado do Oriente [...]*” (p. 38).

Foi uma fase histórica que expressou as contradições inerentes da conformação e reordenação socioeconômica, que, a luz dos projetos de desenvolvimento burguês na França e Grã-Bretanha, podemos vislumbrar a cunhagem do mundo moderno ocidental. Como apontou Eric apontou Hobsbawn em suas primeiras páginas de sua obra *A Era das Revoluções*

²⁹ O acordo previa a concessão de terras ao norte do Rio da Prata aos espanhóis, a fim de que estes dessem fé e reconhecessem as fronteiras fluviais ocidentais do Brasil. Nesta concessão à Espanha estava incluso o rio Uruguai, no qual se situavam as sete missões jesuíticas da região sob a soberania espanhola (SECO; AMARAL) Texto sem paginação e corrido. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html> Acessado em set/2017.

³⁰ Texto sem paginação e corrido. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html> Acessado em set/2017.

(1981), o mundo – ou parte dele – transformou-se a partir de uma base européia franco-britânica. Neste mesmo contexto, podemos observar o apogeu do Estado absolutista português e sua inserção no esteio do desenvolvimento ilustrado. Para entendermos o desenvolvimento, reformas e demais práticas empreendidas por Portugal, o devemos fazer à luz dos modelos francês e inglês.

Portugal, durante o século XVIII, não se encontrava isolado do restante do mundo europeu. As dependências das nações modernas européias com suas colônias de além-mar se tornaram objeto de discussões e disputas por outras nações. No século XVIII o principal esteio das economias nacionais era a exploração de terras coloniais. Numa Europa predominantemente rural “[...] *jovens e ardentes ambiciosos para fazer fortuna ou revoluções, ou as duas coisas ao mesmo tempo [...]*” (HOBBSAWM, 1981, p. 27), que mantiveram ainda uma dependência econômica da cidade no âmbito da ruralidade³¹.

No entanto, um dos marcos neste mesmo período foi a “pretensão a uma política racional” dos Estados Modernos, assentada no crescimento econômico através da manufatura – principalmente na Inglaterra. Nesses termos, conforme registrou Hobsbawm (1981), o iluminismo, o progresso humano, o controle da natureza, a razão e a riqueza foram aspectos que dinamizaram a economia, tendo mercantilistas, proprietários iluminados, administradores sociais, profissionais liberais, fabricantes e empresários como seus principais operadores, defensores e formuladores. Na tentativa de inserir Portugal no esteio do desenvolvimento ilustrado, Maxwell (1996) apresenta a contraditória relação de dependência entre a metrópole lusitana e sua colônia o Brasil:

[Portugal] é mais uma província do que um reino. Pode-se dizer que o rei de Portugal é um potentado das índias que habita em terras européias. Os Estados vastos e ricos sob sua soberania no Novo Mundo, com o Brasil, Rio de Janeiro, Bahia de Todos os Santos, Goa, a Madeira na África e os Açores na Europa, tornaram-no um príncipe considerável e colocaram-no entre as grandes potências marítimas européias, se considerarmos o valor de suas possessões. (Courtils apud MAXWELL, 1996, p. 49)

³¹ Não foi por menos que os fisiocratas apareceram nos longos debates da economia política, cuja terra era uma questão central, por ser dela a extração de riquezas. Cf. QUESNAY, François. **Quadro Econômico**. Tradução de Dra. Teodora Cardoso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1969.

A partir desta contradição, o governo lusitano viu a imperativa necessidade de intensificar um rearranjo nas práticas mercantilistas e imperiais, a fim de preservar os interesses nacionais.

Hobsbawn atribui como inapropriado compreender o iluminismo como uma “ideologia das camadas médias”, mesmo sendo esta camada social a responsável por operá-lo, mas devemos entendê-lo como uma “*ideologia revolucionária*”, uma vez que o seu escopo societário e de visão de mundo se fez universal, geral à toda sociedade, suplantando o *Ancien Regime*. Nessa sua universalidade, o iluminismo enquanto ideologia pretendia

[...] libertar o indivíduo das algemas que o agrilhoavam em seu principal objetivo: do tradicionalismo ignorante da Idade Média, que ainda lançava sua sombra pelo mundo, da superstição da Igreja [...], da irracionalidade que dividia os homens em uma hierarquia de patentes mais baixas e mais altas de acordo com o nascimento ou algum outro critério irrelevante. A liberdade, a igualdade e, em seguida, a fraternidade de todos os homens eram seus slogans [...]. O reino da liberdade individual não poderia deixar de ter as consequências benéficas. Os mais extraordinários resultados podiam ser esperados [...] de um exercício irrestrito do talento individual num mundo de razão. A apaixonada crença no progresso que professava o típico pensador do iluminismo refletia os aumentos visíveis no conhecimento e na técnica, na riqueza, no bem-estar e na civilização [...]. O que não se poderia esperar se os remanescentes obstáculos ao progresso tais como os interesses estabelecidos do feudalismo e da Igreja, fossem eliminados? (HOBBSAWM, 1981, p. 37).

Interessante observar que parte da Europa apresentava monarquias absolutistas, com uma nobreza e um clero católico, bastante presentes no Estado. Estas classes sociais empreenderam uma série de programas de modernização intelectual, administrativa, social e econômica à luz do iluminismo. Na maioria das nações europeias, essa modernização estava centrada nos procedimentos que levassem à multiplicação de suas riquezas nacionais e em conjunto, a elevação dos benefícios desta empresa à burguesia mercantil. Ressalvadas as especificidades nacionais, a modernização legou benefícios econômicos e sociais a essas classes sociais – ou às suas frações – tendo a burguesia mercantil como a principal beneficiária.

Nesse processo, é importante notar que houve uma relação recíproca entre as camadas sociais e as Coroas - sendo esta relação balizada por intenções e projetos em comum. Às classes privilegiadas, foi necessário um

monarca que legitimasse um Estado centralizado, a fim de retirar os entraves de desenvolvimento econômico; quanto as Coroas, a burguesia mercantil foi a principal formuladora e operadora destas mudanças, mantendo e justificando a existência de uma monarquia legítima. Como uma monarquia absolutista, Portugal em nada rompeu com a nobreza - de cuja origem e valores advinham -, como anotou Hobsbawn (1981). É neste processo contextual que encontramos Portugal do século XVIII.

O brasilianista Keneth Maxwell (1996) apresentou duas caracterizações sobre Portugal do período pombalino. A primeira caracterização trata-se de uma visão externa, em que Portugal era apresentado por um estereótipo de superstição e atraso. A segunda caracterização, numa perspectiva interna, observou um Portugal autoritário e absolutista, perspectiva esta que animará uma série de discussões filosóficas, pedagógicas, econômicas e diplomáticas que, colocou na realidade portuguesa o confronto fundamental das novas ideias modernas com uma tradição anti-moderna -, qual seja o cenário de um Portugal atrasado e a prospecção de uma nação mercantilista desenvolvida.

Nessa tensão entre o moderno e o atraso, cabe-nos apresentar nossa concepção sobre os conceitos de *moderno* e *modernidade*. Nessa empreitada, iremos nos valer da obra do geógrafo David Harvey, intitulada *A condição pós-moderna* (2007), na qual o autor se vale das posições de Habermas e Cassirer de que a noção de moderno se articula dentro de um projeto de modernidade engendrado pelos pensadores iluministas. Nesse projeto, há um esforço de desenvolver a ciência objetiva, as questões morais e a arte em campos separados e autônomos entre si. Este seria, portanto, o substrato necessário para guiar as sociedades na trilha da emancipação humana, da liberdade, tendo como consequência o melhoramento das condições de vida. A racionalidade prometida libertaria o homem do mito, da religião, da superstição, da autoridade do poder, bem como da nossa natureza humana. Esse movimento secular, conforme Harvey (2007) romperia com a História e colocaria em seu lugar o progresso como horizonte do futuro. Eis, portanto, a noção de modernidade que iremos adotar neste trabalho.

Em Portugal do século XVIII houve uma redefinição do Estado e da sociedade lusitana na perspectiva de torná-lo eficiente e capaz de consolidar o Império. Frente a um mundo em que o iluminismo e as práticas mercantilistas

se tornaram a tendência sócio-histórica na Europa, Portugal e a política do Marquês de Pombal não ficou alheio a este fenômeno.

Reportando-se ao historiador britânico Charles Ralph Boxer, em sua obra *Império Marítimo Português*, Maxwell (1996) observa a interação conflituosa do “autoritarismo e do iluminismo de Pombal”, em que o Ministro Português “[...] quis civilizar a nação e, ao mesmo tempo, escravizá-la. Quis difundir a luz das ciências filosóficas e, ao mesmo tempo, elevar o poder real do despotismo [...]” (BOXER apud MAXWELL, 1996, p.02). Em diálogo com esta perspectiva, as autoras Seco e Amaral, também defendem a particularidade com que o iluminismo se manifestou no governo do marquês. Para elas:

É importante lembrar que embora o iluminismo estar presente na Europa do século XVIII, Pombal não pode ser considerado um defensor do mesmo, pelo menos não do iluminismo que pregava a autonomia. Ao contrário, como estadista que era, considerava as idéias iluministas dos demais países da Europa perigosas à autoridade real. Não obstante, sentia a necessidade de colocar Portugal a altura das demais nações esclarecidas da época, mas sobre o controle de um forte poder centralizador (SECO; AMARAL)³².

Aqui vale ressaltar que para se compreender o governo do Marquês, ou mesmo o Estado Português neste contexto, ambas as partes não devem ser analisadas de forma individual. A Pombal, não podemos restringir a sua trajetória individual, e ao Estado Lusitano, não podemos desvinculá-lo das ações e interferências do Marquês. Indivíduos e fatos isolados não explicam os processos históricos a que estão ambos vinculados. Mas sua historicidade se expressa numa relação dialética.

Tornando-se Ministro, em 1750, com cinquenta anos de idade, Pombal recebeu do Rei Dom José I (1750-1777) toda a autonomia política para gerir o reino e reconstruir a cidade de Lisboa após um terremoto em 1755. O estadista detinha boas relações com a família real ainda no reinado de D. João V (1707-1750), pai de D. José I, obtendo cargo de confiança e destaque após sua atuação como diplomata em Londres entre os anos de 1739 a 1743. Podemos dizer que Pombal foi um governante de *facto*, já que além da posição de destaque conferida ao Marquês durante o reinado de D. João V, prosseguiu no

³² Texto sem paginação e corrido. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html> Acessado em set/2017.

reinado do infante herdeiro D. José I, caracterizado por uma parte da historiografia como um rei ausente que preferia se dedicar a ópera e a caça ao governo (MAXWELL, 1996).

Enquanto diplomata, Pombal teve contato com o projeto de conquista e controle do reino Britânico sobre a América Portuguesa – em específico no tocante à região da Prata -, como fica evidente na convenção anglo-portuguesa de 1739:

[...] uma esquadra naval para ajudar a aliviar o cerco a Colônia do Sacramento, posto avançado português no lado norte do estuário do rio da Prata, mas sob a condição de que os navios mercantes e de guerra britânicos contassem com livre acesso aos portos brasileiros enquanto durasse a guerra contra a Espanha (MAXWELL, 1996, p. 06)

De acordo com o mesmo autor, essa proposta de convenção não foi aceita por Portugal, tendo sido recebida por Pombal como uma afronta dos britânicos quanto às relações entre as duas nações, impelindo o diplomata português a compreender as motivações da superioridade britânica face à dependência portuguesa. Desse modo, Pombal, frequentando a *Royal Society*, investigou as causas, as técnicas e os mecanismos do poder britânico comercial e naval, valendo-se de obras clássicas dos principais autores mercantilistas, como Thomas Mun, William Petty, Charles Devenant, Charles King, Joshua Gee e Joshua Child, bem como uma série de documentos sobre colônias, comércio, mineração e etc. (MAXWELL, 1996).

Nesses estudos, Pombal concluiu que a supremacia comercial e naval da Grã-Bretanha, em relação aos demais países europeus, se devia ao fato da obtenção e acumulação de riqueza através das relações comerciais com a produção manufaturada, com os ganhos através de créditos comerciais e taxas de fretes. Para o diplomata português, não haveria outra saída aos empresários portugueses se não o de receberem assistência de especialistas estrangeiros para organizar e impulsionar o desenvolvimento econômico do reino. Dessa experiência em Londres, em contato com os principais formuladores do sistema mercantilista, o diplomata português chegou a Viena em 1745, tendo contato com personagens das ciências e artes europeias,. (MAXWELL, 1996).

Com a morte de D. João V, em 1750, Pombal tomou posse e iniciou suas atividades num posto de alto destaque no reino. Enredado por um expressivo grupo de cientistas, funcionários públicos e diplomatas, Pombal se traduziu como a expressão de uma fração de classe social em Portugal do século XVIII, no qual elemento central de unificação deste grupo foram as leituras e ações no campo da economia política nacional.

Como apontou Carvalho (1978) este grupo se caracterizou por ser “[...] *muito mais um denominador comum de opiniões do que a expressão de uma vontade única que se impusesse de cima para baixo [...]*” (p. 02), de forma que o projeto sócio-político dessa fração de classe se apresentou como uma clara visão de mundo e projeto de nação. Para o pombalismo, a Grã-Bretanha e a França serviram como referencial de orientação fundamental ao desenvolvimento, calcado numa política mercantilista.

Para Carvalho (1978), o termo pombalismo define a forma manifesta do Iluminismo em Portugal. Ou seja, foi uma política doutrinária justificada e amadurecida nos contornos do ideal iluminista europeu com as peculiaridades do reino português. Neste pombalismo, foram duas as questões centrais apresentadas: a primeira quanto à filosofia e à instrução, no tocante à necessidade de reformar o “espírito” e a cultura da sociedade lusitana; e a segunda quanto à economia política, sobretudo ao projeto de fomento de uma elite comercial em Portugal.

No período mercantilista, cabe considerar que a economia política se consolidou como ciência. Seu objetivo era o de encontrar leis gerais que explicavam e davam corpo a forma de produção e distribuição de bens materiais e das riquezas. Na leitura dos economistas políticos clássicos-liberais³³, em suas obras, sempre se iniciam com uma delimitação populacional, geográfica, expressando uma relação do quantitativo e a variedade das produções anuais, os preços das mercadorias, etc.

Ainda com método em Marx (2010), em seu trabalho intitulado “O Método da Economia Política”, faz uma crítica ao método destes economistas políticos liberais:

³³ Cf. SMITH, Adam. **Riqueza das Nações**. Trad. Noberto de Paula Lima. 1ª Ed. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010. Cf. RICARDO, David. **Princípios de economia política e tributação**. Trad. Paulo Henrique Ribeiro Sandroni. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 10ª edição, 1996.

Ao considerar a economia política de um dado país, começamos por sua população, sua divisão em classes, distribuída pela cidade, campo e mar; os diversos ramos da produção, a exportação e a importação, a produção anual e o consumo anual, os preços das mercadorias etc. É que parece correto começar pelo real e pelo concreto, pela pressuposição efetivamente real e, assim, em economia, por exemplo, pela população: fundamento e sujeito do ato todo da produção social (die Grundlage und das Subjekt des ganzen gesellschaftlichen Produktionsakts) (MARX, 2010, p. 109).

Desse modo, foi com base numa economia política clássica que Pombal buscou as causas do progresso econômico da Inglaterra e demais países europeus. Naquele período, o mercantilismo foi a principal doutrina econômica-política na Europa, e seus mecanismos internos, um dos debates centrais nas elites portuguesas ligadas ao pombalismo.

Conforme aponta Novais (2011), mercantilismo é um conjunto de práticas e formulações que perpassa: 1) o metalismo enquanto balizador de aferição da riqueza de uma nação (quanto maior o acúmulo interno de metais, mais desenvolvida economicamente será a nação); 2) as relações mercantis, de forma que se obtenha uma balança comercial favorável; 3) uma legislação protecionista capaz de garantir a dinâmica do mercado comercial; 4) a entrada de produtos primários na metrópole e a saída de mercadorias manufaturadas. Conforme pontua o autor:

[...] não é, efetivamente, uma política econômica que vise o bem-estar-social, como se diria hoje; visa ao desenvolvimento nacional a todo custo. Toda forma de estímulo é legítima, a intervenção do estado deve criar todas as condições de lucratividade para as empresas poderem exportar excedentes ao máximo (NOVAIS, 2011, p. 61).

Salientamos em primeiro lugar, que o reino de Portugal no período pombalino não se constituiu enquanto uma nação de práticas puramente mercantilistas. A política pombalina assegurava a concentração do poder político na figura do Estado, e valia-se de alguns procedimentos mercantis - com o objetivo de acúmulo de capital por comerciantes portugueses -, de forma individual.

Esse mercantilismo “à moda portuguesa” pode ser compreendido como um nacionalismo esclarecido, em que a preocupação central se assentou na necessidade de retenção de capital dentro do próprio sistema colonial

português, a fim de manter o ouro e a prata do Brasil colônia em sua posse. Nos países de mercantilismo clássico – distintamente do caso lusitano -, o objetivo era de atrair estes metais através de relações comerciais com outros países, assinalando a forma indireta do acúmulo de seu capital.

Numa carta de Silva-Tarouca de 1755, Pombal foi definido como “Colbert Português”, aquele capaz de impulsionar os comerciantes lusitanos a disputar com os estrangeiros. Assim, o mercantilismo lusitano articulava-se a seu modo com o movimento iluminista em curso na Europa, um Iluminismo que se conceitua, segundo José Ferreira Carrato (1968):

movimento cultural de características racionalistas e empiristas, cujas bases vão fundar-se nos solos propícios do Renascimento e da Reforma. Suas origens remontam, pois, aos séculos intermediários das Idades Média e Moderna, e, ganhando um grande impulso com a expansão da classe burguesa, irá consolidar-se depois da obra dos pensadores do século XVII, principalmente os de Inglaterra. (Carrato, 1968, p. 123)

Os métodos de Pombal refletiram as peculiaridades da posição de Portugal num sistema luso-atlântico, em que o Marquês posiciona o Estado português ao atendimento das intenções dos comerciantes lusitanos em detrimento as dos estrangeiros:

[...] Os métodos de Pombal refletiam na verdade as peculiaridades da posição de Portugal dentro do sistema luso-atlântico e o impacto, específico do empresariado português, da explosão do ouro brasileiro em 1700-1760. [...] Pombal colocou o poder do Estado decididamente em um lado do conflito que se havia desenvolvido [...]. Escolheu os grandes comerciantes estabelecidos, portugueses e brasileiros, em vez de seus concorrentes menores porque viu os pequenos comerciantes como meras criaturas ou agentes comissionados dos estrangeiros. (Maxwell, 1996, p. 68)

Neste quadro, é possível apreendermos o lugar das colônias no processo econômico-político europeu e as recorrentes preocupações que tiveram as frações sociais ligadas ao pombalismo com a sua maior colônia, o Brasil. As delimitações do sentido da colonização na América Portuguesa se tornaram mais plausíveis. Em suas obras “Formação do Brasil Contemporâneo” (2011) e “Evolução Política do Brasil” (1983), Caio Prado Jr. Buscou analisar o sentido da colonização do Brasil.

2.2 - PORTUGAL E BRASIL: CLASSES SOCIAIS E A FORMAÇÃO DE UMA ELITE COMERCIAL

Ao analisar o sentido da colonização do Brasil, Caio Prado Jr. conclui que uma das motivações para a colonização nas terras do além-mar, foi a busca (e o encontro de condições propícias) para a ampliação da taxa de lucro de uma burguesia comercial ou mercantil. Uma vez que o solo português já não satisfazia as necessidades da classe mercante. Envoltas nas tramas do comércio europeu - o qual se encontrava em profundas alterações desde o século XIV -, a conquista de territórios com fins mercantis proporcionou o estabelecimento de uma estrutura articuladora do comércio marítimo a partir das feitorias. Para o autor, esses entrepostos comerciais expressaram o sentido de empresa mercantil do processo de colonização (PRADO JR, 2011).

Essas feitorias, no caso lusitano, transpunham a mera funcionalidade de posto comercial, e se constituíram – por meio de agentes comerciais, burocratas do aparelho estatal e militares – enquanto núcleos de povoamento detidamente estabelecidos e com uma lógica de funcionamento interno própria. O processo de conquista, fixação e controle das terras foram alguns aspectos fundamentais do arranjo de classes na colônia, no qual, para os portugueses que aqui chegaram, se estabeleceram em uma posição de dirigentes comerciais, detendo a necessidade de explorar o trabalho de outrem – inicialmente índios e, posteriormente, de forma mais alargada, a força de trabalho do negro africano –, e consolidando a feição do colono português como a de um dirigente e grande proprietário rural (PRADO JR., 2011).

Outra contribuição fundamental de Caio Prado Jr. (1983) centra-se no processo de interiorização da colônia. Se no século XVI se observou uma simples organização social, na segunda metade do século XVII - e mais fortemente no século XVIII -, a estrutura social começou a ser mais complexa. A economia agrícola, a descoberta das minas e o desenvolvimento de uma economia mobiliária criaram as bases para o surgimento de uma rica burguesia de negociantes que entrou em conflito de interesses com os proprietários rurais.

Essa burguesia teve origem nos imigrantes portugueses, que estabeleceram o comércio na colônia e ganharam força no período de

mineração. Foram, em sua maioria, colonos que não dispunham de recursos suficientes para empreender a extensa produção agrícola, ficando o comércio mercantil sob monopólio deste segmento social, ao mesmo tempo em que estes tiveram um período de ascensão com as políticas de fomento das Companhias Privilegiadas e da exploração aurífera. Segundo o autor, essa burguesia, ao passar do século XVIII para o XIX, criou um projeto político e econômico próprio, entrando em conflito de interesses com as elites portuguesas.

Os contornos socioeconômicos reconfiguraram politicamente a colônia, na medida em que o poder político se encontrou, num primeiro momento, centrado nas mãos dos proprietários rurais, que aos poucos foi se concentrando nas mãos da burguesia comercial (a representação política das Câmaras Municipais passou a contar com a presença dessa burguesia e de seus interesses. A ligação da Coroa com essa burguesia comercial era muito mais profícua – sobretudo por conta das vantagens conseguidas por essa classe nos negócios das Companhias mercantis. Não seria de outro modo que a transferência da centralidade do poder - antes manifestas nas Câmaras Municipais -, cedeu terreno para o poder centralizado da metrópole). Nesse contexto, governadores, legítimos representantes dos interesses do Reino e da burguesia comercial, passam a ter práticas mais centralizadoras.

Todo esse cenário concebeu um rearranjo de classes e grupos sociais. Se de um lado, no cenário social português, temos um grupo formado por membros de uma burocracia de Estado, homens de letras, comerciantes e uma parte da nobreza com a identificação de seus interesses com o pombalismo; de outro lado figura uma parcela da nobreza descontente com a ascensão por meio de títulos de comerciantes e burocratas, cujos valores de linhagem de sangue e formas de governar ligados aos proprietários de terras foram secundarizados – segundo a historiadora Lara Misquelin (2016), a linhagem nobre se assentava nos valores familiares, linhagísticos de consanguinidade e no patrimônio/riqueza desde o século XII. No Brasil, o conflito de classes e intra-classes se deu entre uma oligarquia que se formou na atividade de mineração, a qual se contrapunham aos interesses dos latifundiários e da burguesia mercantil lusitana.

Desse modo, o século XVIII caracterizou-se por ser o período de centralização política da colônia sob a autoridade da metrópole portuguesa, ao passo que os poderes locais dos proprietários rurais, expressos nas Câmaras Municipais, cedem em face às ações centralizadas e presentes dos governadores. Foram as contradições inerentes da própria colônia – proprietários rurais e burguesia comercial; Câmaras Municipais e Governadores; interesses nacionais e interesses lusitanos – que a impulsionaram para um novo quadro de emancipação e superação do regime colonial.

Uma série de medidas foram tomadas com o intuito de regular e controlar a dinâmica socioeconômica nos domínios ultramarinos. No Brasil, em específico, foram estabelecidas regras e instituições capazes de proteger as predileções de Lisboa sob a dinâmica de extração de minérios. Essa política hostil, como fora caracterizada à época, foi acompanhada pela instalação de duas companhias monopolizadoras comerciais, a do Grão-Pará e a da Agricultura das Vinhas do Alto Douro, que, juntamente às demais medidas, caracterizou um programa de bases nacionais, visando, dentre outros motivos, o fortalecimento do empresariado e dos comerciantes portugueses. Não será por menos que três dos principais agentes do governo pombalino foram comerciantes lusitanos – como Rodrigues Bandeira, Antônio Caetano Ferreira e Luis José de Brito (MAXWELL, 1996).

Detidamente sobre o período de mineração, a questão dos estrangeiros no solo da colônia passou a ser regulado pela Coroa. Se no período da União Ibérica houve uma permissão dos estrangeiros para a realização de atividades exploratórias na colônia, com a restauração, principalmente nos anos da mineração, a Coroa passa a restringir a presença destes, chegando ao ponto de exclusão de todos os não-portugueses. Fica notado que tal política é mais uma que compôs uma série de medidas que continham a exploração de metais para uso exclusivo da Coroa e da burguesia mercantil.

Com a colônia restrita aos portugueses, Caio Prado observa o destino destes colonos que aqui chegavam para explorar as minas. Para o autor, analisando o relatório do vice-rei Marquês de Lavradio, uma boa parte dos colonos chegaram ao Brasil em destino às minas, procurando ocupar os postos administrativos ou realizar alguma profissão liberal (PRADO JR., 2011).

Foram estes os fundamentos que dinamizaram o processo de interiorização da colônia circunscrita, naquele momento, no processo econômico de produção de minérios. Na perspectiva caiopradiana, o século XVIII logrou, em sua historicidade, uma profunda alteração no interior da colônia e na sua própria relação com a metrópole. Essas alterações foram substanciadas no conflito entre classes, modificando as estruturas de poder na colônia. Todo esse cenário sofreu um forte remodelamento no final do século XVIII diante da queda na produção aurífera.

Por essa análise, Caio Prado reafirma o sentido da colonização do Brasil: uma empresa mercantil que fomentou dentro de sua estrutura interna uma classe dominante de proprietários rurais e de comerciantes mercantis. Houve uma lógica de formação social em que as classes dominantes possuíam interesses e visões de mundo em disputa que, numa leitura acerca das classes sociais em Portugal, houve um panorama mais geral em que tal grupo social se colocou como novo protagonista no cenário político e social, delimitados por um cenário histórico. O historiador inglês Maurice Dobb afirma, em sua obra *Evolução do Capitalismo* (1983), com base nas leituras em Marx, que no desenvolvimento histórico do capitalismo:

a presença de uma classe especializada de comerciantes e financistas, ainda que fossem homens de posses, não basta para constituir uma sociedade capitalista. Os homens de capital, por mais ambiciosos, não bastam - seu capital tem de ser usado na sujeição do trabalho à criação da mais-valia no processo de produção (DOBB, 1983, p.8)

Nessa leitura, percebe-se que essa camada social que se expressou em Portugal, mesmo em seu discurso de progresso econômico aos moldes britânicos e de transformação da cultura e da intelectualidade, não objetivou suplantando o *Ancien Régime* de forma abrupta, e tão somente a intenção de constituição de uma sociedade completamente capitalista, em suas formas de sociabilidades correlatas.

O conjunto de reformas que foram empreendidas por essa camada social auxiliou no rompimento de algumas amarras do progresso de uma sociedade tipicamente capitalista. Ao contrário, a classe de comerciantes mercantis - observada tanto em Portugal quanto no Brasil -, se constituíram

enquanto agrupamento social de forma dialética, ou seja, sendo produto e produtora do século XVIII.

Seus interesses e projetos, havendo um denominador comum, foi bastante fluida, cedendo e/ou rompendo com alguns traços do Antigo Regime. Como traz Novais (2011), o século XVIII é um período de transição, de crise do antigo sistema colonial, calcado no mercantilismo e na relação contraditória entre metrópole e colônia. E, ao se trabalhar com esses períodos de transição histórica, as leituras e interpretações totais podem incorrer em equívocos.

Frente ao exposto acima, iremos percorrer o processo das Reformas Pombalinas tendo a reforma da instrução como centro de nossa análise. A interpretação proposta a seguir terá como consideração fundamental o movimento de classes sociais observada anteriormente, bem como o sentido de colonização percebido no Brasil.

2.3 - ADEQUAÇÕES À IDADE DA RAZÃO E A REFORMA DA INSTRUÇÃO

Ao falarmos em das Reformas Pombalinas, indubitavelmente, nossa análise requererá um olhar sobre a Companhia de Jesus. Foi a expulsão dos inicianos, em 1759, que corroborou com a instituição das Aulas Régias - uma vez que estes detinham o controle sobre a instrução elementar e superior. A expulsão dos jesuítas do Reino de Portugal nos permite adentrar em uma ampla discussão, quanto à disputa intelectual em que se insere Pombal e sua fração de classe. Em seus projetos sócio-políticos, os inicianos lhe eram antagonistas, uma vez que, naquela conjuntura, foram os responsáveis por um modelo de instrução galgado na escolástica, e definida pelo Marquês como “morta, estéril, inadequada à idade da razão” (MAXWELL, 1996, p. 13).

Advindos de instituições de ensino católicas – e mantendo laços estreitos com a Congregação Oratoriana – Pombal e seu grupo se constituíram enquanto os defensores das ideias modernas, as quais confrontavam diretamente os métodos e fundamentados da instrução jesuítica, calcada no método escolástico. Nesta conjuntura, Carvalho (1978) chama a atenção para a singularidade histórica encontrada na construção da modernidade em Portugal pós-renascentista: enquanto os processos modernos (de uma

considerável parte da Europa) passavam por um processo de aburguesamento da sua estrutural societária – onde se buscava readequar a função e o lugar social da Igreja Católica –, Portugal experimentou um processo em que a sociabilidade tipicamente burguesa encontrou forte resistência ideológica e política por parte do clero, alguns setores da nobreza e da própria burguesia que se encontrava em formação. Foi nesse quadro complexo e contraditório que o pombalismo travou sua divergência com a forma e o conteúdo da instrução inaciana.

Ressaltamos que o conflito dos homens portugueses das letras com os jesuítas não se efetivou enquanto um conflito contra a Igreja Católica propriamente, mas expressou um distanciamento dos jesuítas com as ideias modernas. A grande tarefa a que se impôs o Estado lusitano foi uma atribuição própria, mas não exclusiva do controle da instrução - perspectiva esta que nos permite colocar em questão a ideia imediata estatização e laicização da instrução publicam após a expulsão dos jesuítas. A presença da Igreja Católica nos debates e a efetivação da Instrução Pública em Portugal sempre esteve bem definida, uma vez que Congregação dos Oratorianos e outras ordens Católicas tiveram lugar central nas atividades de instrução no reino e, concomitantemente, no Brasil, conforme os registros de Carvalho (1978) e Maxwell (1996).

Num balanço historiográfico, Carvalho (1978) apresenta um falso dualismo ao abordar a relação de Pombal e os jesuítas. Para o autor, muitos historiadores assentaram seus trabalhos entre aqueles que compreenderam Pombal e sua fração de classe como um claro intento anti-jesuítico; e outros cuja leitura se assenta em uma vitimização dos jesuítas frente ao Estado repressor pombalino. No entanto, é com a perspectiva de Maxwell (1996) que temos acordo, ao ser observado que as reformas empreendidas por Pombal estavam no bojo das intenções de um grupo social no qual estava inserido o Marquês. Ali se estabeleceu o regalismo enquanto uma relação do Estado Absolutista Português com a Igreja Católica que

[...] aceitavam a supremacia do Estado mas não queriam ver o catolicismo derrubado. Queriam a autoridade papal circunscrita e uma grande autonomia para as Igrejas nacionais, com as ordens fraternas e o clero regular purificados e em número limitado, e desejavam alcançar isso pela expansão do poder dos bispos (MAXWELL, 1996, p. 102)

Em concordância com Carvalho (1978), compreendemos que essa falsa dicotomia é um impedimento para a compreensão da realidade histórica, uma vez que os reformadores pombalinos entendiam que era necessário o Estado se sobrepor à Igreja, sem que, para isto, esta fosse derrubada. Não obstante, concordamos ainda com Maxwell (1996) ao mencionar a necessidade de regular a autoridade papal fortalecendo, a partir do poder régio, a autoridade dos bispos nas Igrejas do território português.

Como uma característica particular do absolutismo lusitano, vale ainda ressaltar o seu caráter lógico em que o Estado português passa a ter consciência histórica, na medida em que identificou e se posicionou nas relações internacionais, compreendendo os imperativos históricos necessários para atender as aspirações, anseios, e intenções ao longo do século XVIII:

[...] Baseava-se na intervenção estatal renovada, na estrutura empresarial, como também no mercado, no comércio e na produção tanto doméstica como colônia [...] mais também aspirava a desenvolver uma poderosa classe nacional de homens de negócios [...] Baseava-se numa avaliação criteriosa do equilíbrio das forças sociais na sociedade portuguesa [...] (MAXWELL, 1996, p. 170).

Outro ponto notório na historiografia da educação é a reformulação da instrução a partir da década de 1760, cujas reformas tiveram o objetivo claro de *“[...] produzir um novo corpo de funcionários ilustrados para fornecer pessoal à burocracia estatal e à hierarquia da Igreja reformada [...]”* (MAXWELL, 1996, p. 108), elevando a instrução pública a uma propriedade secular, controlada pelo Estado e com um currículo padronizado. Nesse panorama, podemos considerar, no bojo do período de luta entre Iluminismo/Pombalismo e as práticas sócio-históricas antigas, que a reforma da instrução ocupou uma posição de destaque no conflito, uma vez que à instrução cabia, na compreensão dos reformadores, o estabelecimento e manutenção das novas ideias. Não nos importa, para este trabalho, traçar e investigar o processo de constituição do capitalismo e da sua forma de sociabilidade burguesa em Portugal. No entanto há aspectos gerais sobre este tema que tangenciam nosso objeto enquanto uma relação intrínseca entre a instituição das Aulas Régias em Goyaz e a elite que ali se formou.

Assim, ao olharmos para as Reformas Pombalinas sob um cenário de transição de uma sociedade de tipo feudal para uma sociedade de matriz capitalista, observamos o processo de transição expressado uma série de manifestações estranhas a uma possível lógica histórica. Essa lógica observada nas políticas pombalinas prospectava o desenvolvimento de uma classe nacional de empresários e homens de comércio que apontavam conflitos inerentes à própria sociedade portuguesa. Nesta, uma tradicional nobreza em confronto com uma nova oligarquia comercial, e os defensores da escolástica disputando os fundamentos da instrução e da cultura com os homens das letras, detinham, como produto e produtor destes, o Estado despótico e reformador pombalino. Nas palavras de Gramsci (1999), “o velho estava morrendo, e o novo ainda não podia nascer”. Conforme aponta Laerte de Carvalho (1978), esse Estado reformado não tinha em suas pretensões remontar Portugal como uma nação conquistadora e missionária, mas tão somente conservar suas conquistas.

Como já assinalado anteriormente, o conjunto das modificações e reformas que foram implementadas no reino português tiveram na instrução um dos seus eixos centrais. Fato plausível, uma vez que as intenções do Estado pombalino em reposicionar o reino no cenário internacional demandavam um conjunto de alterações que deveria perpassar, em substância, a transformação da cultura, para que esta estivesse de acordo com a principal corrente filosófica e cultural europeia, o iluminismo. A constituição de um corpo eficaz e racionalizado de funcionários públicos destinados a alterar em profundidade a atividade mesma do Estado criaria as condições necessárias para promover as alterações culturais para esta nova elite de comerciantes, bem como para uma nobreza e clero reformados.

Em Portugal, o iluminismo enquanto movimento se efetivou por meio dos chamados “estrangeirados” e por uma parte da Igreja Católica. Os primeiros eram pertencentes aos círculos de letrados, estadistas, filósofos, entre outros do próprio Portugal que, estudando, analisando e interagindo com personagens e instituições daqueles países ilustrados (como França e Inglaterra), pensavam os problemas e dilemas portugueses a partir do Iluminismo. Sobre os segundos, nos referimos aos oratorianos de São Felipe de Néri que, instalados em solo lusitano no século XVII, formaram um dos

principais centros do iluminismo português, o Colégio de Nossa Senhora das Necessidades (CARVALHO, 1978).

Ao procurar as primeiras manifestações das reformas, tanto Laerte Carvalho (1978) como Maxwell (1996) apontam a intenção de Pombal e a dos que os apoiavam em fomentar a dinâmica econômico-comercial, o qual solidificou a “elite comercial”. Num contexto em que se demonstrou a necessidade em se modificar a mentalidade e as preocupações da nobreza – para que estas pudessem também compor o quadro de forças sociais capazes de empreender as mudanças impelidas pelo seu tempo histórico –, temos a anomalia social, em que, na tentativa de formar o “*perfeito nobre*” e o “*perfeito negociante*”, assegurou o desenrolar de um projeto nacional, cuja premissa se assentou na harmonia entre estas duas classes sociais, historicamente construídas como classes antagônicas, com projetos de sociabilidade divergentes.

No caminhar e diálogo de Portugal com os demais países de projetos iluministas, destaca-se o tema da instrução na França, uma vez que este é tido como o marco da instituição da escola pública. Assim, julgamos ser necessário estabelecer uma análise comparativa acerca dos fundamentos e das modificações na (e entre a) instrução em Portugal e na França.

2.4 - VERNEY E CONDOCERT: ENTRE A REFORMA E A REVOLUÇÃO

A Revolução Francesa foi um acontecimento histórico que conferiu as origens da escola pública e da profissão docente, como apontou a professora Eliane Marta Teixeira Lopes (2008), em sua obra intitulada *As Origens da Educação Pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII* (2008). Em sua obra, a autora empreendeu uma investigação sobre os principais projetos, relatórios, decretos, discussões e petições no decurso do processo revolucionário francês, no qual a autora discorre sobre a disputa no interior do Terceiro Estado acerca da instrução.

Encarada como um elemento central na formação nacional, a instrução francesa estabeleceu um programa mínimo comum a toda nação, acessível às diferentes frações do Terceiro Estado – burguesia dos oficiais, de negócios, operários das manufaturas, camponeses livres, etc –, unidos sob um interesse

comum, o de suplantar o *Ancien Régime*. Ao nosso ver, fica sublinhadas as alterações ocorridas na instrução pública em Portugal ocorreram de 1759 a 1772 – legisladas pelos alvarás nos respectivos anos –, destancando assim, um período de treze anos de transformações - ao passo que o processo francês ocorreu de 1789 a 1795, totalizando seis anos de debates e modificações.

. O projeto laico do Estado francês em muito dialogou com a construção de um Portugal ilustrado. Neste cenário, ganha destaque um dos principais teóricos da burguesia francesa, o girondino Condorcet. Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, conhecido como o Marquês de Condorcet, foi um matemático e contundente crítico do Antigo Regime e das injustiças provocadas ao povo por parte da nobreza. Membro da Academia de Ciências, frequentou os círculos dos enciclopedistas e iluministas como Voltaire, Diderot e D'Alembert, onde compreendeu “[...] a instrução – como Diderot – por seu papel de esclarecimento, como privilegiada estratégia formadora de códigos de civilidade e, principalmente, de registros de civilização” (BOTO, 2003, p. 741).

Em suas formulações sobre a instrução, suas preocupações se assentaram na necessidade de formação do novo homem daquela nova sociedade que estava nascendo – uma preocupação também foi recorrente na burguesia que se conformou enquanto uma classe revolucionária naquele momento. Esse novo homem, em sua apresentação genérica, foi o indivíduo de tipo burguês que, por meio da instrução, emancipa sua consciência através da liberdade de pensamento calcada na razão, suplantando a única diferença aparentemente posta na sociedade: os diferentes dons e talentos dos indivíduos. Dessa forma, para Condorcet, a universalidade da instrução aparece no discurso como consequência (XAVIER; TAMBARA, 2012, p.04).

Como apontou Lopes (2008), a universalização da instrução foi um produto da luta interna no interior do Terceiro Estado, no qual as camadas populares pressionaram politicamente para tornar a instrução comum a todos os setores sociais. Ao mesmo tempo, seu aspecto gratuito apontou para a necessidade de um reforço ideológico da igualdade jurídica, cujo objetivo era de superar a desigualdade assentada na propriedade privada - o que denotou à instrução uma condição de instrumento dos indivíduos para superar essas desigualdades, tendo como embasamento a igualdade jurídica. Por fim, a

defesa de Condorcet por uma instrução laica teve por objetivo separar a moral da religião, aproximando-a da razão.

A instrução preconizada por Condorcet fundamentou-se na universalidade, laicidade e gratuidade sob o controle do Estado – mesmo admitindo a iniciativa individual privada –, onde o fim seria o de garantir a formação desse novo homem, produzindo e reproduzindo a hegemonia burguesa e sua forma de sociabilidade, na lógica das modificações do processo produtivo:

[...] Condorcet parece ter claro o processo produtivo manufatureiro e o efeito que a divisão social do trabalho, responsável direta pelo “considerável aumento de produção” (segundo Adam Smith), pode ter sobre o espírito dos homens [...] (LOPES, 2008, p. 92).

Adam Smith (2010), em sua obra *Riqueza das Nações* analisou os fatores determinantes que levam a riqueza de uma nação, a partir da economia política. Em seu estudo, o autor compreendeu, ao analisar o processo de divisão do trabalho, que o parcelamento e especificação do processo de produção das mercadorias levou a uma consequente ampliação da riqueza produzida ao mesmo tempo em que esta

[...]divisão do trabalho, reduzindo a ocupação de cada homem a alguma operação simples e tornando essa operação o único emprego de sua vida, necessariamente aumenta em muito a destreza do operário (SMITH, 2010, p. 21).

Condorcet também entendeu que a divisão social do trabalho retira do homem sua capacidade criativa, uma vez que este passa a vida executando “algumas operações simples”. Coube, portanto, à instrução estatal evitar tal situação. O Marquês ampliou ainda a função social da instrução pública, colocando a necessidade de uma nova moral ligada à razão como eixo dessa instrução:

Deve-se de início livrá-lo de todas as correntes da autoridade, de todos os laços religiosos ou políticos. Deve-se mesmo ousar examinar tudo, discutir tudo, ensinar tudo. Seria absurdo que o poder público não regulasse o que deve ser ensinado na instrução comum. Todavia, não seria menos absurdo se quisesse regulá-lo, quando a instrução precisa abarcar toda a trajetória de uma ciência [...] (CONDORCET, 2008, p. 242).

Sendo assim, observa-se que a instrução pública francesa do final do século XVIII irrompeu em características que modificaram estruturalmente a sociedade, o que foi um importante movimento que auxiliou no fim do Antigo Regime. Dessa maneira, as alterações ocorridas na França desse período têm um caráter eminentemente revolucionário, aspecto diverso às alterações observadas em Portugal.

Portugal, da segunda metade do século XVIII, não operou uma transformação estrutural e radical da instrução, mas tão somente empreendeu uma reforma. O caráter das transformações que se operaram em Portugal foi conservador, uma vez que se estabeleceram novas formas de concepção sócio-políticas, mas que mantiveram a estrutura da sociedade portuguesa. Assim, em nosso entendimento, torna-se um equívoco conferir às reformas pombalinas um traço eminentemente radical, o qual teria transformado profundamente a sociedade portuguesa. Como pontuou Andrade (1978) as reformas tiveram um caráter que modificou sem alterar a estrutura social lusitana.

As reformas da instrução em Portugal tiveram dois momentos: o primeiro em 1759 - expulsão dos jesuítas e o estabelecimento das Aulas Régias; o segundo, em 1771, com a reforma da Universidade de Coimbra e a ampliação das Aulas Régias em todo reino. Como um teórico destas reformas, Luiz Antonio Verney e seus escritos (elaborados pela Congregação dos Oratorianos) intitulados *O Verdadeiro Método de Estudar* e o *Novo Método de Gramática Latina*, ganharam destaque. Publicadas respectivamente em 1746 e 1752, foram objetos de intensos debates, entre inovações pedagógicas e método escolástico.

Verney em sua obra *O Verdadeiro Método de Estudar* propunha um programa de reformas dos estudos tendo como consequência intencional o estabelecimento de uma tarefa pedagógica, à luz da necessidade de se iluminar a nação lusitana. Em sua proposta, estava a de se fazer uma reforma geral nos estudos menores e maiores, os quais deveria estar calcado na ciência moderna – o que, por si só, já é uma contraposição ao método de ensino jesuítico “ao louvar” a erudição e método dos “hereges” “[...] *Também incidentalmente digo (...) que, se algumas vezes apontar como ótimos alguns autores hereges, não louvo neles a sua particular religião, mas a erudição ou*

métodos [...]” (VERNEY, 1965, p. 31). Uma de suas propostas (Verney junto aos Oratorianos) se assentava no ensino de latim na língua vernácula já que, para eles, a língua portuguesa havia ganhado um estado de maioridade (VERNEY, 1965).

Se observarmos a centralidade posta pelos reformadores da instrução com o olhar do nosso presente, pode nos parecer algo lógico, ou até mesmo uma alteração insignificante do ponto de vista pedagógico. Contudo, a elevação da língua portuguesa, pressupondo-a como elemento central dos novos métodos de estudo –, corroborou com o projeto de nacionalidade esclarecida pombalina, uma vez que a língua é elemento fundante ou, no caso português, refundante da nacionalidade. Ademais, a questão da língua vernácula estabeleceu uma modificação cultural, pois, conforme expresso no *Verdadeiro Método*, o ensino da gramática latina apetece apenas àqueles sujeitos que se destinam aos estudos maiores, conferindo, de forma desinteressada, uma maior erudição (VERNEY, 1965)

Esse pedantismo erudito impregnado na cultura portuguesa que se formou na base da escolástica jesuítica proporcionou a alguns que, segundo Verney (1965) *“[...] enchem os seus escritos de mil palavras latinas, sem tom nem som, somente para parecerem eruditos [...]”* (p. 85). Esse valor que foi conferido à língua portuguesa, modificando a sua relação com o latim, em muito serviu à redução do tempo de estudo, limitando as escolas ensinar apenas a ler e escrever.

Para Carvalho (1978), a relação do latim com a língua vernácula expressa:

O latim, em tal situação, exercia uma função disciplinadora da mentalidade dos que se destinavam aos cargos que exigiam qualificação literária e, correlativamente, servia de grau indispensável de ingresso nos estudos universitários, aos quais se reservavam os postos mais elevados da administração civil e eclesiásticas. O estudo do latim, por intermédio da língua portuguesa, viria simplificar e abreviar a natureza e a duração dos trabalhos escolares. [...] A língua portuguesa seria desta forma um instrumento propedêutico destinado a diminuir os cansaços e conduzir rapidamente os estudantes à compreensão da latinidade. Carvalho (1978, p. 65 - 66)

Dessa maneira, o propósito fundamental que substanciou a constituição de um novo método de ensino do latim e o lugar da língua portuguesa no interior da reforma dos estudos vinculou-se diretamente com o projeto nacional

esclarecido e lógico do pombalismo. Verney e os Oratorianos, cada qual com suas publicações, externaram uma forte preocupação com a situação em que se encontrava a instrução portuguesa em geral, sob os auspícios do jesuitismo.

O estuário das novas propostas para a instrução foram os debates em torno do *Novo Método da Gramática Latina*, do oratoriano Padre Antonio Pereira de Figueiredo, com a *De Institutione Grammatica Libri Tres*, do jesuíta Pe. Manuel Álvarez, cuja gramática constava na *Ratio Studiorum*. A gramática dos oratorianos buscou simplificar as regras de sintaxe, ao passo que a gramática alvarista, como exposto por Verney (1965), era demasiadamente cansativa, com uma multiplicidade de glosas e comentários. Conforme o pedagogo:

Quando entrei neste Reinos, e vi a quantidade de cartapácios e artes que eram necessárias para estudar somente a Gramática, fiquei pasmado. Falando com V. P. algumas vezes, me lembro que lhe toquei este ponto, e que não lhe desagradaram as minhas reflexões sobre esta matéria. Sei que, em outras onde se explica a Gramática de Manuel Álvarez, também lhe acrescentam algum livrinho; mas tantos como em Portugal, nunca vi. As declinações dos *nomes e verbos* estudam pela Gramática latina; a esta se segue um cartapácio português de *rudimentos*; depois outro, para *gêneros e pretéritos*, muito bem comprido; a este um de *sintaxe*, bem grande; depois um livro, a que chamam *chorro*; e outro, a que chamam *prontuário*, pelo qual se aprendem os escólios de nomes e verbos; e não sei que mais há (VERNEY, 1965, p. 135)

Assim, observamos que foram os preceitos dos reformadores pedagógicos que se efetivaram no decurso da instrução em Portugal. Além dos imperativos impostos pelas próprias circunstâncias históricas, a contribuição das escolas oratorianas para suplantar o prestígio jesuítico na instrução foi evidente a partir do momento em que estes colégios foram o ambiente propício para a filosofia moderna, ou como expôs Antônio Banhara de Andrade (1978):

Os Oratorianos [...] instalados no Brasil já no século XVII, não começaram logo a sua atividade pelo ensino, nem chegaram a notabilizar-se por esse aspecto, como veio a suceder aos de Portugal, que igualmente consagraram, de início, apenas à formação moral e religiosa das populações. Dispondo de aulas de vários graus para os seus próprios membros, não muitos anos as terão aberto para os de fora, num período balizável entre a terceira e a sexta década de Setecentos. Andrade (1978, p. 04)

Essas escolas foram frequentadas, segundo Carvalho (1978), por uma nobreza sequiosa de novidade - o que constata a leitura anteriormente

apresentada que diz respeito à composição social do pombalismo, uma parte da nobreza esclarecida, empresários/comerciantes e uma porção do clero. Tendo por base estas modificações – que para nós foram alterações que impactaram diretamente a realidade cultural e intelectual –, podemos observar a instituição das Aulas Régias, pelo Alvará de 1759, de Latim, Grego e Retórica. Conforme aponta Carvalho (1978) as motivações que levaram a administração pombalina a instituir as Aulas foram meramente pragmáticas e objetivas: suprir a lacuna ocasionada pela expulsão dos jesuítas do reino e de seus domínios, ou ainda, “[...] *manter a continuidade de um trabalho pedagógico que a expulsão dos jesuítas ameaçava comprometer [...]*” (p. 79), o que, para nós, objetivo das Aulas constituiu-se enquanto uma ação do governo pombalino vinculado a um projeto nacional de reforma socioeconômica.

Ademais, como assinalado pelo próprio Carvalho (1978), o Alvará apontou uma necessidade de estabelecer novas diretrizes para a instrução, tendo como elemento justificador o passado. Não qualquer passado, mas o passado dos próprios portugueses, colocando em segundo plano, uma justificativa com base nas experiências em curso, sob os auspícios do iluminismo nas demais nações européias.

Acerca do Alvará de 1759, há também duas notações importantes a serem feitas: a primeira diz respeito à modificação quanto à condição e atividade dos mestres, sobretudo quanto ao seu *status* social. Pelo documento de 1759, os mestres passaram a gozar de títulos e privilégios que, até então, estavam circunscritos à nobreza. Traz o Alvará que os mestres teriam “privilégios de nobres, incorporados em direito comum e especialmente no Código, Título – *De professoribus et medicis* (MAXWELL, 1996). A segunda, por sua vez, diz respeito ao ensino do latim por meio da língua portuguesa, que tinha, do ponto de vista do método, encurtado e simplificado o tempo de estudo, cabendo o ensino das ciências e do latim àqueles que queriam prosseguir nos estudos maiores. Assim, destes elementos, pode-se dizer que há uma alteração qualitativa na forma e no conteúdo dos estudos menores, recolocando as disciplinas - até a atividade dos mestres - em outra demarcação.

Tornaram-se os estudos menores o elemento instrutivo elementar para toda a nação lusitana - em específico, aos homens de negócios, a uma parte

da nobreza e ao clero reformado. Essas ações reformadoras utilizaram o passado dos 1500 para justificar as alterações presenciadas na segunda metade do século XVIII. Tal legitimação possibilitaria uma racionalidade em que se pretendeu manter as diversas conquistas do passado e a manutenção de uma fé reformada sob um estado regalista. Tais alterações advindas com a instalação das Aulas Régias objetivavam, em síntese, inserir a sociedade portuguesa na modernidade e formar um contingente de sujeitos aptos, dentro das premissas do pombalismo, a assumirem de forma eficiente, racional e lógica, a burocracia de um Estado reformado.

Estado e sociedade estavam contextualizados em um complexo cenário das relações diplomático-comerciais. As disputas pelo controle de riquezas coloniais no século XVIII estavam se construindo à luz do monopólio comercial como estratégia e eixo central deste desenvolvimento do reino. O fim disto seria, indubitavelmente, o enriquecimento individual por meio de vantagens e privilégios advindos do comércio ultramarino, corroborado pela necessidade de formação de um corpo eclesiástico ligado e interado com as questões da modernidade.

Todo este processo de reforma na instrução não ficou imune às formas de resistências por parte daqueles que ainda defendiam a instrução jesuítica. Conforme apontado por Laerte de Carvalho (1978), essa resistência não deteve uma amplitude significativa em Portugal, ao passo que no Brasil, foi um pouco maior que na metrópole em relação aos mestres enviados pela Coroa. Concebemos, como uma possibilidade histórica, que as dificuldades da implementação das Aulas Régias no reino lusitano se deram pela resistência de alguns grupos. Dentre um contexto já de crise do sistema colonial – portanto a falta de recursos -, Portugal dispunha de um histórico de de

Em certo sentido, estabelecer no âmbito da ciência da História um parâmetro que consiga aferir o sucesso ou não de um determinado acontecimento histórico é irrealizável. Isso se deve ao fato de que ao historiador cabe interpretar e conferir sentido histórico. Vejamos que o apresentado até agora se reporta a uma leitura, que capta e estabelece as linhas gerais das reformas pombalinas, especificando as alterações na instrução enquanto um elemento central de tais reformas. Nesse processo,

como dito anteriormente, a concretização das reformas se manifestou por meio de dois Alvarás Régios: o de 1759 e o de 1772.

2.5 - NOVO REGIME DA INSTRUÇÃO: OS ALVARÁS RÉGIOS DE 1759 E 1772.

Ao observarmos, anteriormente, a dinâmica que animou o processo das Reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal, ministro do rei D. José I, passemos a analisar os Alvarás lusitanos para a instrução, no tocante à reforma, nos quais estão localizados os fundamentos sociais e ideológicos que fundamentaram tais ações. Esse processo contou com o *Alvará Régio, de 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime. Diretor dos Estudos, Professores de Gramática Latina, de Grego e Retórica*, no qual se estabeleceu, por ordem real, a nova configuração da instrução no reino português.

Para iniciar nossa análise, destacamos a expressão contraditória e dialética de um documento histórico, cujo próprio caráter histórico lhe confere, *in natura*, a ocultação de determinadas características da dinâmica da realidade concreta, mas que, ainda assim, não o faz perder sua historicidade e possibilidade de investigação do objeto em estudo.

Ao olharmos para o documento, observa-se um cenário obscuro quanto à instrução sob a direção dos inicianos:

[...] Tendo consideração outro sim a que sendo o estudo das Letras Humanas a base de todas as Sciencias, se vê nestes Reinos extraordinariamente decahido daquelle auge, em que se achavão quando as Aulas se confiarão aos Religiosos Jesuitas, em razão de que estes com o escuro, e fastidioso Methodo, que introduzirão nas Escolas deste Reino, e seus Dominios; e muito mais com a inflexivel tenacidade, com que sempre procurarão sustentallo contra a evidencia das solidas verdades, que lhe descobrirão os defeitos, e os prejuízos do uso de hum Methodo, que, depois de serem por elle conduzidos os Estudantes pelo longo espaço de oito, nove, e mais annos, se achavão no fim delles tão illaqueados nas mudezas da Grammatica, como destituídos das verdadeiras noções das Linguas Latina, e Grega, para nellas fallarem; e se escreverem sem hum tão extraordinário desperdício de tempo, com a mesma facilidade, e pureza, que se tem feito familiares a todas as outras Nações da Europa, que abolirão aquelle pernicioso Methodo; dando assim os mesmos Religiosos causa necessária á quase total decadência [...] (ALVARÁ, 1759, p. 673-674).

Pelo fragmento, percebe-se que a relação e sentido orientador da reforma da instrução foi a ruptura com a instrução jesuítica, a fim de retomar um passado em que a metrópole lusitana vivenciou seu momento de auge – ficando, portanto, os inicianos como os responsáveis pelas mazelas presentes naquele momento no reino –, condizente com um projeto nacional vinculado aos interesses da nascente burguesia ou oligarquia comercial portuguesa. Além disso, havia a busca da equiparação às demais Nações que não levavam tanto tempo para aprender “Letras Humanas, base das ciências modernas”.

Como apontamos anteriormente, as reformas empreendidas por Pombal durante o reinado de D. José I atenderam, antes de tudo, a um projeto nacional da insipiente oligarquia comercial portuguesa que, em traços gerais, se apresentou adverso ao proposto pelos demais setores sociais, gerando uma série de empecilhos ao próprio Pombal no processo de constituição das reformas. O retorno ao auge de desenvolvimento vivenciado anteriormente se atualizou para os reformadores lusitanos em seu tempo como uma necessidade de se colocar a nação no mesmo patamar de desenvolvimento das principais nações européias.

Ao mesmo tempo, as chamadas Letras Humanas ganham prioridade na atenção do Estado reformador, uma vez que estas foram a instrução responsável em criar as bases necessárias para o ingresso nos estudos maiores. *A priori*, não se torna lógico à nossa leitura no presente realizar uma reforma da instrução a partir das Humanidades, colocando em segundo plano a instrução de primeiras letras. Contudo, se não perdermos de vista a dinâmica dos conflitos de interesses sociais, o Alvará reforma com precisão aquela parte da instrução necessária para atender aos interesses inerentes à própria lógica das reformas. Alterar a instrução, tendo como prioridade uma reforma nos estudos de humanidades significa, ao nosso ver, demandar um esforço estatal para o aperfeiçoamento de um instrumento instrutivo, capaz de produzir os quadros necessários tanto para o estado quanto para a dinâmica econômica pretendida. Ou seja, forjar sob o controle estatal a formação de sujeitos para atuarem na burocracia de um estado cada vez mais centralizador e para as

profissões necessárias para a economia mercantil. O próprio Alvará nos traz estas intenções dos reformadores:

[...] Estabeleço que, logo que houver passado anno e meio depois que as referidas Classes de Grego forem estabelecidas, os Discipulos dellas, que provarem pelas attestações dos seus respectivos Professores, passadas sobre exames públicos, e qualificadas pelo Director geral que nestas estudarão hum anno com aproveitamento notório, além de se lhe levar em conta o referido anno na Universidade de Coimbra para os Estudos maiores, sejam preferidos em todos os concursos das quatro Faculdades de Theologia, Canones, Leis, e Medicina, aos que não houverem feito aquelle proveitoso estudo, concorrendo nelles as outras qualidade necessárias, que pelos Estudos requerem [...] (ALVARÁ, 1759, p. 667)

Encontramos uma parte do Alvará que se dedica em ordenar os novos contornos das Aulas de Grego. Pelo trecho acima, que se repete na parte dedicada à Retórica, há uma preocupação em formar na instrução das humanidades – *Grammatica Latina, Grego e Rethorica* – as bases necessárias para o ingresso na Universidade de Coimbra, *locus* primordial para a constituição dos sujeitos que atuariam no interior do Estado e nos negócios mercantis.

A Gramática Latina não figura no Alvará de 1759 como condição para o ingresso nos Estudos Maiores, mas nos é apresentada como uma necessidade de relegar ao esquecimento o *Methodo da Grammatica* dos inacianos, adotando a Gramática oratoriana, mais simples e rápida. Não será por menos que a parte do Alvará de maior extensão será a que se dedica a orientar os professores de Gramática, uma vez que os próprios reformadores entendiam que o fortalecimento da língua nacional se tornou um dos pilares fulcrais para o desenvolvimento. Para tanto, o próprio Alvará pressupõe a punição a todos os professores que usassem da gramática dos inacianos. Ainda conforme o documento:

Nem nas ditas Classes, nem em outras algumas destes Reinos, que estejam estabelecidas, ou se estabelecerem daqui em diante, se ensinará por outro Methodo, que não seja o Novo Methodo da Grammatica Latina, reduzido a Compendio para uso das Escolas da Congregação do Oratorio, composto por Antônio Pereira da mesma Congregação: Ou a Arte da Grammatica Latina reformada por Antonio Felix Mendes, Professor de Lisboa. Hei por prohibida para o ensino das Escolas a Arte de Manoel Alvares, como aquella, que contribuiu mais para fazer difficultoso o estudo da Latinidade nestes

Reinos. E todo aquelle, que usar na sua Escola da dita Arte, ou de qualquer outra, que não sejam as duas assima referidas, sem preceder especial, e immediata licença Minha, será logo prezo para ser castigado ao Meu Real arbítrio, e não poderá mais abrir Classes nestes Reinos, e seus Dominios (ALVARÁ, 1759, p. 676).

Observa-se que havia uma forte preocupação dos reformadores em lançar e efetivar a nova gramática dos reformadores. Àqueles que assim fizessem uso do método da gramática jesuíta, a prisão seria a punição correspondente. O ato dessa punição nos expõe o caráter centralizador do estado reformado pombalino e, sobretudo, o controle sobre a instrução que se pretendeu fazer enquanto uma organização burocrática e racional do estado. A figura criada que centralizou, sob as orientações gerais dos reformadores, as políticas e diretrizes da instrução, foi o Diretor dos Estudos. Era este o responsável que monitorava, controlava e, substancialmente, garantia a aplicação da instrução reformada (ALVARÁ, 1759, p. 675).

Em suma, o Alvará de 1759 lança as bases fundamentais para o estabelecimento da reforma da instrução pública. Para além de formalizar um tipo de instrução, ela é a expressão do sentido das reformas, pormenorizando e readequando a estrutura de Estado para atender aos intentos da reforma – vide o Diretor Geral de Estudos –, e substancialmente, orientando o conteúdo e o sentido das aulas de Grego, Retórica e Gramática Latina, contendo não só a forma, mas também a postura do mestre régio.

Será no Alvará de 1772 que encontraremos um aprofundamento da reforma da instrução, cujo cenário a ser alterado foram as chamadas Primeiras Letras. Esses estudos compreenderam, naquele momento, a instrução elementar das noções de ler, escrever e contar, a fim de propiciar aos alunos os elementos básicos para prosseguir nos estudos das Letras Humanas e, posteriormente, nos estudos maiores.

Também no Alvará de 1772 há uma reafirmação da situação em que se encontrava a instrução em Portugal no tempo dos inicianos. Conforme documento:

[...] Que entre os funestos Estragos, com que pelo longo período de dous Seculos se virão as Letras arruinadas nos mesmos Reinos e

Dominios, se comprehendêrão as Escolas Menores, em que se formão os primeiros elementos de todas as Artes, e Sciencias; achando-se destruídas por effeitos das maquinações, e dos abusos, com que os temerarios Mestres, que por todo aquelle dilatado período se arrogarão as sobreditas Escolas, e as direcções dellas, em vez de ensinarem, e promoverem o ensino dos seus Alumnos; procurarão distrahilllos, e impossibilitar-lhes os progressos desde os seus primeiros tyrocinios [...] (ALVARÁ, 1772, p. 612-613).

Observa-se também como uma questão central do documento a necessidade de se ampliar a presença do Estado lusitano nos assuntos da instrução nas demais regiões do reino. Se com o Alvará de 1759 o alcance da instrução reformada circunscreveu-se primordialmente às principais áreas urbanas de Lisboa, tendo pouca repercussão aqui no Brasil; com o Alvará de 1772 houve o esforço em penetrar as Aulas em locais mais distantes da Coroa. De tal forma que a capitania de Goyaz fora impactada diretamente por essa legislação. Conforme documento:

[...]Sendo sobre a consideração de tudo referido formado debaixo das Minhas Reaes Ordens pelos Corografos peritos que para este effeito nomeei, hum Plano, e Calculo Geral, e Particular de todas, e cada huma das Comarcas dos Meus Reinos, do numero dos Habitantes dellas, que por hum regular, e prudente arbitrio podem gozar do beneficio das Escolas Menores com os sobreditos respeito; E sendo pelo sobredito Plano regulado; o numero dos Mestres necessarios em cada hum das Artes pertencentes ás Escolas Menores; a distribuição delles em cada huma das Comarcas, e das Cidades, e Villas dellas, que podem constituir huns Centros, nos quaes os Meninos, e Estudantes das povoações circumvizinhas possam ir com facilidade instruir-se: Me supplicava que em commum beneficio Houvesse por bem approvar, e dar força de Lei aos úteis Estabelecimentos conteúdos no Mappa, ou Plano, que subio com a dita Consulta [...] (ALVARÁ, 1772, p. 613)

É importante notar que, do ponto de vista da organização interna da burocracia estatal, o Diretor de Estudos preconizado em 1759 passou, a partir de 1768, a ganhar o contorno e a funcionalidade através da Real Mesa Censória. Antes de ser apenas uma mudança de nomenclatura, esta alteração manifestou a ação da Coroa em ampliar o controle ideológico no interior do Reino. Esse controle observado na Real Mesa concretiza-se em 1771, quando da publicação de um Alvará de 5 de abril daquele ano, passando as questões da instrução à Real Mesa. Ainda no Alvará de 1772 houve o estabelecimento racional de um mapa capaz de traçar as localidades onde o reino dispunha de Aulas para, a partir disto, determinar a abertura de novas Aulas.

Outro ponto fundamental para a nossa análise é a funcionalidade social e o *locus* da instrução, enquanto constituição dos sujeitos destinados a cada função. Como nos mostra o documento:

[...] Sendo certo, que todos os sobreditos concorrem na unidade da causa do interesse público, e geral; he conforme a toda a boa razão, que o interesse aquelles Particulares, que se acharem menos favorecidos, haja de ceder ao Bem Commum, e Universal: Sendo igualmente certo, que nem todos os Individuos destes Reinos, e seus Dominios, se hão de educar com o destino dos Estudos Maiores, porque delles se devem deduzir os que são necessariamente empregados nos serviços rusticos, e nas Artes Fabrís, que ministrão o sustento dos Povos, e costituem os braços e mãos do Corpo Politico; bastarão ás pessoas destes gremios as Instrucções dos Parocos; sendo tambem indubitavel, que ainda as outras pessoas habeis para os Estudos tem os diversos destinos, que fazem huma grande desigualdade nas suas respectivas applicações; bastará a huns, que se contenhão nos exercicios de lêr, escrever e contar; a outros, que se reduzão á precisa instrucção da Lingua Latina; de sorte, que sómente se fará necessario habilitar-se para a Filologia o menor numero dos outros Mancebos, que aspirão as applicações daquellas Faculdades Academicas, que fazem figurar os Homens nos Estados [...] (ALVARÁ, 1772, p.613).

Conforme fragmento do documento acima transcrito, observamos que há uma diferenciação da instrução para uma camada social destinada aos “serviços rusticos, e nas Artes Fabrís” que, a cargo da instrução dos membros da Igreja Católica, receberiam apenas a instrução de ler, escrever e contar; ao passo que àqueles hábeis para os estudos e que compunham o “Corpo Político” era destinada uma outra estrutura de instrução, tendo as Letras Humanas o prosseguimento até a chegada aos Estudos Maiores. Se antes, segundo o Alvará de 1759, o Grego e a Retórica eram imprescindíveis para o ingresso aos Estudos Maiores, com o Alvará de 1772 a Coroa ordena a ampliação das instruções necessárias para o ingresso, àqueles destinados a isto, às Letras Humanas e aos Estudos Maiores.

CAPÍTULO 3: A INSTRUÇÃO PÚBLICA NA CAPITANIA DE GOYAZ

Tratar do tema da Instrução Pública na Capitania de Goyaz no século XVIII tem se demonstrado uma árdua tarefa, tendo em vista a dificuldade e a nebulosidade documental deste recorte. Na escassez de fontes, destacamos – como já mencionado – o compêndio documental reunido pelo professor Genesco Ferreira Bretas (1991)³⁴ que, na tentativa de delinear o início da Instrução Pública em Goiás, verificou que esta começou no Brasil de colonização portuguesa. Para Bretas, a nomeação de alguns mestres em Estudos Menores, durante o reinado de D. Maria I (1777-1816), é uma pista da proposta de Aulas Régias que se criava na Capitania de Goiás. Ao lidarmos com estes dados, logo se coloca em evidencia o ideal de condição de isolamento e distância da Capitania de Goyaz durante o influxo aurífero da segunda metade do século XVIII.

Conforme os documentos listados por Bretas (1991), entre os anos de 1787 a 1790 foram nomeados, oficialmente pelo reino português, oito professores para a capital e outros arraiais e vilas na Capitania de Goyaz. Diante destes fatos, lançamos como questão norteadora deste capítulo identificar a(s) motivação(ões) para a instalação das Aulas Régias na “longínqua e isolada Goyaz”.

3.1 - “DA CULTURA DAS SCIENCIAS DEPENDE A FELICIDADE DAS MONARQUIAS”: ENTRE A EXPULSÃO DA COMPANHIA DE JESUS E A CRIAÇÃO DAS AULAS RÉGIAS

Eu ELREY. Faço saber aos que este Alvará virem, que tendo consideração a que da cultura das Sciencias depende a felicidade das Monarquias, conservando-se por meio dellas a Religião, e a

³⁴ A utilização do trabalho de Bretas (1991) como fonte se dá pela sua constituição em um compêndio de dados extraídos de uma gama de fontes históricas compiladas em 16 (dezesesseis) anos de trabalho pelo autor. De início, fica discriminado em sua obra um descompromisso com o rigor teórico-científico, tendo como objetivo suprir a escassez de material bibliográfico sobre o tema da Instrução em Goiás. Olhar para a obra de Bretas como uma fonte possibilitou a viabilização de análise das Aulas Régias na Capitania de Goyaz, uma vez que os documentos sobre o tema são esparsos e de difícil acesso. Conforme Santos (2016), ao trabalharmos com o compêndio de Bretas, devemos nos atentar à própria seleção de informações do autor sobre as fontes e, nisto, o risco de não conseguirmos apreender informações e dados importantes que possam haver em demais documentos.

Justiça na sua pureza, e igualdade; e a que por esta razão forão sempre as mesmas Sciencias o objeto mais digno do cuidado dos Senhores Reys meus Predecessores, que com as suas Reaes Providencias estabelecerão, e animarão os Estudos publicos; promulgando as Leys mais justas, e proporcionadas para que os Vassallos da minha Coroa pudessem fazer á sombra dellas os maiores progressos em benefício da Igreja, e da Patria [...](ALVARÁ, 1759, 1830, p.677)

Ao falarmos em instrução no Brasil de colonização portuguesa, é necessário nos remetermos a duas referências que não podem ser ignoradas: o projeto catequizador/educacional empreendido pela Companhia de Jesus, iniciado em 1549 e estendido até meados do século XVIII; e a implantação das Aulas Régias iniciada, após a expulsão dos inicianos, instituídas pelo Alvará de 1759 nas terras portuguesas e suas extensões, e reafirmadas e reformuladas com o Alvará de 1772.

Como já ressaltado, a proposição das Aulas Régias vem sendo abordada por boa parte da historiografia sobre o tema como uma proposta que nasceu fracassada, pois não conseguiu preencher o vazio deixado pela ausência dos estudos da Companhia de Jesus. Grande idealizador desta concepção foi, sem dúvida, o sociólogo Fernando de Azevedo, que a partir de seu trabalho *A Cultura Brasileira* (2010), influenciou boa parte da historiografia sobre o tema.

Fernando de Azevedo (2010) ressaltou, em *A Cultura Brasileira*, os dois séculos em que os padres jesuítas atuaram na catequização de povos indígenas e na instrução nos colégios em terras brasileiras. Segundo Azevedo, havia um plano jesuítico de fundar um colégio onde se erigisse uma Igreja, de forma que, sobre os alicerces do ensino, se erguesse também toda uma obra de catequese e colonização. Na lógica de um projeto colonizador lusitano para o século XVI, os jesuítas, segundo este autor, desempenharam um papel de considerável sucesso nos aspectos “civilizatórios e educacionais”, uma vez que cabia aos inicianos construir uma unidade cultural civilizatória europeia:

Não fossem os jesuítas, que se tornaram os **guias intelectuais** e sociais da Colônia durante mais de dois séculos, teria sido **talvez impossível** ao conquistador lusitano resguardar dos perigos que assaltavam, a unidade de **sua cultura e de sua civilização**. Eles foram, **de fato**, o centro de toda essa reação europeizante, na sociedade colonial. (Grifo nosso AZEVEDO, 2010, p. 548)

Nota-se que o autor enfatiza o papel da Companhia com expressões que os elevam a papéis quase heroicos: estes são guias que irradiavam a cultura (europeia), o centro da reação europeia e os protetores da unidade de cultura considerada civilizada em um lugar onde predominava o perigo (indígenas). Interessante observar o conceito de cultura defendido pelo autor, visto que, segundo Souza (1998), autores anteriores a Azevedo, como Gilberto Freyre (1933), Sérgio Buarque de Hollanda (1936), Capistrano de Abreu (1907), já ressaltavam a pluralidade do termo cultura em um espaço híbrido. Sobre isso, Souza (1998) registrou:

Um exemplo significativo é a *Cultura Brasileira*, de Fernando Azevedo (1943), esforço de sistematização de nossa vida cultural desde os tempos coloniais e afinado conforme o diapasão teórico da sociologia europeia [...] Ao adotar a diferenciação entre cultura e civilização, acredita que esta se achava, na época, bem repartida entre os brasileiros, faltando-lhes o apreço pelos valores culturais que só a educação sistemática poderia trazer. Tal perspectiva trai opção teórica já na época discutível e hoje insustentável: identificar cultura e educação, acreditando que a primeira se resume às instituições – escolas, bibliotecas, academias – e aos suportes – livros – ligados ao universo das letras. Souza (1998, p. 24)

Para o autor, que frequentou um seminário jesuítico em sua juventude, a expulsão dos jesuítas teria representado a “destruição pura e simples” de um sistema educacional de sucesso, substituído por uma organização escolar que não se consolidou enquanto um sistema ou reforma de fato, mas que, segundo Azevedo (2010) se consolidou apenas enquanto “[...] *medidas incoerentes, tardias e fragmentárias, que dessem a ilusão de substituir o organismo desmantelado*” (p. 586), completando:

Essa fragmentação de estrutura tornou-se tanto mais grave quanto o governo reformador não soube ou não pôde recrutar os mestres de que tinham necessidade [...] Os mestres leigos dessas aulas e escolas, que não chegaram a assimilar o espírito da reforma pombalina, mostravam, pelo geral, segundo testemunhos da época, não só uma espessa ignorância das matérias que ensinavam, mas uma ausência absoluta de senso pedagógico. (AZEVEDO, 2010, p. 589).

Sem respaldo de documentos do período, o sociólogo registrou que a nova proposta de ensino do governo lusitano era insuficiente e incapaz de substituir o sucesso do sistema educacional jesuítico, o qual era útil às necessidades da Igreja. Em seu plano catequético, os jesuítas

[...] satisfaziam integralmente às exigências elementares da sociedade daquele tempo, de estrutura agrícola e escravocrata em que o estudo, quando não era um luxo de espírito para o grupo feudal e aristocrático, não passava de um meio de classificação social para os mestiços e para a burguesia mercantil das cidades (AZEVEDO, 2010, p. 595).

Este trabalho, não tem a intenção de mensurar qualitativamente os modelos de ensino jesuítico e reformador de Pombal, no entanto, na supervalorização azevediana do modelo jesuítico de ensino, o autor absolutiza e cristaliza a atuação destes, não só como triunfante, mas também extensivo a todas as capitanias da colônia lusitana. No entanto, além das práticas jesuíticas se diferenciarem no tempo e lugar, não sendo homogênea, não se estendeu, sobretudo, para o interior do Brasil. Até onde nos foi possível verificar, não houve a atuação da ordem dos inicianos na então Capitania de Goyaz, que foi criada, oficialmente, em 1748, pouco antes da expulsão da Companhia pelo Reino português.

Em seu artigo intitulado “Vila Boa: doenças e carências no século XVIII”, a historiadora Lena C. B. F. de Freitas (2015) observou que, dentre as instituições lusitanas, Goyaz não conheceu as Santas Casas de Misericórdias e as instituições escolares jesuíticas. Genesco F. Bretas (1991) ressaltou que essa questão precisa de maiores esclarecimentos, em sua obra (já citada), Bretas não se apoia em documentos para traçar um percurso dos jesuítas pela região, mas em autores como Afrânio Peixoto, Serafim Leite, Capistrano de Abreu (QUAIS OBRAS) e cronistas se aponta que a atuação dos jesuítas no interior do Brasil limitou-se ao norte do Rio Tocantins pela busca de aldeias indígenas até 1722, em regiões não pertencentes a Goyaz:

De todas as incursões dos jesuítas pelo Rio Tocantins, em somente duas penetraram o Rio Araguaia, em distância não muito acima da confluência dos dois grandes rios. No Rio Tocantins não parece terem penetrado senão pouco acima da cachoeira de Itaboca. E nenhuma aldeia fundaram em território hoje pertencente a Goiás [...] Encerradas, com a última entrada de 1722, as atividades no Rio Tocantins [...] em 1722, começa a entrada de Bartolomeu Bueno, para o reencontro dos goiases, nas imediações da Serra Dourada, onde haveria muito ouro. A partir de 1726, com a segunda viagem de Bueno, que veio com família para definitivamente estabelecer-se nestes sertões, tem início o povoamento de Goiás, surgindo daí, onde quer que houvesse ouro a explorar, numerosas povoações [...] (BRETAS, 1991, p. 19-20).

Como o restante das capitanias coloniais, Goiás se fazia sob o signo da religião católica, pois, a despeito da ordem, os religiosos exerciam um papel de autoridade moral sobre a população, uma forma de manter estabilidade, sobretudo em um lugar onde a população indígena e escrava era maior que povos como paulistas, portugueses e outros. No entanto, na revisão bibliográfica feita, não encontramos pesquisas que abordam a presença dos padres jesuítas na região. Religiosos de outras ordens, como franciscanos, beneditinos, capuchinos e, mais tarde, os salesianos, marcaram presença em distintos momentos e lugares da capitania. Estes, entre outras tarefas, assumiram a instrução e a educação nas terras goianas.

A história da Instrução em Goyaz não poderia estar desconexa do contexto religioso, social e econômico. No período de influxo aurífero, há uma leitura bastante difundida na historiografia local de que o final do período minerador teria sido marcado pela “decadência” da sociedade da região dos Goyazes, que tal caracterização ressoou (e ainda ressoa) como uma “mágoa histórica que não passou”. Como aponta o historiador Nasr Chaul:

Com o esgotamento do ciclo aurífero, criou-se um estigma de decadência que passou a permear todas as análises que foram feitas sobre a história de Goiás. Hoje, peneiradas na bateia do tempo, temos o duro cascalho da história, mesclado com as pedras no meio do caminho da interpretação, e uma herança mineratória, registrada sob o signo atávico do ócio, do atraso, do isolamento. Os viajantes que passaram por Goiás com seus olhos embotados de realidades europeias conseguiram vislumbrar um aspecto comum: a decadência da capitania. Esse estigma de terra do “atraso”, da “decadência”, do marasmo e do ócio, serviu para se identificar o goiano – e criar o que chamaríamos de goianice – por vários séculos [...] Assim, a título de representação, a “goianice” nos remete à época em que a ideia de “decadência” serviu para rotular o contexto da história de Goiás após a crise da mineração (CHAUL, 2011)³⁵.

O declínio da mineração, na segunda metade do século XVIII, marca a contradição de uma suposta riqueza anterior que se contrapunha com a pobreza e a miséria constituída em decadência. Reconhecida a relevância dos estudos do padre intelectual Luiz Palacín, um dos primeiros historiadores acadêmicos de Goiás, esse argumento em muito contribuiu para a construção

³⁵ Arquivo sem paginação. Disponível em < http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252011000300016&script=sci_arttext > Acessado em: set/2015.

do ideal (estigma³⁶) de uma capitania pós mineração em ruínas, apesar de ter sido criada há pouco tempo³⁷:

Penetrando nos meandros do “passado goiano”, Luis Palacín destacou a efetiva inserção de Goiás no mapa político brasileiro com a descoberta de ouro na região por Bartolomeu Bueno da Silva. Destacou ainda que, após um período áureo de exploração do ouro, a decadência desse tipo de atividade culminou na ruína econômica, política e social da recém criada Capitania de Goiás. (SILVA, 2008, p. 250).

As concepções acerca da decadência da sociedade da região dos Goyazes se crivou enquanto um marco inquestionável até a década de 2000 pela historiografia regional, contemplando uma retração na dinâmica econômica, acompanha de um influxo populacional. De acordo com Lemes (2015), o olhar sobre as fontes históricas levou muitos historiadores a não se preocuparem com o lugar no qual os discursos sobre a decadência do outro foram produzidos, repetindo o quadro social apresentado pelas fontes. Para Lemes, os discursos expressos nas fontes manifestam uma visão de progresso, bem característico do século XVIII, que prospectava um cenário em que as condições de riquezas para se erigir uma civilização nos moldes europeus eram insuficientes. Noé F. Sandes e Cristiano A. Arrais apontam os discursos cronísticos crivados sobre Goiás após a crise aurífera:

[...] e o sentimento de abandono que vigorava nas terras do Brasil Central. Essa perspectiva se apresenta claramente nos escritos de cronistas, viajantes e nos relatórios dos Presidentes de Província. Saint Hilaire (1819) fala em “grande decadência” e “profunda apatia em que estão imersos os habitantes de Goiás, Rodrigues Jardim (1835) julga as estradas da província como “sofríveis”, assim como descreveu Camargo Fleury (1837) “em péssimo estado”, Pohl (1817) refere-se aos “caminhos esburacados” e Castelnau (1843) ao “mau estado dos caminhos”. Foi também Rodrigues Jardim quem caracterizou a dinâmica social regional: “o ocio e a falta de política em hum Paiz onde se pode viver sem trabaliar tem também concorrido para a diminuição da abundância, que nelle se disfructava”, no que é acompanhado por Pohl “enquanto tem uns vinténs no bolso, não mexem com as mãos”. D’Alincourt (1818) descreve os habitantes de Goiás como “dominados pela preguiça e demasiadamente entregues aos prazeres sexuais e bem diferentes são as causas que os têm conduzido a tão deplorável estado”; e para Taunay (1876) “a população (...) vive vida lânguida e desanimada”. Mesmo os escritos de Couto Magalhães (1863), que procuram fugir às lamentações e

³⁶ Expressão usada por Nasr F. Chaul em seu artigo A identidade cultural do Goiano.

³⁷ Cf. PALACÍN, Luis. O século do Ouro em Goiás (1722-1822): estrutura e conjuntura numa capitania de minas. 4. Ed. Goiânia: Editora da UCG, 1994.

aos pedidos de auxílio, comuns à maioria dos relatórios provinciais, não deixam de atestar o contraste entre o potencial econômico não explorado e a degeneração moral dos habitantes de Goiás: “aqui a vida se escoa gemendo constantemente”, sentencia o jovem presidente da província. (SANDES; ARRAIS, 2013, p. 852-853).

Sabe-se que no conjunto documental que serviu como fonte histórica para a construção e a conferência de sentidos ao passado de Goiás foram primordialmente os relatórios, discursos e memórias de membros da elite, bem como os textos dos viajantes estrangeiros, que passaram por esta região. Dessa forma, as impressões e visões sobre diversos aspectos sociais cristalizaram a capitania de Goyaz como uma região de desencanto, declínio e mergulhada em ruínas; um declínio não apenas econômico mas também moral e de práticas sociais.

Da mesma forma, podemos analisar os discursos proferidos a partir do campo político. Há uma série de usos do discurso da decadência que foram balizados de forma conveniente a rigor das disputas políticas:

As rivalidades entre as autoridades também funcionavam como estímulo ao uso da imagem da decadência para denunciar injustiças e privilégios. Não raro, disputas acirradas colocavam oficiais da Coroa e o clero local, em rota de colisão. Exemplos não faltam. Em 1744, o ouvidor-geral Manuel Antunes da Fonseca, em carta ao monarca, destaca o “estado de decadência das minas de ouro”, apontando entre as causas da situação “os direitos paroquiais” e “as excessivas benesses exigidas pelos párocos” das minas de Goiás. Tempos depois, são os oficiais do Senado da Câmara que fazem uso do discurso da decadência para atacar “as benesses” pagas ao vigário da freguesia de Vila Boa [...] (LEMES, 2015, p. 174).

A partir da década de 2000, a historiografia goiana iniciaria uma revisão acerca do paradigma da decadência do ouro. Para Lemes (2015), aqueles que analisam a passagem do século XVIII para o XIX e a configuram enquanto uma sociedade que se encontrava em decadência – haja vista que não houve um apogeu advindo da atividade de mineração – incorrem numa incoerência analítica ao não observar alguns traços de herança e legado que esta mesma sociedade produziu no final do século XVIII, no tocante ao desenvolvimento de aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, uma vez que a atividade de mineração propiciou as condições necessárias para a estruturação de redes urbanas e a instalação e criação de instituições sociais, políticas, religiosas,

administrativas, jurídicas e comércio local, enquanto atividades auxiliares e inerentes à própria mineração e à sociedade que ali se formou.

Aqui cabe pontuar a perspectiva de Laurent Vidal (2015), expressada em seu artigo intitulado “Sob a Máscara do Colonial. Nascimento e ‘decadência’ de uma Vila no Brasil Colonial: Vila Boa de Goyaz no Século XVIII”, que ao analisar Vila Boa no final do século XVIII percebeu que a queda na produção aurífera, antes de expressar uma situação de decadência – ausência, nada, caos e abandono –, significou muito mais uma remodelação e transformação social. Nessa conjuntura, a autora chama atenção para o lugar ocupado pelo mestiço, agora enquanto participantes do corpo administrativo:

A vila, como referida antes, foi pensada como um instrumento político a serviço de um projeto econômico – exploração do ouro. A organização da sociedade, bem como o ordenamento do espaço, é decorrente deste desenho inicial [...] Desta forma, o que sanciona o termo “decadência” sob a pena dos administradores da capitania é, antes de qualquer coisa, o desaparecimento do projeto e a inadequação da vila a esta nova situação (esgotamento das reservas auríferas). A cidade em projeto cede progressivamente o lugar à cidade no presente, marcada pela crescente afirmação de uma sociedade em que domina o elemento mestiço (pardo) (VIDAL, 2015, p. 98)

Nesta mesma perspectiva, a historiadora Cristina de Cássia Moraes (2015), ao analisar a história da nobreza de terra em Goyaz, faz referência à modificação estrutural da própria noção de nobreza para este período. Antes, como expôs Portilho (2016), se a condição nobiliária no mundo ibérico estava relegada desde o período medieval ao nascimento, sangue e patrimônio, Moraes (2015, p.332) aponta que na Capitania de Goyaz a nobreza foi uma nobreza de serviços à Coroa – de proteção e extração de ouro – “que não se tratava de uma nobreza de sangue, hereditária, mas individual e vitalícia” na qual mestiços e mulatos detinham seu lugar: “[...] os mulatos da vila passaram a exigir honras, ofícios e dignidades, tanto como os homens brancos [...]” (2015, p. 335).

Ainda a respeito disso, a autora afirmou:

Com base numa lei de 15 de janeiro de 1773, de acordo com a qual Marquês de Pombal havia autorizado os mulatos do Algarve a ocuparem cargos públicos, o governador rapidamente alçou-o [Felipe Nery – mulato] às funções de capitão da Companhia de Pedestres e, posteriormente, cumulou-o com o cargo de ajudante do tabelião da comarca de Vila Boa [...] tudo indica que era comum que mulatos

exercessem cargos públicos, assim como na verdade, também o era na Capitania dos Guayazes [...] (MORAES, 2015, p. 334-335).

Olhar para as transformações sociais da Capitania é um ponto fundamental para se compreender a dinâmica e estruturação da sociedade urbano-mineradora em Goyaz que, assolada pelas aspirações materiais de uma burguesia mercantil que se formara, suplantou valores considerados já não condizentes com o projeto “modernizador lusitano”, o qual se valeria da elite mestiça que estava se formando e necessitava ser instruída.

Portanto, a noção de vazio na educação durante o período de 1759 até 1808 - preconizada por Azevedo, e a leitura historiográfica que demarca a segunda metade do século XVIII como um período de declínio econômico e social na Capitania de Goyaz - são passíveis de questionamentos se observarmos que nesta mesma Capitania houve a instalação de Aulas Régias. Para além do fenômeno das Aulas na capitania, Sandes e Arrais (2008) apontam o discurso promissor do cronista do Luís Antônio da Silva e Souza (1790):

Mas isto mesmo que encontrei é quanto basta para fazer conhecer a vantajosa situação de Goyaz, que, ainda mesmo na maior decadência em que se considera, e a que diferentes motivos deram principio, tem proporções para se levantar, para se ressurgir, logo que se possam aplicar a seu beneficio os paternaes cuidados d’El-Rei Nosso Senhor. (...) logo que das espadas se possam forjar arados, e que se restabeleça a paz; logo que as sabias províncias d’El-Rei N. S. de mais perto atendam ás nossas necessidades, Goyas florescerá, augmentará o esplendor do throno, e se tornará a mais brilhante porção dos domínios portugueses. (SOUZA apud SANDES; ARRAIS, 2008, p. 854).

Para eles, aqui se vê uma compreensão e tarefa pragmática imposta pela Câmara de Vila Boa “[...] *Na ausência de novos fluxos econômicos, restava o laço político como estratégia para incluir a região nos acontecimentos definidores da política nacional* (SANDES; ARRAIS, 2008, p. 854).

Não há como, em nossa opinião, sustentar que a região de Goiás não se desenvolveu naquele período em inúmeros aspectos do ponto de vista social, político, econômico e cultural com a economia de mineração. Mesmo no auge da prática de mineração, esta, de uma forma ou de outra, propiciou as condições necessárias à formação e estruturação de redes urbanas que iam, desde a fixação de uma população mestiça, como a instalação e criação de

instituições sociais, políticas, religiosas, administrativas e jurídicas, que acompanhavam um comércio local - atividade auxiliar (mas inerente) à mineração. Ao analisar o fragmento do texto-documento de Souza “[...] logo que as sabias províncias d’El-Rei N. S. de mais perto atendam às nossas necessidades, Goyas florescerá, aumentará o esplendor do throno, e se tornará a mais brilhante porção dos domínios portugueses [...]” (SOUZA apud SANDES; ARRAIS, 2008, p. 854).

3.2 - A INSTRUÇÃO DA ELITE SETECENTISTA NAS MINAS DE GOYAZ

A dinâmica que anima o processo de ocupação e exploração do interior do Brasil de colonização portuguesa se situa nos marcos de um empreendimento privado, assentado no projeto de nação reformulado por uma parcela da nobreza e de toda burguesia mercantil que reivindicava um iluminismo de tipo português. Disto resultou o fortalecimento de uma oligarquia comercial que encontrou na economia do ouro seu fortalecimento, já que a dinâmica de extração de minérios se configurava como uma atividade de natureza urbana, que demandava a necessidade de outras atividades econômicas auxiliares, notadamente as de cunho comercial.

Nesse quadro, no ano de 1726, que Bartolomeu Bueno da Silva empreendeu uma expedição, de acordo com Vidal (2015, p. 71), composta por “[...] trinta e nove cavalos, dois religiosos bentos, um franciscano, vinte índios e cento e cinquenta e duas armas [...]”, na busca por ouro no interior da colônia. Nas redondezas do Rio Vermelho, encontrou-se ouro de aluvião e se construiu – por ordem do bandeirante –, um acampamento que garantisse a posse e a exploração da região, garantindo a Bueno, no ano seguinte, o título honorífico de “Descobridor das Minas” e as atribuições de guarda-mor, de capitão-mor e a concessão para a exploração das terras auríferas, fundando o Arraial de Sant’Anna.

É importante ressaltar que a entrada e a “conquista” das minas por parte da expedição citada, não parece ter sido de forma linear, harmônica e rápida, como parte da historiografia proclama. Teve confrontos, enfrentamentos e reações por parte da população local que não via o mesmo sentido nos

minérios cobiçados pelos paulistas, tampouco viram com bons olhos a ocupação de suas terras.

Na condição de arraial, Sant'Anna não possuía autonomia administrativa, sendo apenas um povoamento submetido à tutela de uma Vila – neste caso, a de São Paulo:

[...] um arraial é um povoado que não pode ser comparado nem a um *hameau* francês, nem ao *hamlet* inglês, menos ainda ao *casal* português, e apenas poderia ser aproximado ao *pueblo* da América espanhola. Os povoados constituem as formas mais elementares de aglomerações urbanas. No caso de um arraial minerador, o povoado nasce a partir da instalação, na forma de um acampamento, de uma “tropa itinerante”, em torno da atividade de extração do ouro. Por outro lado, não possuindo nenhuma autonomia reconhecida, o arraial não pode ser considerado como uma primeira forma de municipalidade [...] (AZEVEDO apud VIDAL, 2015, p. 72-73).

Na região dos Guayazes, no decorrer de uma década após a fundação do Arraial de Sant'Anna, a exploração aurífera determinou um acentuado aumento populacional heterogêneo (LEMES, 2015), o qual instigou o interesse da Coroa no então arraial. Dessa forma, o Estado Português se viu diante da necessidade de intervir e ordenar aquele espaço e sociedade urbano-mineira de forma racional e planejada. Para tanto, elevou-se o arraial de Sant'Anna ao estatuto de Vila, o que significava viabilizar uma centralização administrativa de Portugal:

[...] ela se constituiu na sede administrativa de um território mais vasto (o termo), que pode abrigar várias outras aglomerações (ranchos e arraiais): o conjunto forma o “concelho”, unidade de base político-administrativo no universo português [...] Ela (vila) está, igualmente, em contato regular com a capital da capitania à qual pertence, bem como com Lisboa, pois os oficiais municipais podem dirigir-se diretamente ao rei na busca de soluções para conflitos específicos [...] (VIDAL, 2015, p. 77).

A autora define e faz a distinção de lugar e função dos estatutos de arraial e vila ao sublinhar a construção de um corpus administrativo inerente a uma vila no século XVIII:

[...] É na vila que se encontram os representantes da Coroa, como ouvidor (magistrado encarregado da justiça em segunda instância); os soldados das tropas regulares; e, nas regiões de mineração, o superintendente (funcionário que controla a distribuição de terras auríferas). As Câmaras também são encarregadas de realizar a cobrança de impostos sobre o ouro, quer se trate do sistema de captação (de acordo com o número de escravos de cada proprietário)

ou do quinto (retirada da quinta parte do ouro fundido nas Casas de Fundição). Tratava-se, na verdade, de uma malha dupla que se organiza a partir de uma vila: a administrativa, através da presença dos oficiais metropolitanos, coloniais e municipais; e a territorial, com a organização das redes de comunicação que vinculam a vila a seu concelho e ao restante da colônia (VIDAL, 2015, p. 77)

A estruturação e reordenação administrativa da vila justificou-se na necessidade de instalação de uma estrutura administrativa e burocrática para a tributação do ouro extraído. Inerente a isso, a criação do corpus administrativo enquanto espaço privilegiado de atuação concreta do poder local propicia a formação e instalação de uma elite, a qual possuía intenções e planos de poder. Segundo Vidal (2015), esta elite que se forma se vê em constante negociação com as demais esferas de poder: a Cora e a Igreja. Nessas negociações e conflitos, o Estado Pombalino acabou por possibilitar a consolidação da autonomia das elites locais nas Câmaras Municipais e demais órgãos.

A disposição espacial em que as Aulas Régias foram abertas na Capitania verifica-se a seguir:

Quadro 2: Aulas Régias³⁸

Aula e ano de instalação	Local
Aulas de Gramática Latina (1787)	Arraial de Meia-Ponte
Aulas de Primeiras Letras (ler e escrever - 1788)	Arraial de Santa Luzia
Aulas de Primeiras Letras (ler e escrever - 1788)	Arraial de Meia-Ponte
Aulas de Primeiras Letras (ler e escrever - 1790)	Arraial de Desemboque
Aulas de Gramática Latina (1790)	Vila Boa de Goyás
Aulas de Retórica (1791)	Vila Boa
Aulas de Filosofia Racional e Moral (1792)	Vila Boa
Aulas de Primeiras Letras (ler e escrever - 1793)	Vila Boa

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir dos dados coletados na pesquisa.

A partir do quadro, constatamos que as quatro primeiras Aulas Régias foram abertas em arraiais entre os anos de 1787 a 1793, sendo: duas em Meia Ponte (Pirenópolis) e as demais em Santa Luzia (Luziânia) e Desemboque (Sacramento/MG); ao passo que as quatro Aulas Régias seguintes foram abertas em Vila Boa (Cidade de Goiás) entre os anos de 1790 a 1793. No primeiro caso, sendo os arraiais um local de pouca autonomia jurídica e administrativa régia, as aulas abertas eram primordialmente as de Primeiras

³⁸ Informações extraídas de BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991, p. 49-50.

Letras (ler, escrever e contar), enquanto que em Vila Boa contemplaram as Primeiras Letras e as Letras Humanas (Gramática Latina, Retórica, Grego e Filosofia). As Aulas citadas faziam-se prioridades (exigência mínima) para a inserção de alunos na Universidade de Coimbra, conforme fica exposto no Alvará de 1759:

E porque sem o estudo da Rhetorica se não podem habilitar os que entrarem nas Universidades para nellas fazerem progresso; ordeno que, depois de haver passado anno e meio contado dos dias, em que se estabelecerem estes Estudos nos sobreditos lugares, ninguém seja admittido a matricular-se na Universidade de Coimbra em alguma das ditas quatro Faculdades maiores, sem preceder exames de Rhetorica feito na mesma Cidade de Coimbra perante os Deputados para isso nomeados pelo Director; do qual conste notoriamente a sua applicação, e aproveitamento (ALVARÁ, 1759, 1830, p. 677).

Tornando estritamente necessária a formação em Retórica para a inserção na Universidade de Coimbra, o documento destaca que não seria admitida a matrícula em Coimbra (ou outras grandes) sem “[...] preceder exames de Rhetorica feito na mesma Cidade de Coimbra [...], diante de uma banca nomeada. Ou seja, apesar das Aulas serem franqueadas nas terras da metrópole, a validade do conhecimento seria confirmada nas terras lusitanas. O mesmo documento pontua ainda, paulatinamente, a importância das disciplinas de Gramática Latina e Grego para a continuação dos Estudos Maiores nas quatro grandes áreas: Faculdades de Teologia, Cânones, Leis e Medicina.

Uma preocupação maior recaiu sobre a disciplina de Gramática Latina ao ser uma área contemplada pelo método jesuítico, mas que, *contribuiu mais para fazer difficultoso o estudo da Latinidade*:

[...] se ensinará por outro Methodo, que não seja o Novo Methodo da Grammatica Latina, reduzido a Compendio para uso das Escolas da Congregação do Oratorio, composto por Antonio Pereira da mesma Congregação: Ou a Arte da Grammatica Latina reformada por Antonio Felix Mendes, Professor em Lisboa [...] E todo aquelle, que usar na sua Escola da dita Arte, ou de qualquer outra, que não sejam as duas assima referidas, sem preceder especial, e immediata licença Minha, será logo prezo para ser castigado ao Meu Real arbitrio, e não poderá mais abrir Classes nestes Reinos, e seus Dominios. (ALVARÁ 1759, 1830, p. 676).

Como assinalamos, a questão da Gramática Latina foi um dos pontos centrais na Reforma da Instrução empreendida por Pombal. No bojo de sua reforma, a unificação da língua era um fator de unidade nacional, tendo, portanto, a Instrução da Gramática que se livrar do antigo método jesuítico e se tornar um tipo de Instrução rápida e simplificada em todo reino e seus domínios. Essa era uma questão de extrema relevância, tanto que o próprio documento, ao estilo documento monárquico da época, impõe pena de prisão, castigo e suspensão de Classes para quem utilizasse, sem a licença real, os compêndios citados e utilizados anteriormente pelos padres da Companhia de Jesus. Ainda, em estado de alerta, o mesmo documento ressalta:

[...] prejuízos do uso de hum Methodo, que, depois de serem por elle conduzidos os Estudantes pelo longo espaço de oito, nove e mais annos, se achavão no fim delles tão inadequados nas miudezas da Grammatica, como destituídos das verdadeiras noções das Linguas Latinas, e Grega, para nellas fallarem; e escreverem sem hum tão extraordinário desperdício de tempo, com a mesma facilidade, e pureza, que se tem feito familiares a todas as outras Nações da Europa, que aboliram aquelle pernicioso Methodo [...] (ALVARÁ 1772, 1858, p. 673-674).

Observa-se que o documento se sustenta sob forte crítica aos métodos jesuíticos, destacando as consequências do uso do “pernicioso” método que, sob o olhar das reformas pombalinas, era considerado prejudicial, inadequado, destituído, desperdício, etc. Não tivemos acesso a estudos sobre o Alvará, mas tomando o título deste documento que data de 28 de junho de 1759, “[...] em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime”, essas passagens são inteiramente condizentes com a proposta do documento.

Devido a tal zelo prestado pela Coroa sobre a Instrução da Gramática, observa-se o expressivo número de Aulas de Gramática Latina instaladas na Capitania de Goyaz, conforme o quadro 2. A disciplina de Grego gozará de igual importância e privilégios da Gramática Latina, e comporá o arcabouço de exigências na continuação dos Estudos Maiores na Universidade de Coimbra nas quatro faculdades já mencionadas:

Haverá tambem nesta Corte quatro Professores de Grego, os quaes se regularão pelo que tenho disposto a respeito dos Professores de Grammatica Latina, na parte que lhes he applicavel; e gozarão dos

mesmos Privilegios [...] Estabeleço que, logo que houver passado anno e meio depois que as referidas Classes de Grego forem estabelecidas, os Discipulos dellas, que provarem pelas atestações dos seus respectivos Professores, passadas sobre exames públicos, e qualificadas pelo Director Geral, que nestas estudarão hum anno com aproveitamento notório, além de se lhe levar em conta o referido anno na Universidade de Coimbra para os Estudos Maiores, sejam preferidos em todos os concursos das quatro Faculdades de Theologia, Canones, Leis e Medicina. (ALVARÁ 1759, 1830, p. 677).

Assim como a distinção entre Arraial e Vila nos permite olhar a condição político-administrativa ocupada por cada um desses lugares e, por consequência, a demanda do tipo de Aula Régia aberta, no Alvará de 1772 fica ainda mais explícita a formação da burocracia estatal necessária às Vilas, em detrimento dos trabalhadores braçais e destinados aos “serviços rústicos”, os quais necessitariam apenas da formação em Primeiras Letras:

Sendo igualmente certo, que nem todos os indivíduos destes Reinos, e seus Dominios, se hão de educar com o destino dos Estudos Maiores, porque delles se devem deduzir os que são necessariamente empregados nos serviços rústicos, e nas Artes Fabrís, que ministram o sustento aos Povos, e constituem os braços, e mãos do Corpo Político; bastarão ás pessoas destes gremios as Instrucções dos Parocos: Sendo tambem indubitavel que ainda as outras pessoas hábeis para os Estudos tem os diversos destinos, que fazem huma grande desigualdade nas suas respectivas applicações; bastará a huns que se contenhão nos exercícios de ler, escrever e contar; a outros, que se reduzão á precisa instrucção da Lingua Latina; de sorte, que somente se fará necessario habilitar-se para a Filologia o menor numero dos outros Mancebos, que aspirão as applicações daquellas Faculdades Academicas, que fazem figurar os Homens nos Estados [...] (ALVARÁ 1772, 1858, p. 613).

Portanto, tanto nos Arraiais quanto nas Vilas, a presença das Primeiras Letras tornou-se necessária à instrução básica que viabilizou as relações econômicas comerciais na capitania. Nos arraiais, frente à pouca presença racionalizada de um projeto de cidade colonial da Coroa, bastava a instrução elementar de Primeiras Letras, a fim de fornecer as condições básicas às atividades econômicas de extração de minérios e às suas atividades congruentes.

Já nas vilas, espaço do *lócus* político, em que se formou o espaço da sede administrativa e política do estado lusitano, exigiu-se um tipo de instrução que contemplaria as demandas de instrução de uma burocracia de Estado, cumprindo, portanto, o duplo papel: primeiro, preparar os quadros da elite local enriquecida pela economia aurífera para ocupar os espaços administrativo da

região dos Guayazes; depois, alguns poucos para prosseguir os estudos na Universidade de Coimbra.

3.3 - DA CAPITANIA PARA A UNIVERSIDADE DE COIMBRA: OS ESTUDANTES GOIANOS NAS TERRAS LUSITANAS

É importante notar que a Instrução circunscrita aos Estudos Menores não contemplou, em geral, a maior parte da população da Capitania, os escravos, pois essa população, apesar de ser maioria, não foi contemplada pela legislação escolar até a abolição em 1888. Foi uma instrução destinada primordialmente à elite que aqui se instalou. Sabemos, porém, que a instrução apenas nos estudos menores não poderia conferir a estas elites e aos seus filhos a condição e o *status* necessário para se constituírem e reproduzirem a sua condição de classe dirigente local. Se fez, portanto, necessária a instrução nos Estudos Maiores.

Nesse sentido, Bretas (1991) arrolou, a partir de uma lista disponível na Biblioteca Nacional, os nomes e as origens dos estudantes de Goyaz que foram à Universidade de Coimbra. Deste arrolamento, Sergio Paulo Moreyra (2015) nos apresenta o seguinte quadro e leitura:

Quadro 03: Estudantes da Capitania de Goyaz que estudaram em Coimbra, por ordem cronológica da matrícula³⁹.

Estudantes	Local de nascimento	Curso/Ano de Matrícula
1. Joaquim Mariano de Castro	Vila Boa de Goias	Cânones (1754-1758)
2. Gregório da Costa Matos	Vila Boa de Goias	Cânones (1754-1759)
3. Francisco Xavier de Oliveira	Arraial de Meia Ponte	Cânones (1756-1760)
4. Antônio Joaquim de Araújo Velasco Molina	Vila Boa de Goias	curso não informado (1760-1761)
5. Paulo José Velho Barreto	Minas de Goias	Cânones (1767) – sem conclusão.
6. Gregório Caldeira Brant	Nascido na região de Goias (local não especificado)	Não informado.
7. Alexandre Silvestre de Faria e Castro	Nascido na região de Goias	Medicina (1769-1770)
8. Pe. Domingos de	Vila Boa	Cânones (1770)

³⁹MOREYRA, Sérgio Paulo. **Vida Sertaneja**: aspirações metropolitanas: alunos da Universidade de Coimbra nascidos em Goiás. Editora UFG: Goiânia, 2015, p. 39-40

Sequeira Araújo Reis		
9. José Antônio Frota Monteiro de Almeida	Arraial Meia Ponte	Direito (1772)/ Matemática (1773)/ Bacharel em Filosofia (1776)
10. Luís Joaquim Frota de Almeida	Arraial de Meia Ponte	Direito (1772)/ Matemática (1773)/ Bacharel em filosofia (1775)
11. Antônio Vitoriano Frota	Arraial Meia Ponte	Direito (1773)/ Matemática (1774)
12. Joaquim Moreira de Carvalho	Arraial de Santa Luzia	Filosofia (1778)/ Direito (1779)/ Matemática (1780)/ Bacharel em Leis (1783)
13. Luís Pinto Cerqueira	Minas de Nossa Senhora da Natividade	Filosofia (1786)/ Matemática (1787)/ Leis (1789)
14. Lopo Bernardo Rebelo Pinto	Minas de Nossa Senhora da Natividade	Filosofia (1786)
15. Antônio Alves da Rocha	Minas de Nossa Senhora da Natividade	Direito (1786)/ Matemática (1787)
16. Manoel José de Oliveira Fogaça	Vila Boa de Goias	Direito (1788)/ Matemática (1789)
17. Joaquim Leite do Amaral de Azevedo Coutinho	Vila Boa de Goias	Matemática (1789)/ Direito (1790)/ Filosofia (1791)
18. Luís Manoel dos Santos Silva	Ponte de Goias	Direito (1790)/ Filosofia (1791)
19. Manoel dos Santos Silva	Ponte de Goias	Direito (1790)
20. José Manoel de Almeida	Vila Boa de Goias	Direito (1796)
21. Luís Pedreira do Couto Ferraz	Natividade	Direito (1806)

Fonte: elaborado pelo autor com base nas informações de Sérgio Moreyra (2015).

Sérgio Moreyra (2015) totaliza 21 (vinte e um) estudantes entre os anos de 1754 a 1827. Ainda com dados por vezes incompletos, podemos vislumbrar pela cronologia das matrículas a presença dos estudantes em Coimbra iniciada em 1754, com Vila Boa já tendo sido fundada como sede da Capitania de Goyaz, mas não é possível inferir que alguns destes alunos tenham iniciado seus estudos na própria Capitania. Longe de coincidir com a abertura da primeira Aula Régia aberta em Goyaz, que ocorreu em 1788, para o autor, esses estudantes teriam passado por instituições educacionais de outras capitanias, uma vez que não era possível, naquele momento, pensar em um ensino de caráter privado:

Essas circunstâncias deixam claro que nenhum jovem poderia deixar Goiás pronto para requerer matrícula em Coimbra. Não se pode supor ensino privado. Só se ensinava com autorização régia, exceção feita ao ensino primário mais rudimentar, que poderia até ser doméstico. Assim, esses jovens tiveram de passar por instituições

educacionais em outras capitanias ou mesmo na metrópole (MOREYRA, 2015, p. 132).

Conforme o autor, geograficamente os Colégios do Pará, Maranhão, Recife, Olinda e Bahia situavam-se mais próximos das minas do Tocantins, ao passo que Mariana, Rio de Janeiro e São Paulo ficavam próximos às minas dos arraiais do sul de Goyaz e de Vila Boa. Logo, é possível pressupor os altos custos no processo de instrução básica, fato que *per si*, se constituía enquanto um limitador quantitativo de alunos em Coimbra. Ao mesmo tempo, fica evidente a demanda existente entre a estrutura burocrática e estatal para a Capitania de Goyaz, uma vez que houve a necessidade em se formar quadros sociais para ocupar estes postos burocráticos.

Dentre os cursos mais solicitados, é notório o interesse pela formação em Direito, pois, dos 21 (vinte e um) alunos, 17 (dezessete) formaram-se nesta área. Esta situação é particular na Capitania de Goyaz, já que, em relação ao conjunto da colônia, a destinação destes estudantes era para o ramo das Ciências:

[...] Durante os primeiros dez anos que se seguiram à reforma, 238 brasileiros diplomaram-se em Matemática, Ciências Naturais e Medicina, para 157 humanidades (principalmente Leis). E na década seguinte, isto é, 1787 a 1792, assinalaram-se 192 diplomados em ciências para 105 em Leis, do que se pode inferir a atração crescente exercida pelos estudos científicos [...] (DIAS, 2005, p. 54).

Tornar-se bacharel em Direito e atuar nos postos da burocracia de estado se apresentou como uma necessidade pragmática à manutenção do *status social*, em uma sociedade urbano-mineradora conferida pelos Estudos Maiores.

Quase sem exceção, é desse contexto que saem os alunos de Coimbra nascidos em Goiás: do estamento dos homens bons, dos burocratas, da pequena nobreza local ou dos enriquecidos [...] Dos vinte e seis registros encontrados, exatamente a metade, treze deles, pertence a filhos de famílias comprovadamente ricas, ou enriquecidas através de alguma ou mais de uma das vias coloniais de apropriação do excedente. Entre elas, famílias de letrados, com alguma tradição intelectual e fortes ligações com a burocracia de estado [...] (MOREYRA, 2015, p. 39).

Soma-se a isso o fato de que a presença de estudantes oriundos da elite local da região de Goyazes significou, além da formação e manutenção desta

mesma elite, a inserção dessa sociedade de contornos urbano-mineiros no movimento de ilustração portuguesa. Sem entrarmos no mérito desta discussão, concordamos com a perspectiva apresentada por Maria Odila Leite de S. Dias (2005) de que os estudantes que tiveram suas instruções realizadas na Universidade de Coimbra não se encontravam em um universo isolado frente às demais partes da colônia, rebatendo a posição de passividade do Brasil frente à Portugal quanto à ilustração.

Em outros termos, a autora observou que o movimento de ilustração e de reformas empreendidas em Portugal no século XVIII contou com a presença significativa de alguns quadros intelectuais nascidos na colônia que ocuparam e exerceram atividades em instituições diversas de caráter iluminista reformada. Dessa forma, encontrou-se “gente de além-mar” exercendo as atividades de professores na Universidade de Coimbra como “[...] José Bonifácio, Alexandre Rodrigues Fereira; João da Silva Feijó; Vicente Coelho de Seabra e Silva Teles; Ângelo Ferreira Dinis; José Francisco Leal; José Correia Picanço; Vilela Barbosa, Nogueira da Gama [....]” (Dias, 2005, p. 77); bem como “gente de além-mar” também atuando em demais atividades, como as “recentes” academias científicas em Lisboa e no Brasil, a realização de estudos científicos com o intuito de estudar e conhecer as propriedades do território colonial e outros.

Ou seja, esses mesmos estudantes que saíram da colônia portuguesa para dar continuidade a seus estudos na Universidade de Coimbra retornaram, ideologicamente determinados pelos ideais iluministas que, nos momentos seguintes, passam a ser dos principais instrumentos ideo-políticos do processo de independência do Brasil, processo este em que os estudantes da Capitania de Goyaz não ficaram à margem, mas como fruto de seu tempo: os filhos da elite mineradora foram produtos e produtores desse mesmo ambiente intelectual.

Observando os estudantes de Coimbra nascidos em Goyaz, Bretas (1991) aponta que, dos 21 (vinte e um) estudantes, apenas 3 (três) tiveram retorno à Capitania, atuando em postos importantes do Estado. O primeiro deles foi o estudante João Gomes Machado, que teve matrícula na Universidade de Coimbra nos cursos de Matemática e Filosofia. O “Dr. Corumbá”, como ficou conhecido, atuou no Conselho Administrativo da

Província e vivenciou as atribuições conjunturais da independência do Brasil. João Gomes Machado atuou na instrução pública nos oitocentos na província de Goiás, foi professor no Lyceu e, sem herdeiros, deixou sua casa para abrigar esta instituição secundária, em especial a cadeira de Geometria.

O segundo e terceiro estudantes que retornaram e atuaram em Goyaz, após a formação em Coimbra, foram os irmãos José e Manuel d'Assis Mascarenhas, filhos do Governador da capitania D. Francisco d'Assis Mascarenhas. José d'Assis Mascarenhas formou-se em Direito e, em 1845, foi Governador da Província de Goyaz, além de deputado à Assembleia Geral por três legislaturas, desembargador do Tribunal da Relação do Maranhão e Ministro do Supremo Tribunal de Justiça no Rio de Janeiro. Seu irmão, Manuel Mascarenhas, também formado em Direito, foi Juiz de Direito e deputado geral, diplomata em Berlim e Viena, retornando ao Brasil como deputado geral e senador pela província do Rio Grande do Norte.

Além desses três, há o registro de um quarto estudante, que se formou em Humanidades no Rio de Janeiro e Direito em Coimbra, mas que não retornou a Goyaz. Trata-se de Luis Pereira do Couto Ferraz, que em Portugal serviu na guerra contra os franceses. Retornando ao Brasil, tornou-se magistrado na província do Rio de Janeiro e na Bahia, além de deputado à constituinte e deputado à Assembléia Geral.

Diante do exposto, fica sublinhada que a manutenção dessa elite local não se bastava apenas numa estrutura de Instrução circunscrita nos Estudos Menores. Fez-se necessário o desprendimento de uma significativa quantidade de recursos para o envio desses estudantes à Coimbra, relegando o campo da Instrução majoritariamente às elites.

3.4 - MESTRES RÉGIOS NA CAPITANIA DE GOYAZ: AULAS, TEMPOS E LUGARES.

Quando elaboramos o projeto de pesquisa sobre as Aulas Régias em Goiás, observamos a dificuldade de buscar nas fontes disponíveis dados que indicassem a respeito do funcionamento dessa proposta de instrução. Bretas (1991), em sua longa busca de documentos nos arquivos, já havia alertado a ausência de relação de matriculados, de seus aproveitamentos, identificação

dos pupilos e mestres, seus tempos de permanências nas aulas, disciplinas cursadas, dentre outros aspectos. Diante da ausência desses dados, pode-se especular se houve na capitania um controle de admissão, permanência, tempo, aproveitamento, composição, idade, etc., de alunos, ou se houve controle e os documentos foram extraviados? Infelizmente não conseguimos responder esta inquietação. Na revisão bibliográfica realizada foi possível perceber as inúmeras dificuldades dos pesquisadores em traçar esses dados, haja vista que a organização documental naquele período não correspondia ao que se verificou nos séculos XIX e XX. Portanto, torna-se difícil, *a priori*, realizar qualquer tipo de mensuração quantitativa sobre o funcionamento das Aulas Régias.

Assim, Bretas listou trinta e uma pessoas que considerou serem os primeiros mestres e mestras que aportaram na Capitania entre 1787 a 1819. No que se refere aos locais de atuação, dentre estes, 12 (doze) atuaram em Vila Boa; 06 (seis) em Arraial de Meia Ponte; 03 (três) no Arraial de Santa Luzia; 03 (três) no Arraial de Traíras; 02 (dois) em Arraial de Natividade; 01 (um) em Arraial de Desemboque, Pilar e Santa Cruz.

3.4.1 - MESTRES E PROFESSORES RÉGIOS: PRIMEIRAS LETRAS E HUMANIDADES

Seguindo a ordem de prioridades, percebe-se que o maior número de mestres régios ocupou as cadeiras de Primeiras Letras. Em um total de trinta e uma pessoas, vinte e três pertenciam a essa proposta de ensino.

Quadro 4 – Mestres Régios de Primeiras Letras

Mestre-Régio	Ano Abertura	Local
1. José Barbosa de Brito	1788	Arraial de Santa Luzia
2. José Gonçalves Corrêa	1788	Arraial Meia Ponte
3. Felipe Pinheiro da Silva	1789	Arraial Desemboque
4. Joaquim Clemente do Amaral e Silva	1793	Arraial Meia Ponte
5. Francisco Bento Xavier	1793	Vila Boa
6. José Pinto da Silva e Sampaio	1800	Vila Boa
7. João Soares Baptista	1800	Arraial de Pilar
8. João Teixeira Chaves	1800	Arraial de Traíras
9. Lourenço Justiniano Nunes do Valle	1800	Arraial de Natividade
10. José Cardoso de Mendonça	1801	Arraial de Santa Luzia

11. Cipriano Lopes da Silva	1801	Arraial de Santa Cruz
12. Pedro Vaz de Almeida	1802	Arraial de Meia Ponte
13. Inocêncio Teixeira Alves	1802	Distrito de Vila Boa ⁴⁰
14. José de Souza Pereira	1805	Vila Boa
15. Tomás da Costa Malheiros	1806	Arraial de Santa Luzia
16. José Antônio da Silva e Souza	1807	Vila Boa
17. Lourenço Leite de Magalhães	1807	Arraial de Traíras
18. João José da Piedade	1813	Arraial de Natividade
19. João Barbosa de Freitas	1814	Vila Boa
20. Inácio Joaquim da Silva	1814	Vila Boa
21. José Joaquim Martins	1818	Arraial de Traíras
22. Joaquim José Xavier	1819	Arraial de Meia Ponte
23. Luís da Costa França	1819	Vila Boa
24. Ana Luiza do Sacramento	Sem datação	Aldeia de São José de Mossâmedes
25. Damiana da Cunha	Sem datação	Aldeia de São José de Mossâmedes

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações extraídas de Bretas (1991).

Quadro 5: Professores-Régios

Professor-Régio	Data de Abertura	Local
1. Bartolomeu Antônio Cordovil	Latim (1787)	Arraial de Meia Ponte
2. Luís Antônio da Silva e Souza	Gramática Latina (1788)	Vila Boa
3. Estanislau José de Oliveira	Retórica (1791)	Vila Boa
4. Domingos da Mota Teixeira	Filosofia Racional e Moral (1792)	Vila Boa
5. José Joaquim Pereira da Veiga	Gramática Latina (1800)	Arraial Meia Ponte
6. Manuel Joaquim da Silveira Félix	Filosofia Racional e Moral (1802)	Vila Boa
7. José Antônio da Silva e Souza	Gramática Latina (1807)	Vila Boa

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações extraídas de Bretas (1991).

Analisando os dados acima podemos conferir algumas caracterizações. Em primeiro lugar, fica reforçada mais uma vez a leitura apresentada anteriormente neste trabalho de que a cidade colonial de Vila Boa possui a presença e atuação do maior número de Mestres e Professores Régios, haja vista que é, nesse espaço, que se centraliza os *lócus* de poder da elite local, servindo, por conseguinte, à formação dos quadros necessários para ocupar o aparato burocrático e estatal - não será por menos que os únicos três Professores que instruem Humanidades, juntamente com a maior parte dos

⁴⁰ Denominado Santa Rita de Anta.

Professores de Gramática Latina, atuaram em Vila Boa. Os demais vinte e dois Mestres-Régios de Primeiras Letras tiveram suas Aulas abertas em arraiais, configurando também a nossa leitura apresentada de que este ensino elementar era, por demais, suficiente para a instrução de um espaço urbano que não contava com sedes administrativas, e/ou aparato burocrático e estatal. Soma-se a isto a observação quanto à distribuição espacial dos professores régios no qual, 5 professores régios atuaram em Vila Boa, sendo 2 (dois) de Gramática Latina, 1 (um) de Retórica e 2 (dois) de Filosofia; ao passo que em no Arraial de Meia Ponte houve 2 (dois) professores na cadeira de Latim.

Ganha destaque a atuação de duas Mestras nas Aldeias de Mossâmedes, quanto à instrução de fiar, tecer e coser algodão, bem como a catequização dos índios Caiapós. Sua condição de Mestras é algo plausível, uma vez que a ideia de Instrução escapa ao domínio próprio do Estado. Dessa maneira, não podemos configurar Ana Luiza do Sacramento e Damiana da Cunha como *Mestras-Régias*, pois os alvarás de 1759 e 1772 prescreviam a necessidade de concurso e ordenação real para o exercício dessa atividade.

Se faz importante notar o sentido conferido à nomenclatura Mestres e Professores régios. Em sua dissertação de mestrado, Diana C. Silva (2004) apresenta uma análise em que confere sentidos diferenciados para *mestres* e *professores* régios durante o período colonial. Conforme a autora, a figura e a atividade de um *professor* detém destaque e importância no âmbito da sociedade, uma vez que a este é demandado o conhecimento mínimo de latim, tendo como função primordial preparar os alunos para os Estudos Maiores. Para a autora, uma das formas de distinção entre *mestre* e *professor* se dá pelo ordenado, em que o *professor* recebia o mínimo de quatrocentos mil réis (400\$000) anuais, diferentemente do ordenado recebido em geral pelo *mestre*, que era inferior. Quanto ao *mestre*, sua atividade restringe-se à instrução de alunos no exercício de ler, escrever e contar, além da transmissão de valores morais e religiosos, ofício este não muito valorizado pela Corte e pela sociedade. Vale ressaltar que ficou conferido a todos os professores régios o privilégio e recebimento de títulos de nobres, conforme o Alvará de 1772: “[...]Todos os ditos Professores gozarão dos Privilegios de Nobres, incorporados em Direito Commum, e especialmente no Código, Título – de Professoribus, ét Medicis” (ALVARÁ 1759, 1830, p. 677).

Outro elemento é quanto à relação homens e mulheres. Dos 31 Mestres-Régios, 29 (vinte e nove) eram homens e apenas duas mulheres. Este fato nos coloca em uma aparente contradição, haja vista que, numa sociedade marcada pela ausência numérica de mulheres e, sobretudo, num momento em que o patriarcalismo é uma das expressões sociais que sustentam esta mesma sociedade, figuraram as mestras Ana Luiza do Sacramento, destinada à instrução de índias nas artes de fiar e tecer o algodão, e Damiana da Cunha, filha e neta de caciques da nação Caiapó.

Ana Luíza, quando da criação da Aldeia de São José e Mossâmedes pelo governador José de Almeida Vasconcelos, foi destinada a instruir as índias na arte de fiar e tecer a fim de que estas não andassem sem vestimentas. Sem receber nenhum ordenado, a mestra ficou um longo período nessa função, tendo a gratificação de atender e prestar serviços a sua Majestade. Somente em 1813 é que Ana Luiza será oficializada como “*Mestra e Directora dos tizados, e filatorios de Algodovens*”, recebendo ordenado anual de 60\$000 réis. Tal serviço prestado ao Estado estava circunscrito numa premissa geral de controle dos indígenas em Goyaz, que era recorrente em todas as administrações na capitania. Segundo Palacín, frente à agressividade indígena, a Coroa portuguesa nunca mediu esforços para civilizá-los e catequizá-los:

A política régia, com respeito aos índios, sempre foi solícita pelo que julgava o maior bem dos selvagens: sua conversão ao cristianismo e sua introdução nas normas da vida civilizada. [...] Quase todos eles dedicaram o melhor de seus esforços à realização deste programa: o conde dos Arcos, conde de São Miguel, dom José de Almeida, Luis da Cunha Menezes, seu irmão Tristão, Fernando Delgado Freire de Castilho (PALACÍN, 1994, p. 84).

Nesse sentido, a presença de Ana Luíza como mestra na capitania de Goyaz, instruindo as índias nas artes de fiar e tecer, em certa medida, é a expressão dessa política geral da Coroa para os indígenas. Esta mesma análise pode ser feita quanto à mestra Damiana da Cunha. Sendo filha e neta de caciques Caiapó, cumpriu o papel de orientar, ordenar e aconselhar, dentro dos princípios cristãos, seus irmãos de nação, evitando qualquer tipo de conflito com os brancos. Segundo Bretas (1991), a domesticação executada

por Damiana não se realizou por meio de Aulas de Primeiras Letras, mas tão somente pela oralidade, haja vista que a mestra era analfabeta.

Outro dado instigante é a atuação como Mestre-Régio de um possível escravo (cativo ou alforriado) chamado de João Soares Baptista, que exerceu a função de Mestre-Régio em Primeiras Letras no Arraial de Pilar, em 1800. Durante sua atividade de Mestre-Régio, por diversas vezes recorria à Fazenda Real e até mesmo à própria corte para que recebesse seus ordenados haja vista a sua difícil situação financeira. Para isso, recorria aos homens com autoridade local, tanto do Estado como da Igreja, para que atestassem a sua qualidade de Mestre-Régio e de homem de boa conduta. Um desses atestados é o do Presbítero e Vigário de Pilar, Vicente Ferreira Brandão:

Atesto que João Soares Baptista, actual Prof. De Primeiras Letras neste Arrial de Pilar hé de honrado comportamento probidade de vida exemplar, e bons costumes. Tem perto de 80 discipulos, nos quais se podem observar grandes progressos e adiantamento, além de boa instrução de Doutrina Christã e dogmas da Sta. Religião. Faz-se muito estimado, porque consta que o maior cuidado que tem com o adiantamento do filho do rico, tem com o do pobre, hé útil ao Publico e a Mocidade, cheio de humilde mansidão e caridade o que tudo serve de instrucção de meninos, que ensina, por isto, e pela honra com que vive no Estado de Escravo, se faz digno de ser conservado. (BRETAS, 1991, p. 111).

À primeira leitura do atestado do Presbítero, nos causa estranheza o fato de um mestre de Primeira Letras se encontrar no “Estado de Escravo”. Contudo, se recorrermos aos estudos sobre a questão dos escravos na colônia na relação com a instrução, veremos que uma prática existente era a de instruir alguns escravos de boa conduta e aparência para a atividade de instrução dos filhos de seus senhores. Mário Maestri (2011), em seu artigo “A pedagogia do Medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira”, analisa que versar um cativo em alguma habilidade ou arte, além de render o aluguel deste escravo a partir do rústico ofício instruído, servia também às atividades domésticas, dentre elas a instrução das famílias aristocráticas. Ressalta-se, entretanto, que na Instrução Pública vinculada ao Estado lusitano não havia o estabelecimento para a formação oficial desta numerosa camada social.

Assim, podemos inferir, a partir desse documento, que este escravo-mestre cumpriu sua atividade na Instrução, sendo oficializado no quadro de Mestres e Professores do Reino – apesar da dificuldade em receber seus

ordenados –, com um conjunto de 80 (oitenta) discípulos no arraial de Pilar, instruindo-os nas habilidades de ler, escrever e contar.

Não é um dado novo que a Igreja Católica teve uma forte atuação na Instrução e o controle do saber e das letras no mundo ocidental. Não é, portanto, de se estranhar que seja possível encontrarmos padres como Mestres e Professores Régios na Capitania de Goyaz. Segundo Palacín (1994), estes pertenciam ao extrato mais culto na capitania, por dominarem noções de Teologia, Filosofia, Gramática, Retórica e Direito e terem um vasto domínio da cultura humanística.

Conforme o quadro número 3 de Mestres-Régios, apresentado acima, é possível vislumbrar que 09 (nove) dos 31 Mestres-Régios pertenciam ao clero. Destes: 03 (três) atuaram em Vila Boa; 02 (dois) em Meia Ponte; 02 (dois) em Santa Luzia; 01 (um) em Traíras e 01 (um) Natividade. Dentre eles, 05 (cinco) foram mestres de Primeiras Letras, e 04 (quatro) foram professores régios, sendo 03 (três) de Gramática Latina e 01 (um) de Filosofia Racional e Moral.

O primeiro destes padres é Luís Antônio da Silva e Souza, que ocupou sua cadeira de Gramática Latina em 1788. Devido a sua ampla formação, este ministrou aula de Francês e Italiano. Era mestiço e pertencia aos altos quadros do clero católico. Por sua condição de mestiço, teve muita dificuldade para se ordenar como padre secular, o que lhe exigiu ir à Roma para conseguir sua ordenação. Versado nas letras, foi considerado o mais sábio de Vila Boa, e se tornou o responsável – de forma mais incisiva – pela instrução das elites na pós-independência. Uma de suas obras fundamentais foi *Memória Histórica da Capital de Goiás* e *Memória Estatística da Província de Goiás*, escrita a pedido da Câmara de Vila Boa. Em 1807, foi substituído por seu irmão José Antônio da Silva e Souza na cadeira de Gramática Latina. Este também era padre.

No mesmo ano de 1788, os padres José Barbosa de Brito e José Gonçalves Corrêa foram instituídos como Mestres de Primeiras Letras, sendo o primeiro no Arraial de Santa Luzia e o segundo em Meia Ponte. Não é possível apreender maiores detalhes de suas vidas e atuações.

Em 1792, o padre Domingos da Mota Teixeira atuou como professor de Filosofia Racional e Moral em Vila Boa, sendo nomeado também como Secretário de Governo e Vigário da Igreja de Santana. Conforme Bretas (1991), devido a conflitos durante o governo de João Manuel de Menezes, foi alvo de

uma devassa em 1801, sendo incriminado e banido da Capitania. Foi obrigado a repor os cofres reais de todo o ordenado que recebeu enquanto Professor, Secretário de Governo e Vigário.

Os padres José Joaquim Pereira da Veiga e Lourenço Justiniano Nunes do Valle também atuaram na área de instrução na Capitania de Goyaz em 1800. O primeiro foi lotado em Meia Ponte para substituir Antônio Cordovil na cadeira de Gramática Latina, o segundo ocupou a função de Mestre em Primeira Letras em Natividade. O padre José Joaquim, antes de ser oficializado como professor em Gramática Latina, ministrava aulas particulares de Primeiras Letras, mas, conforme Bretas (1991), após a Reforma do Governo de Mascarenhas, José Joaquim não ficou provisionado na cadeira de Latim, mas continuou exercendo a instrução sem licença.

Pouco se apreende sobre os demais padres que atuaram na área de instrução. Os dois últimos, padre José Cardoso de Mendonça (1801) e padre Lourenço Leite de Magalhães (1807), atuaram como Mestres de Primeiras Letras nos Arraiais de Santa Luzia e Traíras, respectivamente. Um fato interessante de se notar é que, exceto os irmãos Silva e Souza, todos os demais padres que atuaram na instrução tiveram problemas em receber seus ordenados.

Outra condição a se considerar ao se analisar os Mestres-Régios na Capitania de Goyaz é observar os que ocuparam funções administrativas no governo. Dos 31 Mestres citados na tabela 3, 05 (cinco) ocuparam cargos e funções na administração da Capitania de Goyaz, sendo o primeiro, por ordem cronológica, o padre Luís Antônio Silva e Souza, que governou a Capitania de Goyaz em 1770, frente ao fim do governo de Fernando Freire Delgado de Castilho. Este governo foi exercido num Triunvirato, composto pelo padre, pelo Ouvidor Silva Marques e pelo Coronel Luíz da Costa Freire de Freitas.

O segundo a ocupar uma função junto ao governo foi o padre Domingos da Mota Teixeira que, como já informado, foi Secretária de Governo no tempo de Tristão da Cunha Menezes. Infelizmente, não é possível apreender demais informações na documentação sobre a atuação do padre junto ao seu secretariado.

O terceiro a ocupar funções administrativas foi Manoel Joaquim da Silveira Félix, que exerceu a função de Secretário de Governo no tempo de D.

João Manuel de Menezes. Deste também não é possível apreender informações sobre sua atuação no governo.

O quarto atuante é o Mestre em Primeiras Letras Pedro Vaz de Almeida, que exerceu a função de Tabelião, Inquiridor, Contador e Distribuidor do Julgado de Meia Ponte. Por último, Inácio Joaquim da Silva, Mestre de Primeiras Letras em Vila Boa, que exerceu a atividade de *amanuensia*. Conforme informado por Bretas (1991), o Mestre-Régio se dedicou à instrução porque seu ordenado como *amanuente* era insuficiente.

CONCLUSÃO

A plasticidade do saber histórico é a sua própria qualidade e defeito. Qualidade, pois a pesquisa histórica encontra nesta dicotomia um inesgotável cenário de possibilidades e capacidade de reaver resultados e conclusões; um contratempo pois, nunca conseguiremos apreender a totalidade de um fato seja ele qual for. Ademais, quaisquer outras inferências deste assunto não passariam de hipóteses e conjecturas, uma vez que o corpo documental a que tivemos acesso, até o momento, não responde a inquietações totais.

Diante da teoria de caos e vazio na Instrução Pública no século XVIII no Brasil, defendida por Fernando de Azevedo, constatar que houveram Aulas Régias no interior da colônia abriu um novo leque de perspectivas e reposicionamento que coloca em questão a referida teoria. Desta premissa, podemos observar que compreender o fenômeno das Aulas Régias em sua historicidade foi um avanço, cujo método utilizado foi uma análise calcada na relação social, política e econômica de seu contexto, sem o qual não seria possível entender o objeto de análise.

Disto, podemos entender que o sentido histórico conferido às Aulas Régias partiu, predominantemente, das intenções de uma classe comercial – que compunha os quadros da elite portuguesa – cujo objetivo foi colocar a metrópole lusitana nas trilhas do desenvolvimento tipicamente burguês, espelhado nos Estados inglês e francês. Nesse processo, tal elite comercial lusitana, juntamente com parcelas da nobreza e do clero católico, se ancoraram nas formulações iluministas com a finalidade de fundamentar as transformações pretendidas. Substanciada num iluminismo tipicamente português, as alterações experimentadas não romperam em definitivo com os quadros sócio-políticos lusitanos, mas conferiu um reordenamento das classes dominantes, recolocando Portugal na esteira das relações internacionais – modificações estas que detiveram um caráter de *reformas*.

As Reformas da Instrução empreendidas por Pombal anteciparam uma tendência geral das nações em desenvolvimento capitalista. Adversamente do que a historiografia apontou, a idéia e a concretização da instrução pública não pode ser explicada unicamente através da Revolução Francesa em 1789. Quase meio século antes, em Portugal, já estavam formuladas as noções de

uma instrução pública vinculada e controlada pelo Estado. Ao nos depararmos com os Alvarás de 1759 e 1772, bem como as formulações de Verney, é notável a necessidade de reforma frente “ao passado ineficiente da instrução inaciana” e a prospecção futura de uma instrução rápida e eficaz, capaz de forjar os sujeitos necessários para os novos tempos em que o Império experimentava.

É importante destacar que os reformadores lusitanos tinham uma consciência histórica ao terem a clara noção dos empecilhos que Portugal vivia naquele momento, e quais as tarefas necessárias a serem empreendidas. Assim, era importante negar o passado inaciano e apontar um novo futuro, baseado na teleologia do progresso prometido pelo projeto tipicamente iluminista.

A capitania de Goyaz não ficou à margem do movimento e influência iluminista. Num contexto de influxo aurífero, percebemos o surgimento de uma nova elite mestiça que dialogava (consanguineamente) com os latifundiários escravocratas portugueses e, ao mesmo tempo, contrapunham-se a eles e à elite lusitana enquanto busca e defesa de seu próprio espaço de poder, inclusive através da ilustração. Nesse contexto, as Aulas Régias foram demandadas com a intenção de forjar esta nova elite para ocupar a burocracia de Estado local. Ao analisar os documentos sobre a capitania de Goyaz, encontramos listagens de Mestres e Professores-Régios nas variadas regiões da capitania, cujos professores com Aulas em Humanidades desempenhavam sua atividade majoritariamente em Vila Boa, por ser este o lugar do centro político e de residência das elites.

Esses professores diferenciavam-se quanto ao seu ordenado e seu status social em relação aos Mestres-Régios, pois detinham o status de nobreza. Essa diferenciação também se faz sentir quanto aos objetivos das Aulas de Humanidades frente às de Primeiras Letras, uma vez que, ao primeiro tipo de instrução, estavam destinados aqueles estudantes que iriam prosseguir seus estudos na Universidade de Coimbra, enquanto as Aulas de Primeiras Letras (ler, contar e escrever), serviriam para formar os sujeitos que iriam desempenhar os serviços rústicos, fabris e braçais.

Outra peculiaridade do iluminismo tipicamente português, e presente no caso de Goyaz, está na aceitação e nomeação de muitos professores e

mestres régios vinculados ao clero católico. Mestres e Professores régios majoritariamente eram homens – sendo um deles escravo. Na instrução em Goyaz, duas mulheres foram atuantes no campo da instrução, sendo Ana Luiza do Sacramento notoriamente reconhecida como Mestra-Régia, posteriormente.

A este trabalho, não objetivamos mensurar ou qualificar os métodos de instrução jesuítica e/ou do Estado lusitano reformado. Concordamos com Bretas (1991) ao afirmar que não sabemos como se deu o funcionamento das Aulas Régias na capitania, haja vista que não temos acesso a outros documentos que nos auxiliem nesta tarefa. No entanto, pensar a relação destas aulas como um projeto iluminista português com intenções de classes, a condição socioeconômica da capitania de Goyaz, a diferenciação dos termos e conceitos de Mestre, Professor, Aulas Régias e Instrução e, soma-se a isto, a constatação de atuação de Mestres e Professores Régios na Capitania, nos possibilitou traçar o dinâmico processo que norteou a instituição das Aulas Régias em seu contexto histórico.

Neste esforço, pareceu-nos reducionista aceitar a teoria de caos, abandono e “largo *hiatus*” na Instrução pública no século XVIII, e de decadência social, econômica e cultural na Capitania de Goyaz no mesmo período. Para nós, as Aulas Régias no interior da colônia foram uma expressão dos ideais iluministas, que, de uma forma ou de outra, contribuíram para o processo de ruptura do Brasil com Portugal e, em específico, quanto a Goyaz, modelou a forte oligarquia regional. Ainda, é a expressão da inserção da Capitania num projeto de desenvolvimento nacional, e de lugar de remodelação social, cultural e política.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, João Capistrano de. **Capítulos de História Colonial**. 7.ed. Belo Horizonte, Itatiaia, 1988.

ALVES, Gilberto Luiz. **As reformas pombalinas da instrução pública no Brasil Colônia: Mapeamento prévio para a produção do Estado da Arte em História da Educação**. Disponível em <www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_043.html>> Acessado em ago/2016 (sem paginação). Artigo publicado no site do HISTEDBR, em ocasião dos 20 anos deste mesmo centro de pesquisa.

ANDRADE, Antônio Alberto Banha de. **A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil**. São Paulo. Editora Saraiva/EDUSP, 1978.

ANJOS, Juarez J. T. Fernando de Azevedo, “a cultura brasileira” e a história da educação: notas historiográficas. *Revista tempo e espaços em educação*, v. 7, n. 14, 2014.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963.

BELLO, Ruy de Ayres. **Esboço de História da Educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1945.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Revista Acta Scientiarum*, v. 34, n. 2, pp. 157-168, 2012

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011.

BOTO, Carlota. **Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet**. *Revista Educação e Sociedade*, v. 24, n. 84, p. 735-762, 2003.

BRETAS, Genesco F. **História da Instrução Pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim. **Pesquisa em História Regional: aspectos conceituais e metodológicos**. III Simpósio ILB: Itinerários da Pesquisa Histórica: Métodos, Fontes e Campos Temáticos, p. 01-06, 2010.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. **Aulas Régias no Brasil**. In: Histórias e memórias da educação no Brasil – séculos XVI-XVIII (Vol. I). Maria Stephanou; Maria Helena Camara Bastos (orgs). 5ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

CARRATO, José Ferreira. **Igreja, Iluminismo e escolas mineiras coloniais**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

CARVALHO, Laerte Ramos. **As Reformas Pombalinas da instrução pública**. São Paulo: EDUSP, 1978.

CARVALHO, Ligia Maria de. **Os pressupostos Ideológicos das Reformas Pombalinas do Estado Português**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, fls. 119, 2003.

CHAGAS, Eduardo F. **O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto**. *Síntese: revista de Filosofia*, v. 38, n. 120, pp. 55-70, 2011

CHAUL, Nars Fayad. A identidade cultural do Goiano. *Revista Ciência e Cultura*, v. 63, n. 3, 2011.

CONDORCET. **Cinco Memórias sobre a instrução pública**. Trad. Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2008.

DIAS, Danielle R. B. **Os desdobramentos da Reforma Pombalina da educação em Minas Gerais Colonial**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, fls. 86, 2009.

DIAS, Maria Odila L. da Silva. **A interiorização da metrópole e outros estudos**. 2. ed. São Paulo: Alameda, 2005.

DOBB, Maurice. **A Evolução do Capitalismo**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1983.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder**. Rio de Janeiro: Globo, 1975.

FONSECA, Sônia Maria. **Aulas Régias**. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm> Acessado em março/2017.

FREITAS, Lena. C. B. **Em Vila Boa: doenças e carências no século XVIII**. In: Para Além das Gerais: Dinâmicas dos povos e instituições na América Portuguesa: Bahia, Goiás e Mato Grosso. Fernando Lobo Lemes (Coord.). Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Cuadernos de la Cárcel**. Trad. Ana Maria Palos. México: ERA, 1999.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Trad. Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2007.

HOBBSBAWM, Eric J. **A Era das Revoluções: Europa 1789-1848**. Trad. Maria Tereza Lopes Texeira; Marcos Penchel. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 25. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1993.

LEITE, Ângelo Filomeno Palhares. História das Ciências no Brasil: crítica à historiografia tradicional da educação brasileira, o ensino de ciências na instrução secundária mineira nos séculos XVIII e XIX - o caso limite da Escola de Farmácia. *Revista Arshistorica*, 2017 **(instantâneo de página – nem volume e numeração)**.

LEMES, Fernando Lobo. **Por uma releitura da História. A historiografia de Goiás e o paradigma da decadência**. In: LEMES, Fernando Lobo (Coord.). Para além das Gerais: dinâmica dos povos e instituições na América Portuguesa (Bahia, Goiás e Mato Grosso). Editora da PUC Goiás: Goiânia, 2015.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **As Origens da Educação Pública**: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. Belo Horizonte: ARGUMENTVM, 2008.

LÖWY, Michael. Goldmann e o estruturalismo genético. *Revista Serviço Social & Sociedade*, n. 125, p. 24-40, 2016.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Revista Educação e Pesquisa*, v.32, n.3, p. 465-476, 2006.

MARTINS, Estevão de Rezende. História: conhecimento, verdade, argumento. **Revista Dimensões**, v. 24, p.05-32, 2010.

MARX, Karl. **Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política**. In: *Contribuição à crítica da economia política*. Trad. Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Método da Economia Política**. Trad. Fausto Castilho. Disponível em <http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/documento11Documento.pdf> Acessado em janeiro de 2017.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal: Paradoxo do Iluminismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MENDONÇA E PINA, Martinho. **Apontamentos para a Educação de hum Menino Nobre**. Lisboa: *Academia Real*, 1734

MISQUILIN, Lara Fernanda P. dos S. **O concubinato como estratégia de poder no baixo medievo: o caso de D. Leonor de Guzmán e Alfonso XI de Castela (séc. XIV)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, fls. 121, 2016.

_____. História e Literatura: o uso do discurso cronístico como vertente de investigação. *IV Congresso Internacional de História: cultura, sociedade e poder*, Jataí, 2014.

MORAES, Cristina C. P. **Sou Fidalgo Graças a Vossa Mercê. Uma análise sobre a nobreza da terra nos Guayazes dos Setecentos**. In: Para Além das Gerais: Dinâmicas dos povos e instituições na América Portuguesa: Bahia, Goiás e Mato Grosso. Fernando Lobo Lemes (Coord.). Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2015.

MOREYRA, Sérgio Paulo. **Vida Sertaneja: aspirações metropolitanas: alunos da Universidade de Coimbra nascidos em Goiás**. Editora UFG: Goiânia, 2015.

NOVAIS, Fernando A. **Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777 – 1808)**. 9ª Ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Antônio de; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Primitivo Moacyr e o processo de construção da escola pública no Brasil. *Seminário de Pesquisa – Programa de Pós-Graduação em Educação*. Universidade Estadual de Maringá, pp. 01-13, 2008.

PALACÍN, Luis. **Sociedade Colonial (1549 – 1599)**. Goiânia: Ed. da UFG, 1981.

_____. **O século do ouro em Goiás: 1722-1822, estrutura e conjuntura numa capitania de Minas**. 4. Ed. Goiânia: Editora da UCG, 1994.

PETERS, Carlos Eduardo Marotta. História da educação brasileira: novas fontes e novos enfoques de análise. *Revista Patrimônio e Memória*, v. 2, n. 1, pp. 134-145, 2006.

PRADO JR., Caio. **Evolução Política do Brasil: Colônia e Império**. 13. ed. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1983.

_____. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.

PROTO, Leonardo V. P. **História dos Conceitos: fundamento teórico-metodológico para construção da historiografia**. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 122, p. 74-81, 2011.

QUESNAY, François. **Quadro Econômico**. Tradução de Dra. Teodora Cardoso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1969.

RIBEIRO, Isabel. **A Educação Elitista e Elitizante no Brasil: Período Colonial e Imperial**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás (UFG) / Universidade de São Paulo (USP), Goiânia, 156 fls, 1977.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortes: autores associados, 1992.

RICARDO, David. **Princípios de economia política e tributação**. Trad. Paulo Henrique Ribeiro Sandroni. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 10ª edição, 1996.

ROSITO, Magaréte M. B. **Aulas Régias: Currículo, Carisma, Poder – um teatro clássico?** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, fls. 219, 2002.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. **Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001.

SANCHES, Antônio Nunes Ribeiro. **Cartas sobre a Educação da Mocidade**. Disponível em <http://purl.pt/148/5/sc-16289-p_PDF/sc-16289-p_PDF_24-C-R0072/sc-16289-p_0000_capa-239_t24-C-R0072.pdf> Acessado em janeiro de 2017.

SANDES, Noé Freire. ARRAIS, Cristiano Alencar. História e memória em Goiás no século XIX: uma consciência da mágoa e da esperança. *Revista Varia Historia*, v. 29, n. 51, pp. 847-861, 2013.

SANTOS, Alessandra de O. **"Entre afirmações e caos: Lycêo de Goyaz e a Instrução Secundária Oitocentista"**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, fls. 141, 2016.

SANTOS, Lara Fernanda Portilho dos. **O concubinato como estratégia de poder no Baixo Medievo: o caso de D. Leonor de Guzmán e Alfonso XI de Castela (século XIV)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, fls. 121, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário*, V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, São Paulo, 2008.

_____. **A produção em história da educação na pós-graduação**. *Intermeio*: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v.15, n.29, p.235-251, 2009.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

SCOCUGLIA, Jovanka B. C. **A hermenêutica de Wilhelm Dilthey e a reflexão epistemológica nas ciências humanas contemporâneas**. *Revista Sociedade e Estado*, v.17, n.02, Brasília, p. 249-281, 2002.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira**. Disponível em<<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.htm>>Acessado em março/2017.

SILVA, Diana de Cássia. **O processo de escolarização do termo de Mariana (1772-1835)**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, fls.180, 2004.

SILVA, José C. A. **As Aulas Régias na Capitania da Bahia (1759-1827): Pensamento, Vida e Trabalho de "Nobres" Professores**. 2006. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, fls.228, 2006.

SILVA, Luis Carlos Borges da. **A importância do estudo da História Regional e Local no Ensino Fundamental**. ANAIS do III Encontro Estadual de História: Poder, Cultura e Diversidade – ST 04: História e Educação: sujeitos, saberes e práticas, p. 01-05, 2012.

SILVA, Rogério Chaves. Revisitando os caminhos historiográficos de Luis Palacín. *História Revista*, v. 13, n. 1, pp. 249-266, 2008

SMITH, Adam. **Riqueza das Nações**. Trad. Noberto de Paula Lima. 1ª Ed. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.

VALDEZ, Diane; BARRA, Valdeniza M. Lopes da. **História da Educação em Goiás: estado da arte**. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 105-126, 2012.

VERNEY, Luis Antônio. **O verdadeiro método de estudar**. Lisboa: Editora Verbo, 1965.

VIDAL, Laurent. **Sob a Máscara do Colonial. Nascimento e “decadência” de uma vila no Brasil Colonial: Vila Boa de Goiás no século XVIII**. In: Para Além das Gerais: Dinâmicas dos povos e instituições na América Portuguesa: Bahia, Goiás e Mato Grosso. Fernando Lobo Lemes (Coord.). Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2015.

VIDAL, Laurent. **Sob a máscara do colonial: nascimento e “decadência” de uma Vila no Brasil colonial: Vila Boa de Goiás no século XVIII**. In: LEMES, Fernando Lobo (Coord.). **Para além das Gerais: dinâmica dos povos e instituições na América Portuguesa (Bahia, Goiás e Mato Grosso)**. Editora da PUC Goiás: Goiânia, 2015.

XAVIER, Itamaragiba Chaves; TAMBARA, Elomar. Condorcet e a escola pública, laica, gratuita e universal. *IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2012.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Editora UnB, 1999

WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José. **Formação do Brasil Colonial**. 2. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999.