

## **Educação no Brasil no século XVIII e início do século XIX: olhares em escala<sup>1</sup>**

Education in Brazil in the 18th and early 19th centuries: views at scale

La educación en Brasil en el siglo XVIII y principios del XIX: perspectivas  
a escala

Thais Nivia de Lima e Fonseca 

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil  
thaisnlfonseca@gmail.com

*Recebido em 19 de dezembro de 2022*

*Aprovado em 03 de janeiro de 2023*

*Publicado em 26 de março de 2024*

### **RESUMO**

O objetivo desse artigo é partir de uma visão geral dos principais processos educativos presentes no Brasil colonial para contrastá-los com dinâmicas específicas vivenciadas numa região singular, a capitania de Minas Gerais, indicando as principais tendências investigativas sobre o tema. Essa abordagem permite vislumbrar as ações das instituições dominantes no cenário colonial, isto é, o Estado português e a Igreja Católica, e o envolvimento de diferentes grupos sociais e indivíduos em atividades educativas, mesmo que distanciadas daquelas instituições. Tendo em vista o desvendamento dos mecanismos envolvidos nas diferentes formas de relação com a educação em seus diversos entendimentos sobre ela, desde que se instalaram as primeiras instituições educativas e se iniciaram processos escolares e não escolares no Brasil, utiliza-se a abordagem que considera as diferentes escalas de análise, transitando dos processos gerais para as dinâmicas particulares, numa perspectiva orientada pela micro-história e suas propostas metodológicas, a fim de realçar sua pertinência para uma compreensão mais refinada da história da educação brasileira em seus tempos iniciais.

**Palavras-chave:** História da educação; Brasil colonial; Micro-história.

### **ABSTRACT**

The objective of this article is to start with an overview of the main educational processes present in colonial Brazil, in order to contrast them with specific dynamics

experienced in a unique region, the captaincy of Minas Gerais, indicating the main research trends on the subject. This approach allows us to glimpse the actions of the dominant institutions in the colonial scenario, that is, the Portuguese State and the Catholic Church, and the involvement of different social groups and individuals in educational activities, even if distanced from those institutions. Bearing in mind the unveiling of the mechanisms involved in the different forms of relationship with education in its different understandings about it, since the first educational institutions were installed and school and non-school processes began in Brazil, an approach is used that considers the different scales of analysis, moving from general processes to particular dynamics, in a perspective guided by micro-history and its methodological proposals, in order to highlight its pertinence for a more refined understanding of the history of Brazilian education in its early days.

**Keywords:** History of education; Colonial Brazil; Microhistory.

## RESUMEN

El objetivo de este artículo es partir de un panorama de los principales procesos educativos presentes en el Brasil colonial para contrastarlos con dinámicas específicas vividas en una región única, la capitanía de Minas Gerais, indicando las principales tendencias investigativas sobre el tema. Este enfoque permite vislumbrar las acciones de las instituciones dominantes en el escenario colonial, es decir, el Estado portugués y la Iglesia católica, y la participación de diferentes grupos sociales e individuos en las actividades educativas, incluso distanciados de esas instituciones. Con el objetivo de develar los mecanismos involucrados en las diferentes formas de relación con la educación en sus diferentes comprensiones sobre ella, desde que se instalaron las primeras instituciones educativas y se iniciaron los procesos escolares y no escolares en Brasil, se presenta el enfoque que considera las diferentes escalas de análisis, pasando de procesos generales a dinámicas particulares, en una perspectiva guiada por la microhistoria y sus propuestas metodológicas, con el fin de resaltar su relevancia para una comprensión más refinada de la historia de la educación brasileña en sus inicios.

**Palabras clave:** Historia de la educación; Brasil colonial; Microhistoria.

## **As reformas pombalinas da educação no mundo luso-americano: o Estado como agente**

Até o século XVIII, em Portugal e seus domínios, o Estado não era responsável pela educação escolar da população. Não apenas em Portugal, mas também nos demais países ocidentais, ainda não havia o entendimento sobre a educação como um direito a ser assegurado pelos governos.<sup>2</sup> Entendia-se que a educação era, primeiramente, responsabilidade da família nos primeiros cuidados com as crianças, ou seja, sua alimentação, vestuário, saúde, e primeiras noções nos campos da moral e dos bons costumes. Em seguida, essa responsabilidade seria da Igreja e da religião, ministrando a formação cristã por meio do catecismo e promovendo a participação das pessoas nas cerimônias, sacramentos e rituais, educando pela palavra e pelos bons exemplos. O aprendizado de conhecimentos de outra natureza, como a leitura, a escrita, aritmética básica, latim, entre outros, seria da competência das famílias, conforme sua posição social e seus interesses. Neste caso, predominavam os estudos com mestres particulares, contratados pelas famílias, ou os que eram pagos pelas municipalidades, com as rendas dos impostos. Outros tipos de conhecimentos eram ainda ensinados com finalidades mais imediatas e práticas, como os ofícios mecânicos, transmitidos de geração a geração, ou com a participação de mestres de ofício, artistas e artesãos, e ainda relacionados aos fazeres agrícolas e minerais, geralmente nos próprios locais de trabalho.

Em Portugal, assim como no Brasil, predominavam as escolas ligadas à Igreja, sobretudo às ordens religiosas. Jesuítas, franciscanos, carmelitas, dominicanos e beneditinos, principalmente, cuidavam da educação e da instrução em seus colégios e conventos e, em Portugal, nas universidades. Além disso, havia os seminários episcopais, destinados à formação do clero, mas que recebiam muitos jovens que ingressavam nessas instituições não com o objetivo de se ordenarem, mas sim de se prepararem para os estudos superiores.

Como a educação não era uma obrigação do Estado, não havia legislação específica para isso, embora nas Ordenações do Reino, o código de leis portuguesas, houvesse indicações indiretas sobre a relação entre as posições

sociais e o tipo de educação a ser recebida por cada grupo, caso as crianças fossem filhas de artesãos e camponeses, por exemplo (CÓDIGO, 2004). Essas indicações eram dadas nas leis que organizavam as questões relacionadas à orfandade, quando os menores de idade perdiam seus pais e deveriam ficar sob a tutoria de uma pessoa da família ou indicada pelos juízes de órfãos. Uma das obrigações desses tutores era justamente cuidar da educação desses órfãos, conforme a sua qualidade e condição, quer dizer, suas origens e posição social. Essas determinações eram fundamentais para a manutenção das hierarquias sociais e para o controle social.

É importante ressaltar que, embora muito próximas, educação e instrução poderiam apresentar sentidos diferentes naquela época (estamos falando do período que abrange os séculos XVI ao início do XIX, até a independência do Brasil). A educação era geralmente associada à ideia da formação geral do indivíduo para torná-lo um bom súdito da monarquia e um bom cristão fiel à Igreja e à religião, e por isso deveria estar ao alcance de toda a população. Dessa forma, acentuava-se o papel das famílias e da própria Igreja, mas também do Estado, que se incumbia de reforçar princípios de lealdade à monarquia e obediência às hierarquias sociais. Já a instrução estava mais relacionada ao aprendizado das chamadas coisas úteis e práticas, como a leitura, a escrita, a aritmética básica, os conhecimentos técnicos, as artes e os ofícios, e mesmo conhecimentos científicos como astronomia, geografia, entre outros, e estaria associada de maneira mais clara ao lugar social dos indivíduos naquela sociedade (FONSECA, 2016).

Entre os séculos XVII e XVIII Portugal, não obstante controlasse um vasto império ultramarino com territórios na América, África e Ásia, estava enfraquecido economicamente, dependente dos recursos vindos dessas possessões, e das economias mais fortes como a da Inglaterra. Foi nesse contexto que acedeu ao trono o rei D. José (1750-1777), em cujo Conselho figuravam alguns simpatizantes das ideias modernizadoras do iluminismo, entre os quais Sebastião José de Carvalho e Melo, então Conde de Oeiras, e futuro Marquês de Pombal. Além dos problemas econômicos e das consequências de anos de conflitos com a Espanha, o reinado de D. José foi confrontado com uma catástrofe que devastou sua capital,

Lisboa, e agravou a situação. Na manhã de 1 de novembro de 1755, a cidade foi atingida por um violento terremoto seguido de um tsunami. A parte baixa de Lisboa foi completamente destruída pelo tremor de terra, pela invasão das águas do rio Tejo e pelos incêndios que se seguiram. Igrejas vieram abaixo no momento em que centenas de fiéis assistiam às missas do Dia de Todos os Santos, o Palácio Real e o Palácio Episcopal ruíram, e a família real só escapou da morte porque estava fora da cidade. Estima-se que tenham morrido mais de 12 mil pessoas. Os impactos desse desastre foram enormes, assim como o desafio da reconstrução da cidade e da recuperação da economia.

A conjuntura que adveio daí favoreceu aqueles que defendiam a implementação de reformas na estrutura administrativa e econômica portuguesa, muitos deles simpatizantes de ideias iluministas, e preocupados com o que consideravam o atraso de Portugal em relação a outros países, como a Inglaterra e a França. A modernização da educação era um dos temas tratados pelos intelectuais portugueses inspirados em autores ilustrados, ainda que suas propostas estivessem restritas às elites e fossem formuladas com os filtros impostos pelas características conservadoras da sociedade e da cultura portuguesas (ARAÚJO, 2003). Martinho de Mendonça de Pina e Proença, autor da obra “Apontamentos para a educação de um menino nobre”, de 1734, inspirava-se no inglês John Locke, e dizia ser necessário priorizar a educação das elites para que elas servissem como exemplo para os demais grupos sociais. LuisAntonioVerney e Antonio Nunes Ribeiro Sanches foram dois importantes autores, mais conectados com a ilustração e, sobretudo, com a ideia de que o Estado deveria adotar princípios racionais e científicos na sua organização, inclusive e, principalmente, na educação. Entendiam que o Estado deveria ter uma participação mais ativa na educação da população, e indicavam que características essa educação deveria ter. Luís AntonioVerney, clérigo com formação jesuítica, não apenas defendia essas ideias como também criticava a Companhia de Jesus e seus métodos pedagógicos. Seu livro “Verdadeiro método de estudar”, de 1746, acabou sendo, segundo muitos pesquisadores, um importante guia nas reformas da educação iniciadas pelo Marquês de Pombal em 1759. Logo depois foi publicado, em 1760, o livro “Cartas sobre a educação da

“mocidade”, do médico e cientista António Nunes Ribeiro Sanches, não apenas aprovando aquelas reformas como desenvolvendo ideias que poderiam ser adotadas pela coroa portuguesa, a fim de aprimorar a educação dos súditos. Nenhum deles, contudo, avançava muito em relação à educação das mulheres, cujo papel na sociedade continuava sendo visto como o de esposas e mães, muito embora uma parcela significativa da população feminina estivesse ocupada, também, com os esforços cotidianos pela sobrevivência, no campo e nas cidades.

Ainda que com muitos limites e dificuldades, as reformas da educação ocorreram em diferentes etapas ao longo do reinado de D. José, e tiveram desdobramentos também nos reinados de seus sucessores, D. Maria I (1777-1816) e D. João VI (1816-1826). O Marquês de Pombal entendia a função que a educação exerceria no processo de modernização da sociedade portuguesa e, principalmente, do Estado e de suas estruturas. Por isso foram criados a Aula de Comércio (1759) e o Real Colégio dos Nobres (1761) com o objetivo de melhorar a formação das elites portuguesas para que atuassem mais eficientemente na administração do império e do desenvolvimento econômico. Em 1759 foi decretada a primeira lei de maior abrangência no processo das reformas da educação, o célebre Alvará de 28 de junho. Seu principal objetivo era a eliminação da influência da Companhia de Jesus em todos os níveis da educação, por meio da expulsão dos jesuítas, o fechamento de todas as suas escolas e a proibição do uso de seus métodos de ensino, no Reino de Portugal e nos domínios ultramarinos. Essa mesma lei determinou, em substituição ao ensino jesuítico, a criação das aulas régias de gramática latina, grego e retórica, voltadas para a formação dos grupos sociais mais privilegiados e que tinham relação com a educação superior (ALVARÁ, 1759). Apesar disso, é importante destacar que essas aulas eram públicas e gratuitas, e os professores seriam pagos com as rendas dos impostos recolhidos pelas câmaras municipais. A lei ainda indicava como deveriam ser contratados os professores, por meio de concurso, e como uma estratégia para atrair pessoas para o magistério, concedia a eles privilégios de pequena nobreza, enquanto estivessem nos cargos.<sup>3</sup>

A criação dessas aulas não resolveu, de imediato, o vazio deixado pelo fechamento das escolas dos jesuítas. É verdade que, em Portugal e em outras

partes de seu império, havia escolas de outras ordens religiosas, mas em muitos lugares, as dos jesuítas eram as únicas. As recém-criadas aulas régias não estavam em todos os lugares, não houve um interesse imediato de um número considerável de pessoas para se candidatarem às vagas abertas, e muitas populações ficaram algum tempo sem poderem contar com aulas para as crianças. Além disso, como as primeiras aulas criadas não eram destinadas à população mais pobre, restaram a ela as aulas pagas pelas rendas das câmaras, mas quem vivia em localidades muito distantes dos núcleos urbanos, acabava não conseguindo frequentar. Neste ponto é importante chamar a atenção para alguns aspectos relevantes: frequentar uma escola não era um valor ou uma necessidade geral para a população, nem era entendido como um direito<sup>4</sup>; aprender a ler e a escrever, ou estudar latim não eram necessidades para todos, embora fossem conhecimentos reconhecidos como importantes e valorizados socialmente. Ainda não se discutia a obrigatoriedade da frequência escolar e, por isso, mesmo sendo gratuitas, as aulas régias não eram obrigatórias.<sup>5</sup>

Para concorrer a uma vaga como professor régio, o candidato teria que demonstrar ter os conhecimentos mínimos necessários à cadeira que queria ocupar: ler, escrever e contar, ou a gramática do latim. Não havia ainda, naquela época, cursos para formação de professores, o que permitia a qualquer pessoa com esses conhecimentos tornar-se professor. Além disso era necessário comprovar ter bom comportamento e boa conduta moral, e estar em dia com suas obrigações religiosas, sendo um bom súdito e um bom cristão, enfim. Alguns registros de exames para cadeiras de gramática latina nos mostram, na prática, como eram os procedimentos e como se davam as aprovações ou reprovações dos candidatos, por meio dos votos dados por cada examinador:

O Pe. Carlos Antonio de Brito natural da Cidade da Bahia, e morador à Carreirinha, Freguesia de N. Sra. Do Socorro, de idade de 37 anos, sendo examinado de Gramática Latina aos onze de Junho de 1773 perante o Deputado Fr. João Baptista de S. Caetano, e pelos sobreditos Professores teve os votos seguintes: Respondeu na Gramática e nas versões com pouca instrução. Antonio Felix Mendes. Na Gramática, e tradução do Português para ao Latim é mediano, na tradução do Latim para o Português é muito bom (REGISTRO, fls. 9v-10).

Francisco Gomes da Fonseca natural de Pernambuco, morador nesta Cidade de idade de 31 anos, solteiro, estudante, sendo examinado de Gramática Latina aos 15 de Junho de 1773 perante o Exmo. e Revmo. Sr. Bispo de Beja e pelos Professores abaixo declarados teve os votos seguintes: com pouca diferença me parece deve ser admitido como o passado. O Professor Régio e Examinador Manuel Pereira da Costa. Parece-me insuficiente tanto em Gramática como na tradução (REGISTRO, fl. 11).

Note-se que os perfis dos candidatos poderiam ser variados, clérigos ou leigos, graduados ou não, e que nem sempre os examinadores estavam de acordo quanto às competências. As orientações quanto ao que deveria ser examinado – para ser posteriormente ensinado –, no entanto, eram claras. Nas Instruções que se seguiram ao Alvará de 1759, indicava-se para os candidatos/professores de gramática latina o saberem “distinguir os Nomes, os Verbos, e as Partículas, porque se podem dar a conhecer os casos”, a aplicação das regras, a prática da leitura de textos latinos autorizados, escrever em Latim com conhecimento dos “termos, frases, e propriedades desta Língua” (INSTRUCÇÕES, p. 650-654). Quanto aos professores de primeiras letras, as exigências eram que soubessem e ensinassem “não somente a boa forma dos caracteres; mas também as Regras gerais da Ortografia Portuguesa; e o que necessário for da Sintaxe dela”, as quatro operações da aritmética simples, “o Catecismo, e Regras da Civilidade” (LEI, 1772)

Nessa Lei de 1772, considerada uma nova etapa das reformas, foram criadas as aulas régias dos chamados estudos menores, principalmente as de primeiras letras, isto é, ler, escrever, contar e catecismo cristão. Foi aumentado o número das aulas de latim e de humanidades, e determinadas as vagas que seriam criadas em cada localidade do Império português onde se considerava necessário haver aulas. A fim de resolver o problema do financiamento, principalmente do pagamento dos salários dos professores, a coroa portuguesa criou, ainda, um imposto específico, o Subsídio Literário, a ser cobrado pelas câmaras municipais sobre a circulação das carnes e das aguardentes. Com essa arrecadação, esperava-se ter recursos para o pagamento dos salários dos professores régios, o que nem sempre ocorreu e esse foi um tema de permanente tensão entre os professores e as autoridades responsáveis pela direção dos estudos, além de, eventualmente, envolver também diretamente o Conselho Ultramarino. Muitos professores tinham que requerer o

estabelecimento ou confirmação dos seus ordenados quando os valores não eram discriminados em suas provisões ou cartas de propriedade, como ocorreu com o professor de Filosofia Racional da Vila de Cuiabá, o padre José Manoel de Siqueira que, provido em dezembro de 1795, ainda não havia recebido seus ordenados quase um ano depois (REQUERIMENTO, 1796). Outras vezes o problema era a insuficiência da arrecadação do imposto, que impedia a nomeação de professores, como atestou o governador da capitania de São Paulo em 1800, informando ao Secretário de Estado da Marinha e Ultramar que não dispunha de subsídio literário para manter um professor de latim na Vila de Itu (OFÍCIO, 1800). Esses são dois exemplos de situações envolvendo o problema do financiamento do ensino régio, entre muitos outros casos registrados nas fontes documentais.

O gerenciamento do ensino régio foi também questão complexa e flutuante durante o período de sua vigência<sup>6</sup>, passando sucessivamente por vários órgãos da administração central portuguesa. Primeiramente, logo com o Alvará de 1759, foi criada a Diretoria Geral dos Estudos que daria lugar, para a administração do ensino, à Real Mesa Censória (1772), depois à Real Mesa da Comissão Geral sobre o Exame e Censura dos Livros (1787), seguida da Universidade de Coimbra (1791) e finalmente da Junta da Diretoria Geral dos Estudos (1794). Esses órgãos tinham a tarefa de fiscalizar o funcionamento das aulas régias, controlando a atuação dos professores, e a obediência às determinações legais quanto ao uso dos métodos e dos materiais. Sobretudo entre 1772 e 1791 visava-se combinar o gerenciamento da educação com o controle mais rígido sobre a produção e circulação de livros e de ideias. A complexidade dessas estruturas administrativas e sua subordinação, no que dizia respeito aos domínios de ultramar, ao Conselho Ultramarino e ao próprio monarca, tornava as tramitações complexas e onerosas, nem sempre resultando em soluções.

Embora as leis que determinaram essas reformas tivessem validade em todo o Império, sua aplicação não foi uniforme em todos os seus territórios, variando conforme as circunstâncias específicas presentes na América, na África e na Ásia. Na África, sobretudo em Angola, as dificuldades habituais na implantação e gerenciamento do ensino régio esbarravam, ainda, em outros problemas. A

população considerada alvo preferencial desses estudos, ou seja, os portugueses e seus descendentes brancos, não atingia quantidades suficientes para resultar na criação de muitas aulas régias, e poucos eram os que se candidatavam às cadeiras designadas para Angola. O território onde elas poderiam ser instaladas também estava limitado pela ocupação restrita a determinadas regiões, e às relações complexas com os líderes nativos. Um dos objetivos do ensino régio, a difusão da língua portuguesa, era confrontado com resistências das populações nativas em rejeitar suas línguas de origem, e mesmo dos portugueses que delas se apropriavam em seus processos de comunicação cotidiana (CARVALHO, 2013; LIMA, 2017). Situações similares, mas relacionadas às particularidades locais, ocorriam em Goa e em Macau (CZOPEK, 2014; LOPES, 1984; WANG JIAHU, s/d) onde a presença portuguesa, também limitada territorialmente, estava mais ligada às atividades comerciais sem o estabelecimento mais permanente como ocorria no Brasil. Aqui, mesmo com os problemas que apontamos, o ensino régio se estabeleceu de uma maneira mais firme e longeva, deixando as raízes para o processo de instituição do sistema escolar público, após a independência.

## **A educação para além do Estado: instituições religiosas**

Quando se fala da presença da Igreja na América portuguesa e sua participação nos processos e nas práticas educativas, destacam-se as ordens religiosas que começaram a chegar ao Brasil logo nos anos iniciais do século XVI. Os primeiros foram os franciscanos, que aportaram com a frota de Pedro Álvares Cabral em 1500, e foram seguidos por carmelitas e beneditinos, bem como dominicanos. Em alguns casos, sua presença resultava na fundação de conventos e colégios, nos quais abriam aulas de primeiras letras e de gramática latina, além de atuarem na conversão dos indígenas, tudo isso principalmente nas áreas litorâneas das atuais regiões nordeste e sudeste do Brasil. Os primeiros jesuítas chegaram na frota que trouxe o governador-geral Tomé de Souza, em 1549, e eram liderados pelo padre Manuel da Nóbrega. Ao longo dos dois séculos seguintes, eles somavam algumas centenas, espalhados pelo litoral, e pelas regiões extremas do norte e do

sul, nas áreas limítrofes entre os territórios portugueses e espanhóis. Educação e catequese, suas principais metas, e outras atividades estavam concentradas nos aldeamentos e nas missões, onde reuniam os indígenas que pretendiam converter e ensinar, não sem conflitos com eles próprios e com as autoridades coloniais e negociantes de escravos. Nos conventos e colégios das diversas ordens religiosas presentes na América portuguesa, poderiam estudar os filhos brancos ou mesmo mestiços dos portugueses, e ainda meninos pobres de outras origens. Sobretudo os colégios eram procurados por grupos mais favorecidos que pretendiam enviar seus filhos para os estudos superiores em Portugal, e que precisavam da instrução preparatória. Em todas essas instituições, além do ensino das primeiras letras, da gramática latina, e de fundamentos de teologia ou de filosofia, a formação religiosa era o pilar de sustentação pelo ensino da doutrina cristã e dos princípios da moral e dos bons costumes.

Como é bem conhecido, a Companhia de Jesus teve um papel destacado nos processos de colonização, e suas ações na educação moral e religiosa incluíam, evidentemente, catequese e conversão dos indígenas para as quais eram utilizadas diversas e importantes estratégias. A organização dos aldeamentos visava retirar os indígenas de suas aldeias originais e reorganizá-los em outros espaços, proibindo as habitações coletivas e substituindo-as por habitações por núcleos familiares, conforme os princípios cristãos. Também implicava no uso de vestimentas, na supressão das práticas relacionadas às crenças originais, embora os jesuítas acabassem por incorporar alguns elementos das culturas indígenas, adaptando-as a fim de facilitar o processo de conversão e de civilização daqueles povos. Isso ocorreu, por exemplo, na tradução de conceitos presentes no conjunto doutrinário cristão para aqueles encontrados nas crenças indígenas, e na incorporação de elementos nativos na produção de esculturas de natureza religiosa. Isso pode ser considerado um recurso pedagógico, pois facilitaria o processo de doutrinação, assim como faziam por meio do uso do teatro e da música. Os esforços para superar as barreiras linguísticas resultaram na disseminação da cultura escrita entre os povos indígenas aldeados, principalmente por meio do ensino das primeiras letras. Segundo alguns estudos, foi surpreendente a apropriação dessas habilidades pelos

indígenas, o que teria, muitas vezes, resultado na necessidade de controle sobre as escritas deles por se desviarem dos ditames doutrinários, na visão dos religiosos europeus (LEITÃO, 2014; NEUMANN, 2020). Qualquer que fosse o espaço de atuação da Companhia de Jesus, as atividades educacionais eram orientadas segundo o método pedagógico consolidado por eles na obra *Ratio Studiorum*, resultado de quatro décadas de experiências e observações realizadas nas missões jesuítas espalhadas pelo mundo, na Europa, América, África e Ásia (FONSECA, 2010; MIRANDA, 2012; PAIVA, 2000).

Outras ordens religiosas, menos envolvidas com a conversão dos indígenas, dedicaram-se à educação em seus colégios e conventos, além de atuarem também nos seminários episcopais criados pela Igreja no Brasil. O primeiro deles foi o Seminário de São José, criado em 1739 no Rio de Janeiro. Alguns conventos e mosteiros foram instalados na Bahia e no Rio de Janeiro, comandados principalmente pelos franciscanos e pelas freiras clarissas, e também pelos beneditinos. Nessas instituições, era possível a alguns postulantes à vida religiosa aceder a uma instrução letrada, inclusive as mulheres. Outra modalidade de instituição ligada à Igreja, mas sem os vínculos formais com as ordens religiosas, eram os recolhimentos, destinados a mulheres que a eles eram enviadas, não para se tornarem freiras, mas para serem “protegidas” (LAGE, 2014; 2020).

## **Olhar em escala: a capitania de Minas Gerais e suas particularidades**

O quadro em escala panorâmica apresentado até aqui não se aplica integralmente e da mesma forma a todas as partes da América portuguesa, cada qual com suas especificidades e dinâmicas. Trataremos das particularidades da capitania de Minas Gerais, mais urbanizada que as demais, onde o Estado foi fortemente atuante com suas estruturas administrativas e de controle, e sem a presença das ordens religiosas. A descoberta do ouro no que então se chamava sertões, entre o final do século XVII e o início do século XVIII, deu vazão a um

expressivo movimento populacional na direção das montanhas do interior e às primeiras ações da coroa portuguesa no sentido de estabelecer algum controle sobre o território. Foi neste contexto que se proibiu a instalação das ordens religiosas na Capitania, em 1711, pela preocupação com a possibilidade de elas servirem ao ocultamento do ouro e fugirem ao controle da coroa. Por isso, não foram criados, nesta região, conventos ou colégios, e a população interessada em fazer instruir as crianças e jovens nas primeiras letras ou na gramática do latim, procurava os mestres particulares ou, quando possível, os mestres pagos pelas câmaras municipais. Neste último caso, as iniciativas dependiam da demanda, pois como já foi observado, não era uma obrigação do Estado e de suas instituições prover escolas para a população.

Os impedimentos para a presença das ordens religiosas em Minas Gerais não significam, contudo, que a Igreja estivesse ausente. O clero secular vinculado às paróquias era necessário à assistência espiritual da população que, além disso, se organizou em torno das associações religiosas leigas, isto é, irmandades leigas e ordens terceiras. Criadas em torno das devoções mais populares, elas expressavam as hierarquias sociais da época, pois eram formadas de acordo com a origem social e étnica e a condição das pessoas. Assim, existiam as associações que reuniam os brancos abastados, como as ordens terceiras de Nossa Senhora do Carmo e de São Francisco de Assis; os pardos livres, como as irmandades de Nossa Senhora das Mercês e Nossa Senhora do Amparo; os negros livres e escravizados, como as irmandades de Nossa Senhora do Rosário e de Santa Efigênia. Elas eram responsáveis pela construção das igrejas; pela difusão da doutrina cristã com o auxílio dos padres designados para elas; ao menos em tese, eram também responsáveis pela vigilância sobre o comportamento dos seus membros e cuidavam também da assistência a eles, nos casos de orfandade e viuvez, doença e pobreza (BOSCHI, 1986). Por tudo isso, as associações leigas acabavam por se envolver com a educação de natureza não escolar, aquela voltada para a formação do bom súdito e do bom cristão.

Seus regulamentos – chamados livros de compromisso – ditavam as normas de conduta de seus membros e definiam as punições previstas em caso de desvios.

Como praticamente toda a população mantinha vínculos com alguma dessas associações, pode-se inferir que elas tinham, na prática, um papel importante no controle do comportamento social dos indivíduos. Por isso é plausível considerar as irmandades leigas e ordens terceiras como agentes de uma educação não escolar, voltada para a formação geral do ponto de vista da religião, da moral e dos bons costumes. Além disso, para o exercício de tarefas de produção, organização e controle dos documentos das associações – como os livros de atas, os registros de receitas e despesas, os contratos para a execução de obras em suas igrejas, entre outros – teriam que ser observados o conhecimento da escrita e da leitura para aqueles que ficariam responsáveis por essas tarefas. Na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos do Arraial de Santa Rita, por exemplo, o escrivão tinha a função de escrever os registros de “todos os termos de entrada dos Irmãos de Compromisso, eleições, assentos, conhecimentos, receitas, e despesas”, e para que todos tomassem conhecimento do teor dos documentos da irmandade, ele deveria ler

em voz alta todos os assentos, e declarações, que tiver feito naquele ano principalmente toda receita, e despesa do Tesoureiro, e o Inventário, que deve haver de todos os bens da Irmandade em que sempre deve fazer carga ao Tesoureiro dos bens, que crescerem em cada um ano. (COMPROMISSO, 1784).

As ordens terceiras previam, também, a atuação dos mestres e mestras de noviços, para acompanhar os novatos na associação, definindo o alcance pedagógico de suas funções. Na Ordem Terceira de Nossa Senhora do Carmo da Vila de Sabará o mestre ou mestra deveria ter atenção

com todos aqueles que reincidirem em algum vício, e que com ele derem escândalo, e dele não se quiserem abster, tanto pela admoestação como pela repreensão ou penitência pois se julgará então que semelhantes pessoas são indignos de serem Irmãos Terceiros e indignos filhos de Nossa Senhora Mãe para o que encarregamos muito a consciência do Irmão Mestre... (COMPROMISSO, s/d, 2007.)

Nessas associações religiosas leigas as exigências quanto ao conhecimento da leitura e da escrita não nos permitem, contudo, conhecer os processos pelos quais os escrivães aprenderam essas competências, nem onde o fizeram, se em

aulas régias ou particulares, no ambiente doméstico, ou outro. Antes da instalação das aulas régias na capitania de Minas Gerais – e nela não há registros conhecidos dessas aulas anteriormente a 1770 – o aprendizado da leitura e da escrita ocorria em aulas particulares ou diretamente com parentes ou agregados familiares, pois na falta dos colégios de ordens religiosas, essas seriam as opções daqueles que desejavam – e podiam – dedicar-se aos estudos, mesmo que somente os elementares. A primeira escola propriamente dita instalada na Capitania de Minas Gerais foi o Seminário Nossa Senhora da Boa Morte, em Mariana, em 1750, cinco anos após a criação do primeiro bispado, instalado também naquela cidade em 1745. Voltado, como os demais seminários, para a formação sacerdotal, ele tornou-se, também, uma instituição privilegiada para a instrução dos jovens das famílias mais abastadas da capitania, muitos dos quais se preparavam para ingressar na Universidade de Coimbra. Há indicações acerca da existência de colégios particulares em algumas localidades, mas as evidências documentais são muito fragmentadas e não permitem esclarecer que tipo de instituições seriam, e como atuavam.<sup>7</sup>

A inexistência ou pequena presença de escolas não significava ausência da instrução, do aprendizado da leitura e da escrita e mesmo do latim. Os mestres particulares tornavam-se cada vez mais comuns, principalmente nas áreas mais povoadas, nas vilas e nos arraiais, e mesmo depois da criação das aulas régias, permaneceram sendo demandados pelas famílias, não somente as mais abastadas, mas eventualmente algumas com menores posses. Os valores cobrados por esses mestres na capitania de Minas Gerais variavam, indo de 300 a 700 réis por mês por aluno, pelos que ensinavam as primeiras letras, e chegando até 1800 réis pelos mestres de gramática latina. Mas conforme as posses ou dificuldades das famílias, alguns chegavam a receber seus pagamentos em objetos, utensílios domésticos, ferramentas, e até em gêneros alimentícios. Professor particular na Vila de Sabará no último quartel do século XVIII, João Fernandes Santiago cobrava cerca de 700 réis mensais por cada aluno, mas não se furtou a receber de outra forma os pagamentos atrasados dos filhos de Manoel Caetano dos Santos Cruz, falecido com muitas dívidas, em 1793. Seu inventariante quitou os devidos ao professor com um

“caixão velho de guardar mantimento sem fechaduras (...) cinco pratos de estanho (...) um caldeirão de cobre velho (...) uma enxada velha (...) uma mesa de pau branco com gaveta (..) um machado velho” (INVENTÁRIO, 1793).

Esses mestres atuavam de forma independente, mas em tese, controlados pelo Estado. Isso porque, depois de 1759, eles também seriam obrigados a se submeterem a exames perante as autoridades designadas pela direção dos estudos régios, condição para terem licença para ensinar privadamente. No entanto, não tem sido possível perceber claramente, pelas fontes disponíveis, se todos esses mestres particulares cumpriam essas determinações.

As motivações para o ingresso no magistério eram diversas além, é claro, das necessidades de sobrevivência material. Havia também a possibilidade de alcançar alguma distinção social, principalmente para aqueles que se tornavam professores régios, pois se tornavam funcionários do Estado português, e recebiam os privilégios de pequena nobreza, o que os distinguia socialmente. Mas fica ainda a pergunta: se a escolarização não era obrigatória, para que as pessoas queriam aprender a ler, a escrever, ou o latim? Não podemos deixar de lado o fato de que, embora aquela fosse uma sociedade com uma maioria da população analfabeta<sup>8</sup>, ela valorizava as habilidades da leitura e da escrita, pois estavam associadas a lugares de distinção e de poder. Toda a organização administrativa, civil, religiosa, jurídica, e militar, estava fundamentada no escrito. Até as primeiras décadas do século XIX, a maior parte da escrita administrativa, em todos os níveis, era manuscrita. Apenas os documentos oficiais mais importantes eram impressos, e mesmo assim, para efeito de distribuição pelas mais diversas instâncias. Os documentos originais eram todos manuscritos, como por exemplo, os decretos e cartas régias, provimentos de cargos, declarações, entre muitos outros.

Havia outras motivações para as aproximações com a cultura escrita, e uma das mais importantes era, justamente, a possibilidade de obtenção de cargos na administração colonial, sobretudo aqueles que exigiam saber ler e/ou escrever. Uma vez adentrados na cultura escrita, ou cultura do escrito como querem alguns historiadores, alcançava-se, também, a possibilidade da posse e leitura de livros, fosse pela sua compra – mais difícil porque cara e controlada pela censura – fosse

pelo empréstimo. As políticas de controle da coroa portuguesa passavam pela proibição da imprensa no Brasil e da censura e fiscalização dos livros que entravam na América, por meio da importação legal ou do contrabando (DENIPOTI; FONSECA, 2011; VILLALTA, 2015). Foi dessa maneira, aliás, que muitas obras proibidas pela Real Mesa Censória chegaram ao Brasil, muitos na Capitania de Minas Gerais, e muitos nas mãos daqueles que acabaram conspirando contra a coroa em 1789.

Assim como na Europa, também no Brasil o aprendizado para o trabalho constituía uma dimensão da educação, aquela de natureza não escolar. Parte dela vinha da tradição medieval das corporações de ofício, embora elas não tenham se estabelecido como tal neste território. O aprendizado dos ofícios mecânicos se dava nas oficinas dos artesãos, no ambiente doméstico e nos canteiros de obras, e envolviam maciçamente a população escravizada, além dos brancos e pardos pobres. Não havia, ainda, escolas a que chamamos técnicas, e era pequeno o uso de manuais técnicos, embora eles não fossem raros. As condições de formação e funcionamento da sociedade colonial facilitaram a circulação de saberes de diversas origens, muitos deles africanos e indígenas, e mesmo para muitos brancos era mais prático fazer as coisas conforme as técnicas vindas desses saberes – mais adequadas às condições locais – do que seguir os modelos europeus, por exemplo, na agricultura. Isso não quer dizer que os próprios portugueses não promovessem essas misturas, às vezes deliberadamente, visando a obtenção de melhores resultados. Outra característica importante que afetava os processos educativos nesta área, sobretudo em Minas Gerais, era a grande mobilidade dos oficiais mecânicos, artífices e artesãos, que se deslocavam constantemente pelo território em busca de novos contratos de trabalho, e acabavam por ajudar a disseminar esses conhecimentos (MENESES, 2013; 2017).

Finalmente, mas não menos importante, temos uma dimensão educativa não escolar disseminada socialmente e de grande relevância para a manutenção da ordem e o controle sobre as populações. No processo de formação do bom súdito cristão, várias eram as atividades concorrentes, como as festas cívicas e religiosas, nas quais se reforçavam os princípios doutrinários, de obediência e fidelidade à

monarquia, e o respeito às hierarquias sociais. Nesta dimensão, ressalta o papel central desempenhado pelas associações religiosas leigas – as irmandades e ordens terceiras às quais já nos referimos – e às câmaras municipais, responsáveis pela organização das principais festividades cívicas e religiosas nas vilas. Além das celebrações do calendário católico, como os dias dos santos, semana santa, festas dos padroeiros, das várias denominações de Nossa Senhora, havia também a festa do Anjo Custódio, as procissões, e os festejos comemorando o nascimento e os casamentos dos príncipes e princesas de Portugal, as exéquias e as coroações dos reis e rainhas. Mas também havia as celebrações africanas, reprimidas, às vezes estrategicamente toleradas, muitas delas acabando por se misturar às festas europeias, e ajudando na consolidação de laços comunitários, como as festas de Nossa Senhora do Rosário, até hoje presentes em vários lugares do Brasil. O importante papel desempenhado por essas festividades e celebrações vem sendo estudado há muito, mas sua dimensão educativa é ainda pouco destacada ou tratada do ponto de vista pedagógico, numa perspectiva da história da educação (FONSECA, 2019).<sup>9</sup>

### **Considerações finais**

A pesquisa sobre a história da educação no Brasil no período colonial tem avançado nos últimos quinze anos demonstrando o aumento do interesse dos pesquisadores sobre o período, e a diversificação dos objetos de investigação. Ao lado de novas abordagens sobre temas considerados clássicos, como a atuação das ordens religiosas ou as reformas pombalinas, novos objetos de estudo se voltam para as práticas educativas, escolares ou não, relacionadas a diferentes grupos sociais e diferentes dimensões da vida da sociedade colonial. Em decorrência, coloca-se em questão interpretações tradicionais, como a relação entre a escassez de escolas e o desinteresse pela educação, ou que ela fosse de acesso exclusivo para as elites. A cultura escrita – ou do escrito – estava mais próxima dos indivíduos, mesmo quando analfabetos, pois a vida cotidiana os aproximava dela e de sua necessidade. O acesso à leitura e à escrita nem sempre se fazia por meio da escola

ou da escolarização, mas estava identificado à busca de distinção e privilégios e, às vezes, ascensão social, mesmo que com limites.

O desvendamento dos mecanismos envolvidos nessas diferentes formas de relação com a educação, em seus diversos entendimentos, só pode ser feito por meio de estudos que considerem as diferentes escalas de análise, transitando da abordagem dos processos gerais para as dinâmicas particulares, e isso a partir das perspectivas orientadas pela micro-história e suas propostas metodológicas (GINZBURG, 1991; LEVI, 1992; REVEL, 1998).

Neste artigo, sem pretender o aprofundamento empírico, partimos de uma visão geral dos principais processos educativos presentes no Brasil no período colonial, contrastando-os com dinâmicas específicas vivenciadas numa das regiões mais singulares da América portuguesa, a capitania de Minas Gerais, com o intuito de realçar a pertinência dessa abordagem para uma compreensão mais refinada da história da educação brasileira em seus tempos iniciais.

## Referências

ALVARÁ de Regulamento dos Estudos Menores, de 28 de junho de 1759.

Disponível em:

[http://www.governodosoutros.ics.ul.pt/index.php?menu=consulta&id\\_partes=105&id\\_normas=30698&acao=ver](http://www.governodosoutros.ics.ul.pt/index.php?menu=consulta&id_partes=105&id_normas=30698&acao=ver). Acesso em: 25 nov. 2022.

ARAÚJO, Ana Cristina. **A cultura das Luzes em Portugal: temas e problemas**. Lisboa: Livros Horizonte, 2003. 126p.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 164p.  
BOSCHI, Caio César. **Os leigos e o poder. Irmandades leigas e política colonizadora em Minas Gerais**. São Paulo: Ática, 1986. 254p.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o iluminismo e a revolução francesa**. São Paulo: Editora UNESP, 1996. 207p.

BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador. O século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola**. São Paulo: Editora UNESP, 2017. 428p.

CARRATO, José Ferreira. **Igreja, iluminismo e escolas mineiras coloniais (notas sobre a cultura da decadência mineira setecentista)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Editora da Universidade de São Paulo, 1968 (Coleção Brasileira, vol. 334). 311p.

CARVALHO, Flávia Maria de. **Os homens do rei em Angola: sobas, governadores e capitães mores, séculos XVII e XVIII**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em História, 2013 (Tese de Doutorado).

CÓDIGO FILIPINO, ou Ordenações e Leis do Reino de Portugal: recopiladas por mandado d'el Rei D. Filipe I. Ed. fac-similar da 14ª ed., segundo a primeira, de 1603, e a nona, de Coimbra, de 1821 por Candido Mendes de Almeida. Primeiro Livro. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2004.

COMPROMISSO da Venerável Ordem Terceira de Nossa Senhora do Monte do Carmo de Sabará, s/d. Apud CUNHA, Paola Andreza Bessa. **“E com nossas devotas assistências e demonstrações se edifiquem os mais cristãos”:** educação moral e discurso pedagógico nas associações religiosas leigas (Minas Gerais, séculos XVIII e XIX). Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFMG, 2007 (Dissertação de Mestrado). p. 68-69.

COMPROMISSO pelo qual se deve regular a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos ereta no Arraial de Santa Rita da Freguesia e Santo Antônio do Rio Acima na Comarca do Sabará, 1784. Sabará, Arquivo Casa Borba Gato/IBRAM.

CZOPEK, Natalia. Os portugueses em Macau no século XVIII: considerações sobre um encontro de culturas. **Romanica Cracoviensia**, v. 14, 2014, p. 153-167.

DENIPOTI, Cláudio; FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Censura e mercê – os pedidos de leitura e posse de livros proibidos em Portugal no século XVIII. **Revista Brasileira de História da Ciência**, v.4, n.2, p. 139-154, jul/dez. 2011.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Circulação e apropriação de concepções educativas: pensamento ilustrado e manuais pedagógicos no mundo luso-americano colonial (séculos XVIII-XIX). **Educação em Revista**, UFMG, v.32, p. 167-185, 2016.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. O método pedagógico dos jesuítas. O “Ratio Studiorum”: Introdução e tradução de Leonel Franca. In: XAVIER, Maria do Carmo. (org). **Clássicos da Educação Brasileira**. v. 1. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, p. 81-99.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Ver e ouvir: arte e práticas educativas na América portuguesa. In: VIEIRA, Carlos Eduardo; OSINSKI, Dulce Regina Baggio; OLIVEIRA,

Marcus Aurélio Taborda de. (orgs). **História intelectual e educação: artes, artistas e projetos estéticos**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019. p.319-342.

GINZBURG, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1991. 244p. INSTRUÇÕES para os Professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica, e de Rethorica, de 28 de junho de 1759. Disponível em: [http://www.governodosoutros.ics.ul.pt/?menu=consulta&id\\_partes=106&acao=ver&pagina=690](http://www.governodosoutros.ics.ul.pt/?menu=consulta&id_partes=106&acao=ver&pagina=690). Acesso em: 25 nov. 2022.

INVENTÁRIO de Manoel Caetano dos Santos Cruz, 1793. Arquivo Casa Borba Gato/IBRAM, Cartório do Segundo Ofício, I (69) 523, fls.72-72v.

JANCSÓ, István; KANTOR, Iris. (orgs). **Festa: cultura e sociabilidade na América Portuguesa**. 2v. São Paulo: Hucitec: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp: Imprensa Oficial, 2001.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Letramento religioso para as mulheres recolhidas nas Minas setecentistas. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima e; SANTOS, Antonio Cesar de Almeida. (orgs). **Cultura e educação na América portuguesa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020. p. 145-164.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Mulheres de véu preto: letramento religioso das irmãs clarissas na América portuguesa. **História: Questões & Debates**, n.60, p.107-131, jan/jun. 2014.

LEI, por que Vossa Majestade é servido ocorrer aos funestos estragos das Escolas Menores; fundando-as de novo; e multiplicando-as nos seus Reinos, e todos seus Domínios, 6 de Novembro de 1772. Biblioteca Nacional de Portugal, Coleção Pombalina.

LEITÃO, Ana Rita Bernardo. Sentidos da instrução dos ameríndios em língua portuguesa (séculos XVI a XVIII). **História: Questões & Debates**. UFPR, ano 31, n.60, já/jun. 2014, p.85-106.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. IN: BURKE, Peter (org). **A escrita da História. Novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992. p. 133-161.

LIMA, IvanaStolze. Escravidão e comunicação no mundo atlântico: em torno da “língua de Angola”, século XVII. **História Unisinos**, v.21, n1, jan/abr. 2017, p. 109-121.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **As origens da educação pública. A instrução na revolução burguesa do século XVIII**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008. 151p.

LOPES, Maria de Jesus dos Mártires. O Arcebispado de Goa no tempo de D.António Taveira da Neiva Brum da Silveira (1750-1775): alguns elementos para o seu

estudo. **Arquipélago – Revista da Universidade dos Açores**, v.6, jan. 1984, p. 199-225.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Ler e escrever no mundo rural do antigo regime. Um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 1994. 595p.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, GilcineiTeodoro. (orgs). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 533p.

MENESES, José Newton Coelho. **Artes Fabris e Ofícios Banais. O controle dos ofícios mecânicos pelas Câmaras de Lisboa e das Vilas de Minas Gerias (1750-1808)**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

MENESES, José Newton Coelho. Rotas de saberes entre Europa e Américas e a edição de livros técnicos de agricultura no mundo luso-brasileiro do século XVIII e início do XIX. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, v. 28/29, p. 97-119, 2017.

MIRANDA, Margarida. A RatioStudiorum e os fundamentos de uma cultura escolar na Europa e no Brasil. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de.; RIBAS, Maria Aparecida de Araújo Barreto; SKALINSKI JUNIOR, Oriomar. (orgs). **Origens da educação escolar no Brasil colonial**. v.1. Maringá: EDUEM, 2012, p. 171-198.

MONTEIRO, A. R. **História da Educação: uma perspectiva**. Porto: Porto Editora, 2005. 173p.

NEUMANN, Eduardo Santos. “Por manos de índios que no conviene”. O controle das práticas letradas nas reduções do Paraguai. In: FONSECA, T.N.L; SANTOS, A.C.A. (orgs). **Cultura e educação na América portuguesa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020, p. 95-115.

OFÍCIO do governador e capitão-general da capitania de São Paulo, 1800. Arquivo Histórico Ultramarino, Projeto Resgate, Biblioteca Nacional, cx. 31, doc. 1729. Disponível em: [http://resgate.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=023\\_SP\\_AV&pagfis=9352](http://resgate.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=023_SP_AV&pagfis=9352). Acesso em: 18 nov. 2022.

OLIVEIRA, Luiz da Silva Pereira. **Privilégios da nobreza, e fidalguia de Portugal**. Lisboa:Na Nova Officina de João Rodrigues Neves, 1806.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 43-59.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 268p.

REGISTRO de Exames de Gramática Latina feitos nesta Secretaria da Real Mesa da Comissão Geral sobre o Exame e Censura dos Livros (1773-1791), Arquivo Nacional Torre do Tombo, Real Mesa Censória, Lv. 23.

REQUERIMENTO do Padre José Manoel de Sequeira, 1796. Arquivo Histórico Ultramarino, Projeto Resgate, Biblioteca Nacional, cx. 31, doc. 1729. Disponível em: [http://resgate.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=010\\_MT&pagfis=14528](http://resgate.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=010_MT&pagfis=14528). Acesso em: 18 nov. 2022.

REVEL, Jacques (org). **Jogos de escalas: a experiência da micro-análise**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998. 262p.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n.25, jan/abr 2004. p. 5-17.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 124p.

VILLALTA, Luiz Carlos. Educação: nascimento, "haveres" e gêneros. In: RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos. (orgs). **As Minas setecentistas**. v.2. Belo Horizonte: Autêntica; Companhia do Tempo, 2007. p. 253-287 (Coleção História de Minas Gerais).

VILLALTA, Luiz Carlos. **Usos do livro no mundo luso-brasileiro sob as luzes: reformas, censura e contestações**. 2 ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. 535p.

WANG JIAHU, Cíntia. **O Padroado português e da dinastia Qing no processo de colonização de Macau**. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, s/d.

## Notas

<sup>1</sup> Esse artigo contém material resultante de pesquisa realizada com apoio do CNPq e da FAPEMIG.

<sup>2</sup> Esse entendimento foi sendo desenvolvido a partir de discussões propostas por pensamentos ilustrados e, sobretudo, como parte das transformações que vieram com a revolução francesa. Sobre essas questões, ver: BOTO, 1996; BOTO, 2017; LOPES, 2008; MONTEIRO, 2005; PETITAT, 1994.

<sup>3</sup> Os privilégios recebidos pelos professores de gramática latina, grego, retórica, filosofia e desenho inscreviam-se na categoria da chamada *nobreza civil ou política* e, por eles, estariam isentos de tributos, poderiam ocupar posições de maior destaque nas festividades públicas civis e religiosas, adquiriam o direito de não serem presos sem provas claras de delitos e poderiam ser beneficiados com o abrandamento de penas. Mas tais privilégios só seriam válidos enquanto os professores ocupassem seus cargos (OLIVEIRA, 1806).

<sup>4</sup> A educação como um direito do cidadão é conquista geralmente situada a partir da revolução francesa, nos séculos XVIII e XIX e, pode-se dizer, ainda em construção em diferentes contextos. Interessante discussão sobre o tema do *direito à educação* e do *direito de educação* está em MONTEIRO, 2005.

<sup>5</sup> A instrução pública obrigatória foi implementada de forma desigual no Brasil, nas diferentes províncias, a partir da primeira metade do século XIX.

<sup>6</sup> Em relação ao Brasil, consideramos que a vigência do ensino régio ocorreu entre sua criação em 1759, e o momento da decretação do Ato Adicional à Constituição do Império, em 1834. Nesse momento, o processo de descentralização promovido pelo governo regencial concedeu às províncias autonomia administrativa em diversas esferas, entre elas a instrução pública, podendo definir a seu critério as formas de seu gerenciamento e financiamento. Dessa forma, na prática, deixou de ser arrecadado o subsídio literário com essa finalidade, pondo fim ao ensino régio tal como havia sido concebido no século anterior.

<sup>7</sup> Luiz Carlos Villalta acompanha as indicações dadas por José Ferreira Carrato sobre uma escola no termo da Cidade Mariana, dirigida pela família Osório, constituída por vários sacerdotes. Ver: CARRATO, 1968; VILLALTA, 2007.

<sup>8</sup> Sabemos da complexidade atribuída ao que se denomina *alfabetização*, conforme tem sido demonstrado por importantes estudos, levando a redefinições no campo do *letramento*. Não é nosso propósito fazer aqui essa discussão. Trabalhos de referência sobre o tema: BATISTA; GALVÃO, 2002; MAGALHÃES, 1994; MARINHO; CARVALHO, 2010. SOARES, 2004; SOARES, 2010.

<sup>9</sup> Sobre as festas coloniais ver: JANCSÓ; KANTOR, 2001.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)