**PRÁTICAS EDUCATIVAS NA AMÉRICA PORTUGUESA: A VOZ DOS INVISIBILIZADOS**

**Cláudia Regina dos Santos[[1]](#footnote-1)**

**RESUMO**

O enfoque será sobre algumas das formas educativas escolares e não escolares no século XVIII e início do XIX. Quanto a estas últimas, situaremos as práticas dos sujeitos, os quais, ainda que invisibilizados sob a ótica das políticas públicas, tiveram atuação constante na sociedade que estava sendo forjada, no período das chamadas reformas pombalinas na América portuguesa, à luz do contexto político, econômico e social de então.

**Palavras-chave**: História. Educação. Política.

**ABSTRACT**

The focus will be on some of the educational and non-school forms of education in the eighteenth and early nineteenth centuries. Regarding the latter, we will situate the practices of the subjects, who, although invisible from the perspective of public policies, had constant action in the society that was being forged, during the so-called Pombaline reforms in Portuguese America, in the light of the political, economic context. and social then.

**Keywords**: History. Educacion. Politcs.

**1 INTRODUÇÃO**

O tema ora proposto, “Práticas educativas na América portuguesa”, envolve itinerários que se bifurcam e se entrecortam, indo além do enfoque às metodologias de ensino, programas curriculares e práticas pedagógicas. Isto porque como em toda área do conhecimento, a construção de uma práxis educacional é permeada e condicionada pelos contraditórios interesses políticos e econômicos de uma determinada sociedade e tempo histórico em que se vive. Tendo por base esse pressuposto, teceremos nossa exposição com o enfoque em algumas das formas educativas escolares e não escolares. Quanto a estas últimas, situaremos as práticas dos sujeitos, os quais, ainda que invisibilizados sob ótica das políticas públicas, tiveram atuação constante na sociedade que estava sendo forjada, no período das chamadas reformas pombalinas na América portuguesa, na segunda metade do século XVIII.

**2 ALGUMAS NOTAS SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS DA AMÉRICA PORTUGUESA**

Inicialmente, é necessário identificarmos, ainda que brevemente, algumas das transformações sociais em Portugal, no Setecentos, consubstanciadas nas reformas efetivadas pelo primeiro ministro do reinado de D. José I entre 1750 e 1777, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, cujos efeitos repercutiram diretamente nas políticas implementadas em suas possessões além-mar.

O Iluminismo, nascido no século XVIII, enquanto um movimento intelectual caracterizado pela fé absoluta na razão, pela defesa da liberdade e da igualdade de todos perante a lei, pela crítica ao Antigo Regime e ao clero, e pela crença nos direitos naturais, tendo alcançado sua expressão mais profunda na Revolução Francesa de 1789, atingiu em maior ou menor medida os demais países ocidentais, incluindo, evidentemente, Portugal. Na origem das reformas pombalinas implementadas no âmbito administrativo, econômico e educacional, o Iluminismo teve importância inegável, pois dele o primeiro ministro se apropriou de muitas ideias que iriam se desdobrar, como dito anteriormente, para além das fronteiras metropolitanas. E como não poderia deixar de ser, em cada região ou mesmo continente, (a exemplo da repercussão das “ideias das Luzes” nas reivindicações por independência política na América Latina), o movimento assumiu singularidades de acordo com a demandas específicas da conjuntura local.

Em sua manifestação lusitana o Iluminismo foi em essência “Reformismo e pedagogismo” (MONCADA apud CARVALHO, 1978, p. 26). Isto porque Pombal não pretendia, como na França, romper com o absolutismo, nem com a Igreja Católica, embora tenha expulsado os jesuítas do Império em 1759. Não intentava ele uma revolução ou uma transformação abrupta do funcionamento da sociedade e do Estado. Quanto ao sistema educacional, suas reformas se contrapunham às ideias religiosas, e, tendo se apropriado dos pressupostos de educação laica do Iluminismo, a instrução passou a ser matéria do Estado. No entanto, um vínculo estreito com a Igreja permaneceu, regido pelo ordenamento do padroado. Assim sendo, nas “reformas pombalinas da instrução pública” (SAVIANI, 2006) tanto em Portugal quanto na colônia brasileira, as diretrizes jesuíticas foram substituídas por uma pedagogia tradicional de caráter leigo, constituída de educadores ainda católicos, mas advindos de outras ordens religiosas, com realce à atuação dos oratorianos (ibidem). Isso demonstra que o que estava em jogo com a expulsão dos jesuítas era a posição-chave que vinham ocupando nos assuntos seculares, traduzindo-se em poder político, o que contrariava as premissas “ilustradas” de Pombal, que pretendia imprimir um caráter marcadamente pragmático e laico à educação formal na metrópole e nas colônias.

É importante destacarmos que Portugal foi o primeiro país ocidental a implementar um sistema educacional estatizado. No século XVIII, reformas com o propósito de instituir uma escola pública haviam sido efetivadas na Prússia em 1763, na Rússia, na Polônia e na Saxônia em 1773, e na Áustria em 1774 (CARDOSO, 2002). Pombal, nesse sentido, pode ser dito como um precursor, em termos pragmáticos, do ideário iluminista de difusão do saber estendido a “todos”, ainda que considerando a restrição de caráter elitista cabível a este último termo na época em questão.

Voltando à implementação das reformas na América portuguesa, há que enfatizarmos que no processo de substituição da orientação jesuítica demorou-se quase trinta anos para que o Estado português assumisse o controle pedagógico na colônia brasileira, desmantelando de forma sistemática a prática o ensino dos inacianos, que tinham por base organizacional o *Ratio Studiorum*. E várias foram as mudanças promovidas por Pombal já a partir de 1757, quando estabeleceu o Diretório dos Índios no Maranhão e no Pará e determinou a abertura de escolas públicas para meninos e meninas em todas as povoações. Em 1759, após a expulsão oficial da Cia de Jesus do Reino e seus territórios, instituiu, por meio de alvará, o cargo de Diretor de Estudos, com a competência de fiscalizar a nova estrutura escolar e nomear os professores em concurso. Criou ainda as chamadas “aulas régias” (avulsas), que se configuraram como a primeira forma de ensino público na América portuguesa. Constituíam tais aulas os denominados Estudos Menores, como aparecem em documentos oficiais da época, ou Primeiras Letras, que se referiam às aulas de ler, escrever e contar. Já as de Humanidades relacionavam-se, inicialmente, às matérias de Grego, Gramática Latina e Retórica. Mais adiante, a partir de 1770, foram introduzidas aulas de perfil mais moderno, como desenho e figura, economia política, filosofia moral e racional, língua francesa e língua inglesa (CAMARGO, 2016).

A propósito de um ensino de perfil mais moderno, devemos citar a criação do Seminário de Olinda em 1800, considerado o melhor estabelecimento de ensino secundário do país, na avaliação Saviani (2013). Nele, as práticas e concepções pedagógicas incorporavam as premissas do reformismo ilustrado, expressas principalmente na obra de Verney, “Verdadeiro método de estudar” (1949). O currículo constituía-se de estudos clássicos ao lado da filosofia natural, que contemplava física, química e história natural. Fundado pelo bispo Azeredo Coutinho, a escola guiava-se por um espírito eminentemente prático, dissociado, portanto, da filosofia de cunho especulativo que caracterizava o ensino dos jesuítas. Para exemplificar o perfil moderno da escola, não eram somente padres que lá se formavam. O Seminário era o lugar também “de um bom Cidadão, e de um indagador da Natureza” (ALVES, 2001, p. 174, apud SAVIANI, 2013, p. 110). Paradoxalmente, ainda que fosse concebido como um instrumento de reativação econômica do reino português na colônia brasileira, a escola acabou por incentivar um ideário revolucionário e antilusitano, tendo se tornado o centro da Revolução Pernambucana de 1817, popularizada com o nome de “Revolução dos padres.

Contudo, a experiência do Seminário de Olinda, que vigorou segundo os estatutos de Azeredo Coutinho até 1836, não se constituiu como uma referência pedagógica para toda a colônia, e sim uma exceção. Assim sendo, conforme Ribeiro (1988), as aspirações das reformas pombalinas não alteraram significativamente o ensino na colônia. Além de desvinculado de qualquer realidade imediata e instrumental para os propósitos de modernização almejados pela política de Pombal, esse ensino continuou reservado à elite local, a fim de prepara-la para gerir os interesses coloniais de Portugal, sem abranger e unificar, portanto, uma população plural e dispersa, tal como se caracterizava a América portuguesa.

Ao lado disso, os docentes precisavam lidar com vários percalços para ministrarem as “aulas régias”. Estas correspondiam a aulas avulsas, isoladas uma das outras, configurando um ensino fragmentado e sem nenhum caráter instrumental diante realidade social da colônia. Como se não fosse o bastante, os professores, numa época em que não havia o reconhecimento formal deste ofício, não tinham por parte das autoridades seu devido apreço e valor, não recebendo a preparação e o provimento de recursos materiais elementares.

Com a criação do subsídio literário em 1772, imposto colonial que incidia sobre a produção de carne e vinho, para custear as aulas régias, pouco foi aprimorado nessa estrutura, chegando os professores a levarem um ano para a percepção de seus pagamentos, tendo, por isso, de arcar eles próprios com a sua manutenção (FONSECA, 2006). Ademais, esse sistema de ensino, que durou até 1834, não sendo obrigatório, não era mantido de forma a ser estendido a todos efetivamente. Havia um claro descompasso entre o que versava a lei e o que era permitido por um sistema econômico escravista, excludente e pautado por uma mentalidade elitista, a qual não concebia a educação popular como uma prioridade, fosse sob o governo português no período colonial, ou após a independência, no Primeiro Reinado.

Em consonância com essas observações, há uma corrente da historiografia da educação que defende a ideia de que o período entre as reformas pombalinas até o início do século XIX correspondeu a um “vazio” em termos educacionais (ALMEIDA, 2000; ANDRADE, 1978; AZEVEDO, 1943; TOBIAS, 1972; BRIQUET, 1944; CARVALHO, 1933; VIANNA, 1945; CARRATO, 1968; CARVALHO, 1978, dentre outros). Conforme Fonseca (2006), algumas “linhas-mestras” conduzem esses estudos focados na educação formal: o despotismo e a brutalidade da Coroa portuguesa explicariam, em certa medida, seu desdém em relação à educação, especialmente na América portuguesa, atribuindo aos jesuítas a eficácia e pioneirismo aqui empreendidos; mas há também a valorização da ação do Estado sob a administração pombalina, que considerava a Igreja um obstáculo ao progresso cultural por não aderir às ideias ilustradas. Assim, Igreja e Estado são os principais sujeitos dessa historiografia, que percebe uma dependência absoluta da colônia em relação à metrópole, o que explicaria o enfoque na atuação destas duas instituições.

Porém, após a década de 1980, sob a perspectiva teórica-metodológica da História Cultural, foi lançada uma interessante diversidade temática não necessariamente por historiadores da educação. Citemos alguns desses trabalhos: “O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata” (CUNHA, 2000), “Educação e História em Mato Grosso: 1719-1864” (ALVES, 1984), “As luzes da Educação: fundamentos, raízes e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834)” (CARDOSO, 2002), “O ensino régio na capitania de Minas Gerais. 1772-1814” (FONSECA, 2010), “As Reformas Pombalinas no Brasil “(FONSECA, 2011)”; “Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidades na América Portuguesa” (FONSECA, 2009); “Instrução e assistência na capitania de Minas Gerais: das ações das Câmaras às escolas para meninos pobres (1750-1814) (FONSECA, 2008) (apud PAULA, 2014).

De encontro à limitação dos estudos sobre a escolarização formal, essas novas pesquisas demonstram a diversidade de práticas educativas, com outros sujeitos, presentes no período colonial, não mais dirigidos apenas à atuação do Estado e da Igreja. Entre as camadas subalternas, excluídas e marginalizadas do sistema educacional formal, alguma forma de conhecimento era constantemente difundido e apropriado. Assim é que indígenas, negros livres e escravizados, brancos pobres e uma população mestiça, fora das escolas por ausência de recursos materiais ou preconceito, construíam um processo de ensino-aprendizagem, sabendo dele se beneficiarem. Exemplo disso, conforme Fonseca (2006), eram os ateliês e oficinas, presentes em centros urbanos de Minas Gerais, onde se formavam oficiais mecânicos. Essa formação profissional denota a atuação de pessoas não só enquanto produtores em seu ofício, mas também como transmissores de conhecimentos técnicos, repercutindo por conseguinte na constituição cultural da colônia. Fonseca (2006) aponta ainda as situações de escravizados, que tendo sido alfabetizados para serem rendáveis, podiam chegar a trabalhar nos órgãos administrativos da colônia e utilizarem do saber adquirido para negócios em benefício próprio como a aquisição da liberdade.

Destaca-se ainda o aprendizado relativo à técnicas de mineração africanas trazidas pelos escravizados e implementadas pelos colonizadores. E dos indígenas, todo um conjunto de saberes, desde meios de subsistência até hábitos culturais, a começar pela sensibilidade dos nativos, de como observavam a natureza e faziam com que homens sedentários se adaptassem a uma vida nômade, disciplinando seus sentidos para não se perderem durante as longas caminhadas (por exemplo, fincando galhos nos chão se situados em terreno aberto; ou ainda, para a localização de nascentes, por meio do cheiro) e ajustando-se, assim, ás asperezas de um meio desconhecido, como bem descreve Sérgio Buarque de Holanda (1994, apud FONSECA, 2003) em “Caminhos e Fronteiras”.

Atuando como “mediadores culturais” (GRUZINSK, 2001, p. 50, apud FONSECA, 2003, p. 68), noção segundo a qual práticas, modos e saberes se intercalam, passando a ter novos significados e abrangências, índios e escravizados atuavam como educadores, projetando para os colonos e/ou administradores a serviço da Coroa portuguesa uma realidade complexa, imprevisível e recheada de particularidades e especificidades regionais. É o que relata o interessante estudo de Adriane Pesovento (2015), “Os índios e a educação no mundo colonial: fronteira oeste da América portuguesa”, sobre as práticas e políticas dirigidas aos indígenas na Capitania de Mato Grosso, em meados do século XVIII. Nesse período de expansão das fronteiras portuguesas, aos nativos era requerido, além de seu “apresamento”, o papel de “guardiães”, demarcando presença e fixando uma territorialidade lusitana na América do Sul em sua parte oeste, para que esta não fosse usurpada pelos rivais ibéricos espanhóis. Assim como os nativos eram “educados” mediante o trabalho por autoridades locais, colonos, ou membros da Igreja Católica, os saberes indígenas também eram cambiados com estas populações. Havia então práticas educativas relativos à fauna, à hidrografia e à flora, advindas de conhecimentos ancestrais, constituindo um processo de circulação e apropriação permanentes. Tais saberes, em certa medida, possibilitavam uma dada autonomia dos nativos, fazendo com que deles dependessem, em muitos casos, o empreitada colonial.

**3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Assim sendo, o estudo das práticas educativas na América portuguesa demandam um enfoque bem mais abrangente e, diríamos, interessante que não aquele restrito aos dilemas da escola e do ensino formal. Os saberes transmitidos informalmente e por sujeitos invisibilizados pela historiografia tradicional são tão essenciais quanto aqueles ditos oficiais e consagrados em termos de conhecimento histórico. Procuramos, mediante os poucos exemplos aqui indicados, sublinhar a importância dessas novas abordagens, considerando, obviamente, o quanto ainda é necessário investigar os processos e as práticas educacionais que vão além da intervenção da Igreja e do Estado, demonstrando toda a complexidade e riqueza do cotidiano da sociedade colonial.

**REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889):** história e legislação. São Paulo: EDUC, 2000 (texto original publicado em francês, em 1889).

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira:** introdução ao estudo da cultura no Brasil. Rio de Janeiro. IBGE, 1943.

ALVES, Gilberto Luiz. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda (1800-1836).** 2. ed. Campinas: Autores Associados/Campo Grande, UFMS, 2001.

BRIQUET, Raul. Instrução pública na colônia e no império (1500-1889). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. II, n. 4, out 1994.

CAMARGO, Angélica Ricci. [Aulas Régias](http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/260-aulas-regias). **Arquivo Nacional Memória da Administração Pública Brasileira (MAPA),** nov. 2016. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/>>. Acesso em: jun. 2019.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro – 1759-1834**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

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

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva; USP, 1978.

CARVALHO, Feu de. Instrução Pública: primeiras aulas e escolas de Minas Gerais (1721- 1860). **Revista do Arquivo Público Mineiro**, Belo Horizonte, Imprensa Oficial, ano XXIV, v.1, 1933.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo: Editora. UNESP: Brasília, DF: Flacso, 2000.

[FONSECA, Thais Nivia de Lima e](http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&format=iso.pft&lang=i&nextAction=lnk&indexSearch=AU&exprSearch=FONSECA,+THAIS+NIVIA+DE+LIMA+E).Instrução e assistência na capitania de Minas Gerais: das ações das câmaras às escolas para meninos pobres (1750-1814)**.****Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, vol.13, n.39, pp.535-544. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782008000300009&script=sci_abstract&tlng=pt>>. Acesso em: jun. 2019.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **O ensino régio na capitania de Minas Gerais**. 1772-1814. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **As reformas pombalinas no Brasil**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2011.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e Ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006

HOLANDA, S. B. **Caminhos e Fronteiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

PAULA, Leandro Silva de. América Portuguesa e educação no século XVIII: um balança bibliográfico. **XII Encontro Estadual de História ANPUH/RS**, set. 2014. Disponível em: <<http://www.eeh2014.anpuh-rs.org.br/resources/anais/30/1404759281_ARQUIVO_Anpuh.pdf>>. Acesso em: jun. 2019.

PESOVENTO, Adriane, Os índios e a educação no mundo colonial: fronteira oeste da América portuguesa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p. 9-26, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1177/399>>. Acesso em: jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do Século XX**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinhas: Autores Associados, 2013.

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

VERNEY, Luís Antonio. **Verdadeiro método de estudar**. Lisboa: Sá da Costa, 5 vols., 1949.

1. Professora Doutora na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)/Ituiutaba – email: claudinhaja@yahoo.com.br. [↑](#footnote-ref-1)