

AS REFORMAS POMBALINAS E A EDUCAÇÃO NO BRASIL: AS REFORMAS POMBALINAS E SEU IMPACTO SOBRE A COLÔNIA

*Francisco Jose Calazans**

TEMAS CENTRAIS, OU PONTOS-DE-PARTIDA

- 1º As reformas culturais ocorridas em Portugal em consequência da Ilustração;
- 2º As medidas reformistas "pombalinas" em relação ao Brasil e seu verdadeiro alcance;
- 3º As repercussões das medidas reformistas no sistema educacional até então existente na Colônia.

INTRODUÇÃO

O núcleo e também a própria razão de ser deste trabalho – uma reflexão a respeito das relações entre as chamadas "reformas ilustradas" a época da governação pombalina e a cultura no Brasil-Colônia – supõe, em termos de análise, a consideração de três níveis ou planos de abrangência sucessivos, do mais geral ao mais particular:

- 1º A "prática ilustrada" a época de Pombal em suas características gerais. Trata-se sobretudo das reformas de natureza cultural implementadas ao longo do período pombalino e que se relacionam diretamente ou não com importantes aspectos da história cultural do Brasil-Colônia.

* Departamento de História. IFCS-UFRJ. Rio de Janeiro-RJ.

- 2º As grandes linhas de força que caracterizam, na teoria e na prática, os projetos reformistas ilustrados pombalinos relativos à sua colônia americana, com ênfase nos de natureza cultural.
- 3º A análise de alguns aspectos que assinalam as repercussões dos projetos do reformismo ilustrado pombalino sobre alguns componentes essenciais da realidade cultural da Colônia, enfatizando-se, no nosso caso, a história das idéias e da educação.

Em relação a cada um destes três planos gostaríamos de observar o seguinte:

- a) quanto ao primeiro: vamos somente resumi-lo visto que, como um dos principais componentes das práticas ilustradas da "Época Pombalina", já fizemos sua análise em outra oportunidade;¹
- b) quanto ao segundo: também já nos ocupamos de seus componentes de natureza político-econômica (no mesmo livro citado no item anterior), sendo suficiente, por ora, esquematizá-lo em suas grandes linhas.

Trata-se de assunto vasto e para o qual dispomos hoje de alguns trabalhos de peso, sobretudo na história econômica, financeira e administrativa, bem como, em escala um pouco menor, para a história cultural, ou, pelo menos, da cultura. Sendo assim, remetemos o leitor mais curioso a textos como os de NOIVAS² e ARRUDA³, apenas para exemplificar, ou a obras coletivas de valor, como a que vem sendo erigida em Portugal por SERRÃO E MARQUES⁴ e a nossa conhecida História Geral da Civilização Brasileira, dirigida por HOLANDA⁵. Talvez apenas não se disponha ainda de obra capaz de oferecer visão articulada e rigorosa da realidade colonial como um todo durante esse período, no sentido de relacionar o geral e o particular, a totalidade e suas partes, isto é, com suas várias especificidades tanto regionais quanto locais.

- c) quanto ao terceiro: é de fato o que mais nos interessa aqui, sendo também o mais complexo, polêmico e em relação ao qual predominam, ainda hoje, estudos setorializados e resultantes das compartimentações acadêmicas tradicionais entre os diversos saberes ou disciplinas especializadas que se ignoram umas as outras.

I – ÉPOCA POMBALINA E PRÁTICA ILUSTRADA – Reformas Culturais

Talvez não seja de todo inútil enfatizarmos o quanto se deve usar de cautela em face de uma noção aparentemente tão “natural” como a de “Época Pombalina”. Cautela, antes de tudo, para não a imaginarmos como uma espécie de bloco cronológico a parte, distinto e isolado de tudo que o antecede ou continua; cautela, também, a fim de evitarmos que o caráter “pombalino” possa fazer-nos imaginar uma história “personalizada”, centrada numa grande personagem ou “herói”; cautela, finalmente, para que não venhamos a ser identificados quer como admiradores, “partidários” do Marquês de Pombal, quer como seus adversários, “detratores” da “obra do grande ministro de D. José I”, pois, afinal de contas, parece já não haver mais sentido, hoje em dia, nesses jogos de defesas e acusações que apenas mascaram o culto aos heróis e o exorcismo dos demônios.

Na verdade, as idéias e as práticas características da Época Pombalina, isto é, tudo aquilo que a historiografia tradicionalmente rotula de “reformismo ilustrado”, pode ser compreendido em função dos conceitos de “Mercantilismo” e “Ilustração”. No entanto, nenhum dos aspectos “mercantilistas” e “ilustrados” do período pombalino nele se esgotam historicamente – é sempre necessário examinar-lhes tanto os antecedentes como os prolongamentos, ou seja, antes e após os anos de 1750 a 1777.

As idéias e práticas político-econômicas típicas do Mercantilismo estão presentes em considerável proporção no “corpus” textual dos discursos pombalinos e nas próprias medidas de política econômica então implementadas. Muitas delas, evidentemente, visam também setores básicos da economia colonial brasileira, embora não se possa chamá-las propriamente de “ilustradas”⁶.

Interessam-nos, sim, as práticas discursivas e as reformas implementadas em Portugal e no Brasil sob os auspícios da ideologia, ou “visão de mundo”, mais tipicamente iluminista. Nessas práticas é que afinal de contas se fundamenta a tradição historiográfica que reconhece/identifica a segunda metade do século XVIII como tendo sido a época por excelência do “reformismo ilustrado”.

Que não se perca de vista, antes de mais nada, a importância que têm, para a compreensão dessas práticas no seu verdadeiro contexto histórico, as “origens” ou os antecedentes lusitanos do movimento ilustrado propriamente “pombalino”. Com efeito, desde pelo menos o começo do reinado de D. João V, durante as décadas iniciais do Século XVIII, algumas manifestações intelectuais e institucionais, quase todas elas patrocinadas pela Coroa, traduzem ou expressam um certo clima de transformações intelectuais e mentais, culturais em sentido mais amplo. Tal clima começa-

va a permear então alguns setores da vida cultural portuguesa e os segmentos sociais a ela ligados, devendo-se no entanto reconhecer que seu impacto não chegava talvez a ser muito significativo em relação ao conjunto das formas de ser e de pensar as mais estranhas no conjunto da sociedade.

Devemos também ter consciência de qual é na verdade o significado histórico real dessa espécie de trabalho historiográfico que tem por objetivo pinçar aqui e ali, recenseando, as “novidades”. Como se sabe, tudo aí depende do lugar no qual se situa o historiador para perscrutar a realidade setecentista lusa; podendo de certa forma dispor do futuro, este historiador pode sem muito esforço “reconhecer/descobrir” os sinais ou indícios de transformações ainda em processo de vir a ser e rotulá-las então como “precursoras”, “antecedentes”, “origens”, etc. Parece-nos evidente, no entanto, que do ponto de vista dos próprios contemporâneos, trata-se de uma “clareza” totalmente impensável.

Somente o historiador possui o poder para assim promover certos “sinais” a categoria de signos ou supostas determinações de realidades ainda em devir.

A par de algumas figuras intelectualmente expressivas dos “tempos pré-pombalinos”, intelectuais laicos e padres jesuítas, principalmente, lembremos o fato de que foi nesse período que começou a ascensão da Congregação do Oratório em Portugal, com os seus próprios eruditos e pedagogos e, sobretudo, com seus próprios textos de filosofia e gramática (deles iremos falar mais adiante), a exemplo do *Novo Método de Gramática Latina*, do Pe. Antonio Pereira de Figueiredo e da *Recreação Filosófica* do Pe. Teodoro de Almeida.

Paralelamente às práticas mercantilistas que caracterizam o reformismo “ilustrado” do período pombalino no campo político-econômico, devemos atentar para um outro tipo de práticas desse período, pois, são elas as que talvez mais se identifiquem ou aproximem das propostas reformistas habitualmente associadas à “Ilustração”. No caso luso-brasileiro, tais reformas visavam alguns dos principais elementos institucionais do Estado monárquico absolutista: suas estruturas e funcionamento, as idéias e formas de pensamento – as de natureza política e as propriamente culturais, ou “ideológicas”.

Admitamos assim a existência de algo como um “projeto modernizante” que tem no próprio Estado o seu sujeito e objeto, e sublinhemos o lugar de relevo que nesse projeto coube a redefinição filosófico-doutrinária na esfera jurídica.

Lembremos, ainda, que tal projeto modernizador transborda necessariamente do campo político-jurídico para o cultural por constituir este seu prolongamento natural.

Logo, mesmo que tenhamos de lidar com iniciativas na imediata dependência da ação e do próprio poder estatais, observe-se que os seus alvos transcendem a esfera

especificamente institucional e buscam o universo mais difuso das formas de pensamento e expressão artísticas, literárias e intelectuais.

Sob a égide das idéias “iluminadas”, o Estado absolutista luso visa reforçar o princípio da autoridade monárquica, na teoria e na prática, coisa bastante usual no interior da ideologia dos “déspotas esclarecidos”. Complemento natural, indispensável mesmo, vinha a ser o intuito de reorganizar a “máquina” ou aparelho de Estado – estruturas, funcionamento, composição (recrutamento) e finalidades – dispensando-se um cuidado especial a questões como a da origem social dos “oficiais” ou funcionários e à sua formação “técnica” especializada, em função de novas necessidades do próprio aparelho estatal⁷.

Se tomarmos estas observações como outros tantos pontos-de-partida, logo iremos perceber que a “reforma do Estado” (e do Príncipe) que andava embutida na concepção “esclarecida” dos “filósofos” acerca do Estado absolutistas, desdobrava-se num verdadeiro leque de iniciativas tendentes a empreender a implementação de várias outras reformas:

1. Das relações entre o poder civil e o eclesiástico, ou entre o Estado e a Igreja. Em Portugal, à época da Ilustração dita “pombalina”, isto significava: a questão dos jesuítas, ou dos padres da Companhia de Jesus. Uma questão basicamente político-ideológica, mas portadora de uma importante dimensão econômico-financeira a qual, aliás, tem sido historiograficamente a base do viés interpretativo dominante. De fato porém, estavam em jogo o próprio sentido do poder régio, a concepção da natureza do Estado em face de uma verdadeira hegemonia eclesiástica sobre uma sociedade que se deseja agora “moderna”, ou seja, laica e secular.
2. Extensões, até certo ponto, do problema central indicado no item anterior seriam portanto:
 - 2.1. A questão educacional – o sistema de educação como um todo; estruturas, princípios, métodos, etc.
 - 2.2. A questão jurídica – a redefinição da doutrina e seus efeitos legais;
 - 2.3. O problema filosófico – ruptura com a tradição da *Segunda Escolástica* enquanto requisito para a introdução da “ciência moderna” e dos elementos ao menos supostamente assimiláveis de uma ética centrada no indivíduo;
 - 2.4. O controle, a guisa de patrocínio, da produção cultural, sobretudo a literária e artística, ao lado da censura sobre sua circulação e recepção a fim de evitar, a todo custo, quaisquer críticas endereçadas à

autoridade e legitimidade do poder monárquico e todas as manifestações contrárias à moral e aos bons costumes.

Implicam-se mutuamente, como se vê, o político e o cultural quando se coloca a questão das reformas ilustradas. Isto se percebe com bastante clareza no campo jurídico. Podemos citar quer as conseqüências da “Lei da Boa Razão”⁸, quer certas medidas mais ou menos pontuais que se inspiram em princípios-chaves da ideologia ilustrada: “liberdade” (tanto para indivíduos sujeitos a condições específicas – como era então o caso dos “Índios do Brasil” e dos “escravos africanos em Portugal”, como para abolir privilégios corporativos); “igualdade” (enquanto repúdio a certos tipos de discriminação sócio-econômica, política ou cultural – como no caso dos cristãos-novos, dos “puritanos”, etc.)⁹.

Chega-se, enfim, ao universo intelectual e pedagógico no qual se inserem muitas das idéias e das práticas iluministas. O ideal reformista do Iluminismo objetivava uma transformação radical (= pela raiz) de todo um sistema de ensino – não apenas seus agentes – os jesuítas – mas suas próprias bases e pressupostos filosóficos e pedagógicos, quer dizer, eram os currículos, programas, métodos e bibliografias, a começar pelos livros-texto, que deveriam ser antes de tudo questionados. Queriam os reformadores fazer vicejar uma nova filosofia pedagógica, novas formas e conteúdos para a educação em todos os seus níveis, incluindo-se em tal projeto o redirecionamento de seus objetivos e uma visão diferente a respeito dos métodos e dos papéis desempenhados por mestres e discípulos no processo educacional como um todo. Cabe no entanto termos em mente que, se vastos eram tais planos, formidáveis foram seus complicadores, a começar pelas resistências sociais: a sociedade se manteria basicamente corporativa, apesar dos esforços em contrário, avançaria, sim, a secularização, mas recusando a laicização; a “conservação do Estado” e a defesa da ordem pública em nome do chamado “bem comum” delimitam o espaço das reformas possíveis. Disto tudo resulta a imagem de certa incompletude que caracteriza o conjunto das reformas educacionais, o que de certo tem muito a ver com outras reticências e compromissos na esfera do pensamento filosófico-científico e suas tendências predominantemente ecléticas.

No território metropolitano, as reformas incluíram, no campo pedagógico, a Reforma dos Estados Menores, a Reforma da Universidade de Coimbra, a criação da Aula do Comércio, a fundação do Real Colégio dos Nobres, dentre as principais.

Não se esqueça porém de algumas outras reformas não menos decisivas como o Novo Regimento do Santo Ofício, de 1774, a criação da Real Mesa Censória, etc.¹⁰

II — REFORMISMO ILUSTRADO NO BRASIL COLÔNIA

Não deixa talvez de ser um tanto artificial este recorte “Brasil-Colônia” como objeto privilegiado das práticas reformistas ilustradas. No entanto, não é vedado ao historiador o pensar tais práticas em função de uma ótica colonial a fim de tentar perceber de que maneira elas se concretizaram no âmbito da Colônia e com que características específicas. Ao assumir uma perspectiva como esta deve no entanto o historiador prevenir-se contra as possíveis ilusões ou deformações que lhe possam advir como produtos dessas mesmas hipóteses apriorísticas acerca tanto da Colônia como da realidade/possibilidade de estar diante de algo como um programa totalizante e coerente emanado da Metrópole, pronto para ser implementado pelas autoridades coloniais. Trata-se, a rigor, de duas ilusões: uma que faz pensar a Colônia como alguma coisa articulada e una em termos das tomadas de consciência dos colonos; e, outra, que faz com que se trabalhe com a idéia de um “projeto ilustrado” harmônico e unificado.

O olhar da Metrópole dispunha de condições que lhe permitiam perspectivar a Colônia como um todo mas certamente não escapava a esse mesmo olhar o fato de que os colonos, vivendo como viviam, mergulhados em todo tipo de limitações particularistas, fruto das diferentes realidades regionais, não poderiam ver a si próprios em termos de unidade. Assim, o olhar metropolitano, tal como os colonos eram capazes de percebê-lo, sofria uma certa filtragem, ou diluição, segundo as diversas situações ou variadas contingências concretamente vivenciadas pelos próprios colonos.

Na Colônia, da mesma maneira que na Metrópole, o reformismo ilustrado foi essencialmente mercantilista em termos de suas práticas político-econômicas. No entanto, não nos parece que se possa estabelecer uma equivalência para o campo cultural a partir daí, ou seja, não pensamos que as reformas político-jurídicas e culturais, sobretudo na esfera colonial, se encaixem harmoniosamente no conjunto denominado “Ilustração”.

Talvez resida na diferença que acabamos de mencionar a explicação para um fato historiográfico interessante: dispomos de alguns estudos a respeito do “reformismo ilustrado pombalino” na Colônia como um todo, mas isto apenas em relação à história econômica e administrativa, já que o mesmo não é exato quando entram em cogitação as manifestações culturais propriamente ditas.

O reformismo iluminista na esfera político-econômica colonial remete-nos ora a um viés nitidamente mercantilista, ora a um outro mais constante e abrangente, que é o fiscalista; no fundo, afinal, engrenagens de um mesmo sistema. O que realmente

importa, para nós, é o fato de que essas reformas “esclarecidas” embora tenham assumido aspectos variados – fomento agromercantil (como no caso das companhias de comércio), incentivo ao cultivo de determinadas espécies agrícolas em algumas regiões a fim de substituir as especiarias ou matérias-primas originariamente trazidas do Oriente (recorde-se o Marquês do Lavradio no Rio de Janeiro, ou o interesse pela criação do bicho-da-seda) – não se separam do objetivo maior, mercantil-exportador, cuja essência continuava a ser o “exclusivo”.

Existiam, sim, inúmeras atividades agrícolas e de criação direcionadas primordialmente para o abastecimento do mercado interno – a chamada agricultura/produção de subsistência. Havia também, em grau de intensidade e importância que somente nos últimos anos vem sendo resgatadas pela pesquisa histórica¹¹ uma atividade mercantil com ramificações monetárias e financeiras talvez nada desprezíveis. No horizonte-limite do olhar “ilustrado” (das autoridades metropolitanas), comprometido com as prioridades do próprio “sistema”, aquela realidade mais “interna” à Colônia ocupava uma posição subordinada, apenas saltando para o primeiro plano das preocupações dessas autoridades quando se fazia mais premente e dramático o binômio “fome-desordem”¹².

Todavia, por mais que a tradição historiográfica se tenha habituado a fazer da importância das “reformas econômicas e administrativas pombalinas” um lugar comum e quase obrigatório¹³, entendemos que se deve sublinhar a tônica ou o sentido profundo dessas reformas – o caráter essencialmente fiscalista que as preside, sempre de olhos postos na taxação/tributação e visando aperfeiçoar os mecanismos de arrecadação e controle das atividades econômicas coloniais¹⁴. Não há por que nos iludirmos com as palavras: “ilustrado” significava arrecadar mais e melhor para os cofres reais: eliminar/reduzir significava contabilizar mais e melhor, com segurança, racionalidade e responsabilidade, a receita e a despesa do Real Erário. Neste caso, poder-se-ia indagar, em que consistiria afinal o caráter “ilustrado” destas práticas reformistas? Certamente, aos olhos das autoridades metropolitanas, o “ilustrado” era algo positivo pois vinha associado à melhor eficiência, confiabilidade, lucros e réditos crescentes. Para o olhar dos próprios colonos no entanto, o “ilustrado” vinha envolto em muitas ambigüidades: em vários sentidos ele apenas significava mais coerção e intervenção, mais tirania, abuso e exploração!¹⁵.

Começamos assim a perceber uma coisa um tanto curiosa – as reformas pombalinas podiam ser “ilustradas” ou não e já agora não mais em função da “opinião” historiadora mas muito mais concretamente de acordo com as condições e formas de percebê-las em sua própria época. Ora, visto que uma tal ambivalência de significações existia para a face mercantilista da moeda reformista da “Ilustração pombalina”,

que dizemos então da sua outra face, justo a mais comumente identificada com as mensagens iluministas na historiografia luso-brasileira?

Para esta “outra face da moeda”, tudo que poderemos fazer por ora, talvez, seja apenas elegermos/recortarmos um certo número de setores ou aspectos da vida cultural da Colônia e analisar cada um deles de acordo com os pressupostos que já foram expostos até aqui. Teríamos então: a educação (idéias e práticas), as idéias “filosóficas” em geral, o direito, a literatura, as artes, a vida religiosa, os imaginários coletivos, enfim, as práticas e representações culturais. Lembre-se sempre, porém, que todas essas diferentes formas ou “manifestações” culturais somente adquirem toda sua concretude histórica quando as “situamos” no espaço-tempo das distintas realidades regionais da Colônia.

Como se está a ver, são muitos os recortes possíveis; cada um deles é complexo e envolve quase sempre abordagens interdisciplinares. Propomos então algumas idéias mais gerais que nos sirvam como pontos de partida:

PRIMEIRO PONTO — Possíveis e(ou) prováveis diferenças entre as reformas empreendidas na Metrópole e aquelas realizadas na Colônia.

Trata-se de distinguir entre dois conteúdos reformistas segundo seus objetivos e a natureza de suas respectivas práticas, conforme se tenham em vista as realidades metropolitanas ou as coloniais. A partir desta primeira distinção, haverá a necessidade de um exame mais atento das diferenças, também em nível setorial, comparando-se, a seguir, às mudanças e resistências havidas em Portugal e no Brasil nos diversos campos do cultural.

SEGUNDO PONTO — Eventuais conclusões dos esforços de reflexão que buscam adequar o conceito mais geral de “Iluminismo/Ilustração” às especificidades do espaço-tempo luso-brasileiro do Setecentos.

Neste caso, começariamos por indagar, por exemplo, sobre a significação de tais conceitos no contexto cultural lusitano: suas prováveis fontes e origens, suas características intelectuais, suas realidades mentais, sua abrangência intelectual e social, ou seja, em síntese: qual foi de fato a leitura, ou quais foram as leituras do Iluminismo em Portugal? quais seus textos fundamentais ou geradores?¹⁶

TERCEIRO PONTO — Há necessidade de um sério esforço a fim de que avancemos um pouco rumo a uma compreensão mais precisa de como se deu, no Brasil-Colônia, a recepção tanto das idéias quanto das formas de pensamento tradicionalmente qualificadas de “ilustradas”.

Em outras palavras: no caso brasileiro, colonial, quando nos deparamos com alusões à presença/existência/influência de “idéias ilustradas”, de qual Ilustração realmente se trata? Da leitura, ou leituras, ibéricas em geral, portuguesas em particular? Da leitura de textos franceses, ingleses, alemães, etc. recebidos diretamente pelos colonos? De ambas as coisas? Sabemos que, no horizonte intelectual correspondente à ilustração em Portugal, destacam-se sobretudo as obras de Verney e de Genovesi, acompanhados por seus epígonos lusos. Já no horizonte dominado pelos “Filósofos” enciclopedistas franceses e pelos representantes do “iluminismo” anglo-escocês, ou então, pelos escritos políticos de origem norte-americana, outros deveriam ser os textos e por consequência as leituras.

Ainda que não possamos ou tenhamos que admitir algo como uma “opção” ou escolha necessária, pelos colonos, em face desses diversos caminhos do Iluminismo, pois, podemos, inclusive, pensar a Colônia como um “locus” privilegiado para onde convergem, ou onde coexistem, as idéias e os textos oriundos de várias vertentes, a verdade é que permanece de pé a pergunta principal: como foram recebidos (lidos, discutidos, pensados, divulgados), na Colônia, os discursos oriundos dessas diversas vertentes?¹⁷

QUARTO PONTO — Natureza das relações existentes entre a expulsão dos padres da Cia. de Jesus, em 1759, e a entrada em cena das idéias iluministas na Colônia.

Na maior parte da produção disponível para o conhecimento das relações entre a cultura existente na Colônia e as idéias do movimento ilustrado, existe, de forma explícita ou implícita, uma espécie de suposição quanto a indissociabilidade entre a chegada/recepção do Iluminismo e a decisão do governo de expulsar de Portugal e seus domínios os padres da Cia. de Jesus, em 1759. Aliás, tão arraigado se acha esse pressuposto que ele nos passa a idéia nítida de uma espécie de corte historiográfico, ou, quem sabe, epistemológico.

Para demonstrar esse fato, vejamos alguns exemplos:

- a) No campo da história das idéias, ou das idéias filosóficas em particular, os trabalhos existentes, não muitos por sinal, estabelecem sempre uma ruptura, em 1759, entre o período que aí se encerra, cujos começos coincidem com os primórdios da colonização, e o que a partir daí se estende até pelo menos 1808, ou, segundo alguns autores, 1830¹⁸
- b) Em história da educação brasileira as obras mais conhecidas sublinham sempre a presença de um profundo corte a separar a educação jesuítica e a que se instala na Colônia após 1759¹⁹

- c) As diversas histórias da literatura brasileira, embora não associem tanta importância assim a uma data, costumam se referir a um período ou época barroca, que se vincula necessariamente ao peso da presença jesuítica na vida cultural da Colônia, e um período arcadista, ou neoclássico, mais ligado as Luzes e que, não por mero acaso, coincide com as condições culturais desenvolvidas em consequência da expulsão da Cia. de Jesus²⁰.
- d) Na história religiosa, História da Igreja neste caso, não chega a constituir surpresa a ênfase que em geral se dá à amplitude e coerência da obra inaciana, ao mesmo tempo que o período que se inicia em 1759 tende a apresentar contornos menos nítidos, pela própria diversificação de orientações e tendências que então se opera; franciscanos e beneditinos assumem posições de destaque, na historiografia, do ponto de vista intelectual, ao mesmo tempo que se destacam os padres da Congregação do Oratório. Estes últimos, aliás, constituem ainda uma fonte de interrogações toda vez que se tenta conhecer melhor seu tipo de atuação e sua importância relativa no cenário cultural da Colônia. De fato, sabemos relativamente pouco sobre os oratorianos em terras brasileiras, se bem que exista uma grande quantidade de hipóteses mais ou menos especulativas. O caso mais bem estudado continua a ser o do Seminário de Olinda, em fins do setecentos, em conexão com a presença do bispo Azeredo Coutinho²¹. Há indicações, nem sempre precisas, de que os oratorianos teriam se recusado, ou, pelo menos, se absterido, em preencher de forma sistemática o vazio deixado no sistema educacional da Colônia pela expulsão dos padres jesuítas. Observe-se que no entender de Chacon, a presença dos padres do Oratório equivale a uma "quinta coluna oratoriana no Brasil", de tendências ou mesmo com claras convicções jansenistas, cujas influências, diretas ou não, teriam atravessado o século XIX²².

Sabemos então que foi a expulsão dos jesuítas à época de Pombal um evento crucial, decisivo mesmo, para o curso da trajetória cultural no ambiente da Colônia: sabemos, ainda, que a guerra movida aos padres da Companhia de Jesus pela governação pombalina estava de acordo com as idéias e práticas "iluminadas" ou "esclarecidas" amplamente difundidas no universo intelectual do Setecentos. Precisamos portanto, agora, passar ao exame de algumas dessas "práticas reformistas ilustradas" do ponto de vista da história da cultura no Brasil-Colônia.

III – REFORMAS POMBALINAS E CULTURA COLONIAL

Toda vez que a cultura, como objeto histórico, entra em cena, imediatamente emergem problemas conceituais e metodológicos os mais variados. Cultura, ou culturas? história da cultura ou história cultural? que se deve entender por “cultura”? etc. Não é este o momento de voltarmos a esta discussão²³. Fiquemos então, ao menos por ora, com a noção de cultura mais habitualmente utilizada pela historiografia – a cultura que se identifica como produto de uma “elite” intelectual, cultura “dominante”, como preferem outros, e que se traduz numa certa constelação de formas facilmente reconhecíveis enquanto “manifestações” ou objetos bem definidos aos olhos dos historiadores, tais como as idéias (filosóficas, científicas, políticas, sociais, econômicas, estéticas e éticas), a produção artística, literária e científica, os indivíduos e(ou) grupos mais ligados a essa produção cultural, a transmissão e reprodução da cultura, as instituições de toda ordem, oficiais ou não, públicas e privadas, envolvidas de alguma forma com as diferentes formas de atividade cultural, envolvendo portanto neste caso as relações mantidas com o poder, ou por este impostas, ou, ainda, como em Foucault, “pelos poderes”.

Deste imenso leque de temas e questões ficaremos apenas com as grandes linhas de uma história das idéias e os grandes traços do panorama educacional a partir de meados do século XVIII. Era intenção nossa, inicialmente, incluir aqui também a história da literatura e da arte, mas verificamos que isto seria impossível por enquanto.

Não se pense entretanto que nossa tarefa, depois de todos esses avisos e explicações, haja se tornado bem mais simples. Abordar qualquer tema que envolva um conceito de cultura é sempre tarefa problemática para o historiador; bem mais difícil se torna sua tarefa se é de uma “cultura colonial” que se trata, e, mais grave, se for “a cultura no Brasil-Colônia” pois, em se tratando desta última, logo poderá surgir a conhecida pergunta: “cultura colonial, ou cultura na colônia?”; e, ainda: “brasileira”, “luso-brasileira”, ou tão somente “no Brasil-Colônia?”. Bem, as possibilidades de indagar e discordar são como sempre quase infinitas: assim, se começássemos por discutir desde a questão da existência ou não de algum tipo de cultura na da Colônia até chegarmos ao debate acerca de sua natureza, “nacional”, “nativa”, “versus” “estrangeira”, importada, jamais poderíamos apontar em algum lugar²⁴.

Afinal, tudo o que pretendemos e tão somente indicar alguns poucos e importantes aspectos que entendemos úteis para a compreensão tanto das possibilidades como dos limites intrínsecos ao reformismo “ilustrado” do chamado período “pombalino”.

“A expulsão dos jesuítas, em 1759, os quais constituíam o núcleo principal da nossa intelectualidade colonial, cindiu de modo violento e abrupto o pensamento nacional. Dai em diante e até a Independência, o interesse maior estará voltado de um lado para a formação meramente científica e, de outro, ao que se supõe em proporções deveras limitadas, pela frustração do empenho modernizador capitaneado por Pombal, para as idéias políticas trazidas a baila pelas Revoluções Americana e Francesa”²⁵.

Propomos, portanto, uma periodização mais ou menos nos seguintes termos:

1^o – Características e tendências no campo das idéias filosóficas e das teorias e práticas pedagógicas no Brasil colonial até os meados do Setecentos; 2^o – A “época pombalina”; idéias e reformas ilustradas; 3^o – Rumos da história das idéias e das práticas educacionais à época da “crise do antigo sistema colonial”, no derradeiro quartel do século XVIII.’

Esta periodização representa uma tentativa de se estabelecer uma espécie de enquadramento ou perspectiva global para a percepção daquilo que seria a seqüência de três grandes momentos ou fases em condições de expressar o próprio ritmo da evolução político-cultural do século em questão. Precisáramos, agora, examinar como se processou esta seqüência no âmbito de cada um dos elementos ou aspectos constitutivos da realidade cultural da Colônia.

AS REFORMAS PEDAGÓGICAS

I – Aspectos Gerais

Assunto por demais conhecido de nossos estudiosos, a dominância exercida pelos padres da Companhia de Jesus sobre o sistema educacional da Colônia até 1759, expressa através de um conjunto hierarquizado de estabelecimentos de ensino com seus programas, disciplinas e métodos pedagógicos, a famosa *Ratio Studiorum*, conta com uma bibliografia já bastante divulgada na qual se incluem os trabalhos de Serafim Leite²⁶, Varnhagen²⁷, Azevedo²⁸, Calmon²⁹, Lacombe³⁰, Cunha³¹, apenas para ficarmos com alguns exemplos, uma vez que a relação é longa.³²

Problema bem mais complexo se coloca ao historiador quando tenta este analisar as reformas pedagógicas pombalinas. Aqui, de imediato, despontam contro-

vérsias tradicionais e ferrenhas cujo ponto de partida é em geral a própria expulsão dos inacianos decretada pelo todo-poderoso ministro de D. José I. Todavia, queiramos ou não, 1759 permanece como um marco divisório nos estudos dedicados à história da educação no Brasil e com esta data persistem ao mesmo tempo as discussões sobre os fatores determinantes das medidas pombalinas anti-jesuíticas. Quanto a este último tema, como sabemos, múltiplas têm sido as explicações aventadas pelos mais diversos tipos de escritores, o que nos permitiria dividi-las em explicações factuais, muito ligadas às "circunstâncias" pessoais do próprio Pombal, explicações conjunturais e estruturais. Entendemos, entretanto, que, talvez mais interessante que percorremos a selva das explicações até agora produzidas na tentativa de esclarecer as origens ou motivações daquele evento, e bem mais produtivo para nossos objetivos, poderia vir a ser a sua interpretação. Segundo Laerte Ramos de Carvalho³³, o processo de transformação pedagógica que teve na expulsão dos jesuítas seu momento decisivo, insere-se no bojo de um universo de práticas reformistas tendentes à escolarização do ensino e do próprio Estado absolutista. Trata-se de fato de uma visão peculiar do "moderno", como sinônimo daqui de "ilustrado", a qual é posta oficialmente em termos de negação de um certo "arcaico", ou "bárbaro gótico", como afirmava então Ribeiro Sanches³⁴. No fundo, a mola mestra da expulsão e das reformas nada mais é do que o "regalismo" (ou "josefismo", segundo outros), inerente ao "despotismo esclarecido" nos países católicos.

Analisar as reformas pombalinas no terreno das idéias e práticas pedagógicas no interior do espaço luso-brasileiro significa, para o historiador, circunscrever um determinado elenco de questões entre si interligadas e implica também se dar conta da presença de diferentes ênfases avaliativas, distintas e contraditórias em alguns casos.

Posições historiográficas divergentes marcam ao mesmo tempo o conhecimento tanto de aspectos mais ou menos pontuais quanto a maneira de encarar o conjunto do problema. Poder-se-ia estender, quase a perder de vista, a recapitulação de tudo quanto foi escrito acerca da expulsão e das reformas em termos de oportunidade, sentido, eficácia, efeitos a curto e longo prazo, etc.

Se observarmos um pouco mais de perto tais avaliações, os parâmetros que utilizam, provavelmente iremos deparar com uma pergunta do tipo: por que, como e para que se esfacelou de um dia para o outro um sistema, como o dos jesuítas, que, bem ou mal, sempre "funcionara", em proveito de outro que jamais funcionaria de fato, ou que somente o fez em condições precárias e insuficientes? Pensando bem, esse tipo de pergunta porta consigo uma perspectiva que já é por si um juízo de valor positivo, em relação àquilo que existia, negativo em face do que lhe veio após. Como sempre, também se pode pensar na avaliação oposta: o sistema jesuítico "não funcio-

nava mais” de maneira que o novo sistema, implantado por Pombal, era lhe muito superior, em que pesem as dificuldades e falhas havidas na sua implementação. A noção de “funcionalidade”, como se pode perceber nestas proposições contraditórias entre si, recobre opções filosófico-históricas bastante diferentes a respeito da natureza da cultura e do sentido do desenvolvimento do processo cultural.

Acontece então que, na prática, dada a indiscutível preeminência que desfrutavam os jesuítas no panorama educacional luso-brasileiro, a tendência dominante no seio das discussões de caráter avaliativo/interpretativo é a de se desaguar no oceano das quarelas infundáveis e antinomias simplistas, do tipo “jesuitismo “versus” anti-jesuitismo” ortodoxia contra heresia, obscurantismo ou esclarecimento, clericalismo e anticlericalismo, como se ainda vivéssemos em meio as lutas e debates típicos do século passado³⁵

Note-se, no entanto, que se o avaliar significa aqui uma tomada de posição “partidária”, isto é, se os juízos de valor implicam para o historiador partilhar ou externar sua própria opção entre visões simplificadoras e conflitantes, talvez a atitude mais prudente seja a de tentar outro tipo de abordagem antes que ele também, o historiador, seja devidamente rotulado de “clerical”, ou de “ateu”.

Lancemos o nosso olhar então para algumas questões que nos parecem em condições de propiciar uma compreensão talvez mais adequada dos problemas em foco:

1 – A “reforma dos estudos” enquanto dimensão do regalismo presente na teoria e prática do “despotismo esclarecido”

Deste ponto de vista, as reformas pedagógicas dão seqüência a uma política guiada pelo propósito de afirmar e fortalecer a autoridade monárquica e o poder do Estado: era a imprescindível a submissão do sistema educacional na sua totalidade ao controle estatal efetivo. Em conexão com este, vinha o objetivo de laicizar profundamente os quadros docentes e reformular de cima a baixo a estrutura organizacional do sistema e seu funcionamento em todos os níveis de ensino. Simultaneamente, pretendia-se que o próprio ensino viesse a sofrer uma radical transformação que abrangesse a estrutura curricular e os métodos pedagógicos, única maneira, segundo então se imaginava, de criar “estudos” realmente ajustados aos pressupostos ideológicos ilustrados.

Todas essas mudanças no entanto, de nada valeriam se o próprio espírito da atividade pedagógica, sua autêntica razão de ser, não se adequasse cada vez mais às necessidades de um Estado que se pretendia comprometido com uma certa visão do “moderno” e identificada com valores descritos como “civilizados”, “policiados” e “iluminados”. Ao lado da formação de “oficiais” ou “funcionários” competentes, a

reforma deveria corresponder também aos reclamos de segmentos sociais, ou da “burguesia” como preferem outros, mais carentes do pessoal preparado e especializado para os novos tipos de atividades e profissionais técnico profissionais e liberais então emergentes³⁶.

2 – A dimensão teórico-prática das reformas pedagógicas.

Pelo menos nas suas origens, tal como se lê na *Dedução Cronológica e Analítica...* e no *Compêndio Histórico*³⁷ e, ainda, se bem que de forma distinta, em Ribeiro Sanches, a reforma dos estudos assumiu como premissa básica a rejeição radical da formação pedagógica ministrada pelos jesuítas, criticando-se seu humanismo excessivo “retórico e verbalista”, o caráter “ornamental” de sua erudição, seu apego exagerado às “humanidades” e à teologia em detrimento da “filosofia e da ciência modernas”, tudo isto fazendo desse tipo de formação uma coisa “inútil” em si mesma, desvinculada inteiramente das “reais necessidades” da sociedade e do Estado.

O radicalismo das práticas discursivas do reformismo pedagógico oculta a existência de limites e acomodações no interior mesmo das idéias e das medidas práticas; os discursos pombalinos apenas deixam entrever com sutileza o fato de que sempre haveria de ser essencial para o sucesso das reformas que estas fossem ajustadas de fato às condições da sociedade e às necessidades ou objetivos de poder absolutista. Dai não se ter propriamente uma “aplicação” das propostas típicas do “Iluminismo” mas, sim, uma cuidadosa filtragem das “idéias modernas” que teve nas “Luzes” italianas seu principal elemento filtrante, quer dizer, “um iluminismo essencialmente cristão e católico”³⁸ como se pode constatar tanto em Verney quanto em Genovesi. Em síntese, um ecletismo filosófico que vai de par com uma concepção de ciência essencialmente prática e operatória a qual se inspira, por sua, vez num tipo de “empirismo atenuado”, quer dizer, despido de especulações metafísicas.

O sistema de ensino deveria corresponder a essas novas posições, emprestando-se por isso maior importância aos princípios “racionalis”, emanados da “reta razão, mas acoplados à “experiência e observação” e visando sempre investigar/conhecer mais e melhor a “natureza”, no que não deixava de estar embutido um finalismo pragmático ou utilitarista posto que o conhecer não se podia separar das possíveis utilidades e vantagens – para “os povos e para S. Majestade” – resultantes da atividade científica.

3 – *Os eternos desacertos e descompassos das reformas pedagógicas no campo de sua implementação.*

Entre princípios “universais” e metas “esclarecidas”, emergiram sempre os desacertos produzidos pelos recursos humanos e materiais insuficientes e por não poucos descompassos e conflitos no cotidiano das vivências individuais e coletivas das práticas reformadoras.

Um dos primeiros itens a considerar neste caso é exatamente a tremenda desproporção que logo se estabeleceu entre os fins visados e os meios disponíveis. Desejava-se fazer muito, com rapidez, mas não existiam os recursos humanos, materiais e organizacionais necessários. Recursos humanos, isto é, mestres para as escolas criadas (ou a criar) pelo Estado, não existiam nem em quantidade, nem tampouco em qualidade suficientes, para uma sociedade que havia sedimentado a transmissão do saber, das primeiras letras à Universidade, no trabalho do clero secular e regular, revelou-se praticamente impossível satisfazer, em poucos anos, as necessidades de professores laicos para todas as “aulas” e colégios.

Ao lado da escassez de “letrados”, a insuficiência dos recursos materiais – instalações, livros, material escolar em geral – e financeiros – pagamento dos mestres e aluguel de salas e prédios. Apenas no curso mesmo das tentativas de passagem do papel para a prática as reformas puderam ser percebidas em seus verdadeiros custos, realmente gigantescos. Custos cada vez mais elevados, embora não prioritários em face de diversas outras “urgências” da governação pombalina. Entra aqui em cena então a burocracia, a máquina administrativa: pouco ou nada afeita à natureza de seus novos encargos, dotada também de uma sensibilidade muito restrita com relação às premências criadas pelas reformas, a burocracia, incumbida de gerenciar e fiscalizar a execução das transformações no sistema de ensino, não demorou muito a se caracterizar como um de seus principais entraves, sobretudo na arrecadação de recursos e sua aplicação no sistema educacional recém-criado³⁹.

Se passamos da macro-análise das reformas para suas micro-realidades, deparamo-nos igualmente com toda sorte de imprevistos que interferem na prática reformista em sua existência cotidiana. Temos aqui um material dos mais ricos e variados, do qual pinçamos tópicos como:

- a) o recrutamento de quadros docentes – a escassez de candidatos laicos (em quantidade e qualidade) tornou imperioso o aproveitamento de indivíduos pertencentes às diversas ordens religiosas existentes no Reino, além de levar, na prática, à admissão de muitos dos ex-padres jesuítas;
- b) as delongas e complicações burocráticas – os novos mestres deviam ser selecionados através de concursos públicos mas, como estes tinham uma

execução lenta e as nomeações dependiam de Lisboa, a criação e ampliação dos quadros docentes ficou muito aquém das necessidades das reformas, aumentando ainda os inconvenientes e defasagens na proporção direta das distâncias das diferentes regiões em relação a Lisboa⁴⁰.

- c) a escassez crônica de meios – inexistindo recursos financeiros adequados, caso das reformas de 1759, ou sendo eles ainda insuficientes, caso do Subsídio Literário, verificaram-se dificuldades sérias quanto ao pagamento dos mestres e à manutenção das escolas régias; os mestres tiveram ordenados muito baixos, congelados por longos períodos (décadas, em certos casos) e pagos com atrasos de muitos meses, no mínimo; sem dinheiro para manter (construir, nem falar) salas e prédios, pois muitos eram arrendados, as autoridades tampouco puderam fornecer livros e material escolar em geral; geralmente, era o próprio professor que se incumbia desses aspectos, recebendo contribuições dos alunos e vendendo-lhes os livros, canetas, lápis, cadernos, etc., uma vez que esta foi também a fórmula que muitos encontraram para garantir a própria sobrevivência⁴¹.
- d) a imposição de novos métodos de ensino/aprendizagem, por decreto, entrou em choque com velhos hábitos e atitudes docentes e discentes; não foram poucos os casos de revolta, quer de alunos, quer de professores, contra a nova gramática de latim, a nova tabuada, os livros de história, ciências naturais, etc.; do mesmo modo, no capítulo da disciplina, muitas seriam as queixas contra o autoritarismo, os caprichos punitivos, a violência de mestres que faziam a muitos sentirem saudades da firmeza e da "mansidão" dos antigos mestres jesuítas;
- e) os lugares mais distantes dos principais centros urbanos, as zonas rurais sobretudo, ficaram mais ou menos marginalizados tanto em termos de professores como de livros; nas áreas coloniais então, como no Brasil, com as distâncias gigantescas entre os núcleos povoados, as reformas soaram como um dobre de finados para a possibilidade de todo e qualquer tipo de "aulas" ou escolas⁴².

4 – Após 1777 – recuos e avanços que se alternam em quase todas as frentes atingidas pelas reformas pedagógicas.

Com a "Viradeira", e mesmo após, a política de laicização do sistema educacional ficou definitivamente comprometida. A hostilidade ideológica em relação ao espírito das reformas pombalinas, tido por alguns como "ímpio", ou "ateu", vieram somar-se as pressões da própria realidade: se os mestres leigos eram em número

insuficiente, pouco "confiáveis", inclusive, muitos deles, e se, por outro lado, não havia numerário bastante para pagá-los, por que não devolver aos sacerdotes e frades das ordens regulares uma tarefa que sempre havia sido sua, para a qual tinham o preparo necessário e com a vantagem de não ser preciso pagar-lhes mais do que uma remuneração quase simbólica, visto que, como "funcionários do Estado" já eram por este mantidos?⁴³

O desestímulo ao trabalho docente fez apenas acentuar-se, pois se agravaram os problemas de recrutamento, remuneração, infraestrutura, etc. Nem por isso, no entanto, abrandaram-se os rigores burocráticos, ou seja, as exigências minuciosas e a lentidão das respostas.

Às inúmeras mazelas vieram juntar-se algumas outras nesse final do século XVIII: o perigo da entrada e propagação das "novas idéias", as "idéias francesas" em particular, faz pesar sobre os textos e os próprios mestres as atenções e(ou) suspeitas das autoridades interessadas em preservar a "órdem pública"; por toda parte emergem indícios e denúncias, reais ou fictícias, acerca de atividades ou maquinações de pessoas real ou supostamente filiadas a "maçonaria", uma presença ubíqua e difusa no panorama político e mental dessa época;

Completando o painel, vemos eternizarem-se as queixas contra a escassez de recursos, agora tornada crônica; com uma agravante porém: afloram aqui e ali as denúncias a propósito de malversação de recursos destinados à educação praticada por altas autoridades regionais e locais; em suma, gasta-se mal, emprega-se em outras finalidades, ou, nem mesmo se arrecadam minimamente os impostos destinados ao custeio do sistema educacional⁴⁴.

II – AS REFORMAS E O BRASIL

Em 1759, a presença jesuítica no Brasil, tanto nas missões quanto na educação, era um fato. Suas escolas, espalhadas por todo o território da colônia, escalonavam-se das aulas primárias aos grandes colégios, havendo então 17 colégios, 25 casas e 36 missões, além das escolas elementares e dos seminários seculares entregues a direção da Companhia. O ensino era "público", havendo apenas regras que estabeleciam seu direcionamento e acesso, conforme o nível de estudos, aos alunos "externos" ou "internos". Colégios e escolas eram "régios", abertos à todos, sem quaisquer discriminações, pelo menos oficialmente⁴⁵.

Os estabelecimentos de ensino dos jesuítas tinham toda sua estrutura, organização, métodos e conteúdos disciplinares regulados na chamada "Ratio Studiorum".

No Brasil, havia quatro graus de ensino, sucessivos e propedêuticos: o curso elementar ou aulas de ler, escrever e contar – “primeiras letras” – além da religião católica; o curso de humanidade, que compreendia as classes de Gramática, Retórica e Humanidade, centradas no estudo de latim e grego, bem como “conhecimentos gerais”, ou “erudição”; no curso de Artes, ou de ciências naturais e(ou) filosofia, aprendia-se Lógica, Física, Matemática, Ética e Metafísica, durante três anos, à fim de obter o grau de bacharel ou de licenciado; o curso de teologia, com quatro anos de duração, conferia o grau de doutor⁴⁶.

A pedagogia jesuítica baseava-se na unidade do professor, do método e da matéria: disciplina, perseverança, competição, hierarquia e autoridade, inclusive entre os próprios alunos, eram os princípios essenciais. Os cursos elementares e de humanidade visavam o público “externo”, enquanto os de artes e teologia destinavam-se ao “interno”; na prática, contudo, como os cursos de artes eram preparatórios para o sucesso a Coimbra, cada vez mais neles foram admitidos alunos “externos”, isto é, não pertencentes ou destinados à carreira eclesiástica.

Convém não perdermos de vista, no entanto, que havia outras instâncias educativas e escolas fora da órbita dos jesuítas. Ao estudar Minas Gerais, Carrato⁴⁷ destaca a importância das escolas domésticas na formação da juventude mineira. Por outro lado, é justo se assinalar o papel dos franciscanos⁴⁸, beneditinos⁴⁹ e oratorianos⁵⁰ no ensino colonial, dos cursos elementares aos mais elevados, sobretudo no Rio de Janeiro e Olinda.

A expulsão dos jesuítas veio desarticular por completo o sistema educacional existente na Colônia:

“... o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial de ensino jesuítico... uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão.”⁵¹

Variam muito entre si, na verdade, os juízos formulados por historiadores a propósito do impacto causado pela saída tumultuada dos inicianos e seus efeitos sobre a cultura da Colônia. Varnhagen, por exemplo, concedeu diversos métodos aos padres da Cia. de Jesus, mas acabou por concluir que “entretanto a abolição da Companhia foi favorável aos povos”⁵². Bem diversas se apresentam, quanto a esse fato, as avaliações de Calmon e Lacombe⁵³, afirmando o primeiro que foi um ato de obscurantismo que desorganizou o ensino.

1 – A Reforma dos Estudos Menores no Brasil-Colônia.

Os alvarás, decretos e outros textos legais que dizem respeito a esta reforma por si só um “corpus” documental impressionante. Os mais importantes foram parcialmente publicados por Andrade, Avellar e Carvalho⁵⁴ e vários outros estudiosos da questão⁵⁵. Interessa-nos aqui, no entanto, tão somente recordar que o processo de reforma compreendeu na verdade duas grandes fases ou etapas: a primeira, que se inicia com o Alvará de 28 de junho de 1759, abole as escolas dos jesuítas e estabelece nas “Aulas e Estudos das Letras uma geral Reforma”, visando os estudos de latim, hebraico e retórica, expede “Instruções para os professores das disciplinas” e cria o cargo de Diretor Geral dos Estudos – para o qual seria nomeado, logo a seguir, D. Tomás de Almeida. Este último, em novembro, entregou ao Vice-Rei as primeiras instruções sobre a “nova criação e estabelecimento dos estudos e total destruição dos métodos antigos”, as quais foram passadas ao Chanceler da Relação da Bahia e do Rio de Janeiro e aos Ouvidores Gerais de Pernambuco, Maranhão e Pará, na condição de “Comissários” do Diretor Geral, devendo por seu turno cada Comissário nomear seus “Delegados” e os “Mestres” que executariam as ordens.⁵⁶

A segunda fase, uma espécie de relançamento da reforma, inicia-se com a Lei de 6 de novembro de 1772 onde se declara que S.M. fora servido “ocorrer aos funestos estragos das Escolas Menores, fundando-as de novo, e multiplicando-as nos seus Reinos e todos os seus Domínios, debaixo da Instrução da Real Mesa Censória”. Tratava-se assim de equacionar duas grandes dificuldades enfrentadas pela primeira reforma: a necessidade de uma direção mais firme e atuante e a carência de recursos financeiros. À primeira delas o Alvará de junho de 1771 tentaria dar solução “Come-tendo à Real Mesa Censória toda a Administração e Direção dos Estudos das Escolas Menores destes Reinos e seus Domínios”, com o que se unificavam dois quesitos básicos – as escolas e os livros. O problema dos recursos seria resolvido em novembro de 1772, através da criação do “Subsídio Literário” e de uma “Junta com Administração exclusiva” para o referido “subsídio” (taxas sobre vinho e aguardente).

Na mesma data publicou-se uma “Lista de Professores Régios de Filosofia Racional, Retórica, Língua Grega e Gramática Latina”, além de mestres de ler, escrever e contar; pouco tempo depois foi aumentado o número de professores das Escolas Menores e tomadas providências para sua indicação e nomeação efetiva.⁵⁷

A implantação da Reforma na Bahia e no Rio de Janeiro está estudada com precisão de documentos e pormenores factuais no livro de Andrade⁵⁸, o qual analisou igualmente os acontecimentos ocorridos em Pernambuco⁵⁹ e em vários outros cen-

tros populacionais⁶⁰. Trata-se na realidade da primeira fase, aquela que, como ficou visto, se estende de 1759 até 1771/2, exatamente a etapa mais difícil e polêmica. Para o conhecimento desse mesmo processo nas Minas Gerais, dispomos de um estudo minucioso realizado por Carrato⁶¹.

Importa aqui, entretanto, notar que o ensino elementar ficaria em grande parte ignorado até 1772, salvo se admitirmos, como propõe Nizza, que houve nesse nível um grande descompasso entre as Capitânicas, devendo-se ver no chamado "Diretório dos índios do Pará e Maranhão", de 1758, uma espécie de primeira proposta para solucionar a questão do ensino das primeiras letras por professores leigos, a começar com a substituição da "língua geral" pela língua portuguesa.⁶¹

Os problemas crônicos desse ensino de primeiras letras já se delineavam desde os começos da Reforma: a evasão escolar, o eventual despreparo para admissão na Aula Régia de Gramática Latina por falta de uma sólida base dessas primeiras letras; o reduzido número de mestres, sempre aquém das solicitações dos governadores das capitânicas, pois, estabeleceu-se aos poucos um círculo vicioso que se prolongaria até depois de 1808: o subsídio literário rendia pouco, rebaixando-se então os salários dos professores; assim, a profissão tendia a atrair uma quantidade decrescente de candidatos; baixos salários e poucos interessados, um círculo vicioso que tornava o magistério uma atividade com freqüência exercida por pessoas cada vez mais despreparadas:

"O que se observa, portanto, no fim do período colonial é que o aumento de cadeiras de primeiras letras, que foi considerável, se fez à custa de um redução do salário dos mestres e também, portanto, do nível intelectual destes. Só indivíduos de escassa preparação, ou desenvolvendo outras atividades paralelas, se interessavam por essas vagas no ensino elementar"⁶³

Antonio Alberto B. de Andrade publicou os primeiros "mapas" e(ou) "relações" contendo para diversas regiões brasileiras, por comarcas e distritos, exceto Minas Gerais, tanto o número de Aulas de Gramática Latina existentes em cada uma delas, quanto o número de mestres e alunos⁶⁴. A reforma foi prejudicada sobretudo pela impossibilidade em que se viu a Coroa para pagar os "Professores Régios" e que ela tentou contornar via autorização para que os mesmos recebessem dos seus discípulos "aquele emolumento que fosse uso estabelecido no país"⁶⁵. Ora, os estudantes logo se manifestaram contra tal pagamento – até mesmo porque estavam acostumados ao ensino gratuito, vigente antes da Reforma – sob a alegação, por exemplo, de que não iriam pagar senão "a quem lhes parecesse" e nunca a mestres impostos e nem sempre os melhores.

Para a fase que começa em 1771/2, dispõe o historiador do “Plano” e do “Mapa”, de 1772, anexos à Lei que criou o Subsídio Literário, assim como de duas listas de “Aulas” com os respectivos mestres, uma de novembro de 1773 e a outra de agosto de 1779, em plena Viradeira. Todas estão publicadas por Joaquim Ferreira Gomes, outro estudioso das reformas do ensino. Sabe-se assim que, em 1772, eram apenas 15 os professores das Aulas Régias de Gramática Latina para todo o Brasil. Este número subiu muito lentamente após aquela data⁶⁶.

Se escassos eram os professores de latim, inexistentes eram os de Grego, exceto no Rio de Janeiro e Salvador; quanto às Aulas de Retórica e de Filosofia, é quase certo que não existiram na Colônia pelo menos até 1771.

Em suma, do ponto de vista de sua estrutura, o novo sistema nasceu marcado por uma profunda desarticulação e fragmentação. Cada “Aula” cuidava de uma disciplina, sem se articular com as outras; cada região, cada local, vivencia isoladamente os seus problemas. Pairando sobre esta paisagem quase caótica, as ordens e contra-ordens da Metrópole, as delongas burocráticas, os processos demorados, tudo enfim conspirando no sentido de fazer mais difíceis as coisas na colônia, apenas expunha mais vivamente o irrealismo metropolitano em face das condições coloniais.

2 – Questões pedagógicas específicas.

Desde seus primeiros movimentos a Reforma pombalina atribuiu importância decisiva aos textos que deveriam ser utilizados a partir de então. Para as primeiras letras, a tradução do Catecismo de Montpellier propiciou o texto básico por excelência, aprovado pelas autoridades e amplamente difundido.⁶⁷

Para as Aulas de Gramática Latina, a Reforma teve como seus principais esteios as críticas de Verney à *Arte* (Gramática Latina) do Pe. Manoel Alvares, jesuíta, antiga de mais de 150 anos e o aparecimento, em 1752, do *Novo Método de Gramática Latina*, dos padres da Congregação do Oratório, especialmente o Pe. A. Pereira de Figueiredo. De fato, havia várias questões em jogo, a começar, como queria Verney, pela necessidade de valorizar a língua portuguesa, devendo-se portanto ensinar o Latim por seu intermédio; com isto, argumentava-se, reduzir-se-ia a duração dos estudos pela simplificação da natureza dos trabalhos escolares; o Latim ficaria sendo, sim, instrumento essencial para o acesso à cultura latina, mas não um estorvo, um fator de desestímulo para os estudantes destinados à vida civil.

Pode parecer um tanto estranha ou pitoresca essa querela das gramáticas, porém, como demonstra Laerte de Carvalho⁶⁸ trata-se de uma polêmica de múltiplas

faces, entre as quais estavam uma nova visão humanista e os interesses políticos e culturais do Estado monárquico. Nas Instruções, de 1759, já se avisava sobre a remessa de *Artes* (Gramáticas) do Pe. Antonio Pereira de Figueiredo e de Antonio Felix Mendes. Da primeira havia duas versões, uma maior e “outra que é um resumo ou compêndio da dita grande”, mandando S. M. que se ensinasse por ela ficando a outra, a grande, para os Mestres. Como bem observa a esse respeito A. A. Andrade⁶⁹, esta seria uma das principais características da reforma pedagógica: “os métodos resumidos”, i. é, a simplificação cobrada por Verney; o mesmo se aplicava aos textos latinos – daí adotar-se a *Sellecta latini sermonis*, de Pierre Chompré. À Direção Geral dos Estudos coube o privilégio de editar os compêndios escolares; afinal, era urgente que se substituíssem os livros antigos, sendo mandados “queimar todos os livros que serviam de ensinar Gramática Latina pelo método antigo, reprovado por S. M.”⁷⁰

O estudo do Latim devia ser breve, claro e fácil, além de servir a excitar nos alunos o desejo de passarem às ciências maiores. Para o estudo do grego, além do *Evangelho de S. Lucas* e de textos de autores clássicos, o livro recomendado era o *Epítome do Método de Port Royal*, traduzido em português. Finalmente, nas classes de Retórica, seguindo as críticas e recomendações de Verney, determinam as Instruções seu ensino pelas *Instituições* de Quintiliano, adaptadas por Lamy. Seriam utilizadas, ainda, a *Retórica*, de Aristóteles, as obras retóricas de Cícero, e os “livros dos modernos”⁷¹.

Na verdade porém, os problemas que a Reforma dos Estudos Menores teve de enfrentar, sobretudo no Brasil, não se resumem, conforme interpretou J. Lúcio de Azevedo, a uma contenda entre jesuítas e oratorianos. Obstáculos de ordem prática, pertencentes algumas vezes à ordem do cotidiano de alunos e mestres, se revelaram igualmente decisivos. Lembremos, para exemplificar, a escassez crônica de compêndios, o que levou muitos a usar os antigos, mesmo proibidos, mas em geral mais baratos que os mais novos e raros. Recordemos a questão do recrutamento dos novos mestres, inclusive para compreendermos os motivos pelos quais tantos deles eram “alvaristas” – uma questão talvez, de menor esforço. Fixemos, finalmente, as diferenças de métodos, não apenas aqueles encontrados nos textos dos compêndios mas, igualmente, os que se punham em prática no relacionamento docente/discente; lembremos, enfim, da vigilância exercida pelas autoridades sobre os comportamentos estudantis, dentro e fora das suas classes.

O verdadeiro espírito da Reforma, ou seu vetor principal, revela-se no nível das classes de Artes e de Teologia, sem contar, é claro, a Reforma da Universidade de Coimbra, a qual, obviamente, extrapola os limites espaciais destas considerações, sem

que esta observação signifique o desconhecimento do quão foram importantes para a cultura do Brasil-Colônia as mudanças operadas nos estudos superiores coimbrãos.

As Instruções de 1759 preocuparam-se com as gramáticas latina, grega e hebraica, bem como com a retórica. Na década de 1760, enquanto tardavam providências para a criação de aulas régias de filosofia nas principais cidades, eram utilizados, em Coimbra e Évora, os textos de Verney. Essa indefinição levou a que se fizesse da exigência da apresentação dos certificados de conclusão das aulas de retórica a principal condição de ingresso nas Faculdades de Coimbra, desde 1763.⁷²

Desde 1764, em Évora, Bento de Souza Farinha ia divulgando as posições filosóficas de Verney e Genovesi e dos principais expoentes da "ciência experimental dos modernos". Em Coimbra, o ensino de filosofia foi retomado em 1767, pelo Pe. Antonio Soares Barbosa: o mesmo se deu no Porto, em 1768, com o ex-oratoriano Manuel Alvares, autor de uma *Instrução sobre a Lógica, ou Diálogo sobre a Filosofia Racional*. Importante para difusão da nova filosofia foi a *Recreação Filosófica*, do Pe. Teodoro de Almeida, oratoriano. Faltava porém a sistematização e a oficialização dessa "nova filosofia". Somente em 1772 foram oficializadas as opções e tomadas as necessárias providências para o ensino de filosofia em "Aulas régias". Não se haveria de ficar muito longe da opinião de Verney: "A principal parte da Filosofia é a Física, visto que a Lógica parece ser somente uma disposição do entendimento para conhecer as coisas como são"⁷³.

Mencionamos, algumas páginas antes, o empirismo e o ecletismo por que se pautou a partir de então o ensino da filosofia, ou "Filosofia Racional, e Moral", "modernas", enfatizando o estudo da natureza. À luz desses novos rumos e seus princípios tem sido interpretada, somente para exemplificarmos, a obra de José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, bispo de Pernambuco por ocasião da elaboração dos Estatutos do Seminário Episcopal de Nossa Senhora da Graça, em Olinda, em 1798. Apesar de constituir um capítulo a parte, o Seminário de Olinda é uma espécie de tema obrigatório nos estudos sobre a educação colonial.

Tratava-se de fato de uma nova concepção de Seminário já que não mais se destinava apenas a formação do clero diocesano mas, também, a laica. Tal característica levou muitos de seus contemporâneos e exalta-lo por ser único em todo o Brasil. Com todas as ciências necessárias, e mestres sábios e instruídos para a educação dos que se destinam para o serviço da Religião e do Estado"⁷⁴. Sem dúvida, tudo nos leva a crer que o tipo de ensino existente no Seminário teria sido de fato, ou se aproximado bastante, do ideal de um tipo de ensino "ministrado sem peias a indagação racional e experimental", dando uma ênfase especial a disciplinas como a Filosofia Racional, as Ciências Naturais, a Geografia e a História.

Todavia, trata-se de uma exceção. importante, sim, mas que não traduz a realidade colonial, tanto assim que o “clero brasileiro continuava a ser muito mal preparado e recrutado”, na opinião de diversos testemunhos de época.

III – O DESTINO DAS REFORMAS APÓS A GOVERNAÇÃO POMBALINA

Toda vez que se aborda o período pós-pombalino, a referência a chamada “Viradeira” parece ser obrigatória: por mais que a historiografia venha a cada dia demonstrando os exageros por muito tempo associados aos acontecimentos de 1777, teimam ainda alguns em insistir nessa alusão a Viradeira como se fosse esta o grande fator ou a força explicativa suprema para tudo quanto se deu em Portugal no último quartel do Setecentos. Todavia, no campo da história cultural, em particular na esfera educacional, a época de D. Maria I corresponde em certa medida àqueles mitos ou lugares comuns acerca de um certo sentido de “reação” implícito na própria ideologia da “Viradeira” enquanto oposição, crítica ou retificação, a certos componentes do reformismo ilustrado pombalino.

Dispomos assim, por exemplo, de diversas indicações sobre prejuízos causados ao programa reformador pombalino pelos seus opositores e detratores que se abrigaram sob o manto do anti-pombalismo a partir de 1777. No caso da Universidade de Coimbra contamos, por exemplo, com a sátira de Melo Franco – “O Reino da Estupidez”, além de muitos outros testemunhos e evidências⁷⁵.

Quanto aos Estudos Menores, as vicissitudes das reformas pedagógicas à época de D. Maria I e começos da regência do príncipe D. João, nos revelam duas ordens mais gerais de questões:

- 1ª Persistência de dificuldades e mazelas já detectadas por nós ao longo do período pombalino, algumas, aliás, tendendo a agravar-se, ao passo que outras, provavelmente, apenas se fizeram então mais visíveis, ou generalizadas.
- 2ª A filosofia que preside a política pedagógica tanto no plano da quantidade quanto da qualidade das escolas e dos respectivos mestres.

A primeira destas duas ordens de questões pode aqui ser exemplificada em função de alguns de seus tópicos mais significativos:

a) Remuneração dos mestres

Os ordenados dos professores ficaram estacionários por vários decênios, sempre no nível que lhes fora fixado em 1779 – mais ou menos 60\$000 anuais – e pagos quase sempre com bastante atraso. Afim de garantirem a própria sobrevivência, apelavam os mestres para toda sorte de estratagemas com os quais pudessem ganhar algum dinheiro, como relata Santos Marrocos:

“Pelo que estes Mestres, como bolforinheiros com loja de quinquilharia, vendem aos discípulos papel, tintas, penas de escrever e lápis, tabuadas, pautas, régua e pastas; fazem imposições mensais, contribuindo cada um para água de beber, tendo mais alto preço sendo por um copo, varrer a escola e o mais que omito; e se alguém quer estar... separado em uma casa ou quarto particular e vigiado com mais atenção no ler e escrever, a que se chama Aula de horas vagas, satisfará por vários preços”⁷⁶.

De acordo com este mesmo Autor, a reforma dos Estudos Menores de 16 de agosto de 1779 fixou os seguintes valores:

“As Aulas de Filosofia passaram quase todas as Corporações Religiosas com 80\$000 réis de ordenado na Corte e 60\$000 réis nas mais partes do Reino, dos quais percebe o Mestre 20\$000 réis que lhe dá o convento, contando do resto para sustento do dito religioso-mestre... As de Latim e Escolas [de primeiras letras] foram repartidas, umas pelos religiosos, nos sítios em que há conventos, percebendo 60\$000 réis de ordenado pelas de Gramática e 40\$000 réis pelas de ler e escrever, praticando-se com os mestres o mesmo que fica exposto a respeito da Filosofia e as outras permaneceram conservadas nos seculares, com os ordenados já referidos na criação de 1773”⁷⁷.

Em 1799, o mesmo Santos Marrocos, ao lamentar a sorte dos mestres (seculares) de primeiras letras, informa:

“Contam-se nesta Corte dezoito pobres e desgraçados Mestres com 90\$000 réis do ordenado; e que, excluída a décima, apenas se contará do resto para aluguel de uma loja, onde se ensine, com o nome de Escola Régia”⁷⁸.

b) A disciplina autoritária e repressiva, de viés patriarcal e com certas conotações punitivas, tal como nos informa Vilhena:

“Logo que constava pelo professor que o estudante o desatendera, era mandado para o Forte do Mar, e se na indagação que a ele se fazia, se tinha a certeza de que era pouco aplicado, mandrião ou vadio, então se lhe sentava praça de soldado para ensinar-lhe a conhecer a subordinação”.

- c) A arrecadação deficiente, muita vez por desídia da própria autoridade, bem como o desvio dos recursos arrecadados (do Subsídio Literário no caso) para fins outros que não as despesas com a educação régia. A este respeito, assim sintetiza Carrato:

“Também no Brasil a Administração Régia sangrava, com estorno para outros fins, as verbas arrecadadas do subsídio, e o que era pior, não cuidava seriamente dessa arrecadação tão necessária”. Luís dos Santos Vilhena, o professor régio soteropolitano do último quartel do século XVIII, denuncia as autoridades coloniais da Bahia de não cobrarem com exatidão o subsídio literário ali, da seguinte maneira:

“... só o rendimento dos açougues da cidade da quase o preciso para o pagamento dos professores que nela há, sem falar no rendimento da aguardente”⁸⁰.

A segunda ordem de considerações acima mencionada remete-nos a um problema de fundo de natureza crucial: o problema dos objetivos político-sociais das reformas e, por conseguinte, da abrangência desejada pelas autoridades educacionais.

A Carta de Lei de 6 de novembro de 1772 declarava, em seu Preâmbulo, a intenção de se criar as condições para que a instrução se estendesse “ao maior número de povos e habitantes deles, que a possibilidade pudesse permitir”: não se cogitava por tanto de estender o ensino a todos os “cidadãos”, pois, seria “impraticável que se formasse em toda uma Nação um Plano que fosse de igual comodidade a todos os povos e a todos e a cada um dos particulares deles”. Isto, aliás, correspondia muito bem ao pensamento de muitos senão a maioria dos Filósofos da Ilustração européia, os quais, tal como seus êmulos portugueses, não viam como fosse possível e, menos ainda, desejável, generalizar a instrução, já que, conforme acreditavam, a instrução não podia ser vista como alguma coisa realmente necessária para todos os cidadãos, sendo assim “conforme a toda a boa razão que o interesse daqueles particulares que se acharem menos favorecidos haja de ceder ao bem comum e universal”. Afinal, a instrução não seria necessária para aquelas pessoas empregadas “nos serviços rústicos e nas artes fabris, que ministram o sustento dos povos e constituem os braços e mãos do corpo político”,⁸¹

Sob Pombal, portanto, temos uma política pedagógica eminentemente regalista em seus fins, mais voltada para a qualidade que para a quantidade de escolas e mestres. O essencial então era o combate aos males atribuídos aos vícios do "ensino monástico". Talvez se encontre aí a cautela, ou o receio, das autoridades pombalinas pós-1759 a respeito da criação de aulas régias de Filosofia, pois, havia que se decidir primeiro a própria definição da Filosofia a ser ensinada. Como ficou visto, por vários anos a Retórica foi prestigiada e expandida em lugar da Filosofia⁸².

No reinado de D. Maria I, a partir de 1779, o movimento de criação das escolas de estudos menores alcançou e ultrapassou as metas fixadas pelo Plano de 1772. Baseando-se no testemunho de Vilhena. Laerte de Carvalho menciona as cadeiras existentes na Bahia e comarcas adjacentes: em Salvador – 1 cadeira de Retórica, 1 de Filosofia, 1 de Língua Grega e 1 de Geometria; 4 de Gramática Latina (com seus respectivos substitutos), 6 escolas de ler, escrever e contar. Segundo o mesmo Autor, "a situação descrita por Vilhena não deveria ser muito diferente nas demais províncias".⁸³

O mesmo Vilhena, por sinal, lastimava o número excessivo de professores régios existentes. Houve assim, ao que tudo indica, um crescimento quantitativo de escolas menores após o período pombalino e tal expansão deve ter correspondido a uma significativa mudança da orientação que havia anteriormente predominado. As reformas pombalinas dos estudos menores haviam traduzido um esforço voltado para secularização das instituições educacionais. Pretendia-se criar a "escola útil aos fins do Estado" e, nesse sentido, não se julgara conveniente uma política de intensa e extensa difusão do trabalho escolar: queria-se, sim, uma escola que "antes de servir aos interesses da Fé, servisse aos imperativos da Coroa"⁸⁴.

Bento José de Sousa Farinha, em seus "Prantos da Mocidade Portuguesa", oferece-nos um contraste em cores bastante vivas entre os progressos realizados durante quinze anos (1764-1779), quando do seu próprio magistério, e os desastres sobrevindos a partir de 1779, quando ele próprio foi aposentado e substituído por um franciscano. Retrocesso que ele descreve em termos de afluxo e entusiasmo dos estudantes, florescimento dos estudos de Filosofia, Grego e Retórica, competência dos mestres recém-formados, antes de 1779, pois, a seguir, tudo mudou para pior:

"Até este tempo [1779] sempre houve alguma atenção à mocidade e nunca se permitiu a ninguém ensinar, publica ou privadamente, sem ser provado primeiro por seu exame... Mas os regulares foram isentos até da cerimônia do exame... Ora, estes donatários não levaram a posta sem osso, porque, como assinaram aos professores tão pobres e esmigalhados ordenados, os frades não querem encarregar-se das cadeiras: e foi necessário empenhar a santa obediência para alguns...

Proveram-se, com efeito, as cadeiras repartidas pelos amigos e inimigos...; apesar dos gritos daqueles que iam com estes pretextos desterrados para conventinhos pobres, remotíssimos, doentios, desertos e arruinados; apesar de chamarem muitos padres que não sabiam nada do que lhes mandavam ensinar e que não tinham paciência nem jeito para semelhantes empregos".⁸⁵

Assim, segundo o mesmo Autor, "Chora a mocidade" por causa de todas as dificuldades que ela enfrenta, agora, em consequência das mudanças operadas a partir de 1779. Convém entretanto sublinhar que o discurso de Sousa Farinha não é apenas "interessado", ou "ressentido", como se afirma algumas vezes. Na verdade, seu discurso permite que se leia em suas entrelinhas os variados aspectos por meio dos quais se afirmam os contrastes entre a política educacional pombalina, secularizante e restritiva, ou "elitista" e a política mariana, clerical e aberta, talvez "populista", mas bem mais preocupada com os custos de manutenção do sistema do que propriamente com sua qualidade pedagógica; ou ainda, quem sabe, mais interessada na segurança ideológica associada ao magistério clerical do que nos azares inovadores de um magistério laico, pouco seguro quanto à fé.

Percebemos enfim que a filosofia dominante à época de D. Maria I e do Príncipe Regente aproxima-se novamente daquilo que Ribeiro Sanches tanto criticara:

"A causa por que a maior parte da nação aprende o latim provém porque no reino há poucos estabelecimentos para ganhar a vida... Deste modo todos vão aprender latim, porque o latim é o passaporte para entrarem no paraíso terrestre, onde se come sem trabalhar"⁸⁶.

Agora, porém, nada mais se ajustava talvez àquilo que Antônio Nunes Ribeiro Sanches preconizara nas "Cartas para a Educação da Mocidade", criticando então as leis videntes por fazerem da escola um trampolim pelo qual estavam "saindo do estado de vilão e de cidadão muitos e muitos súditos, para entrarem naquele da nobreza e dos eclesiásticos"⁸⁷. Pensavam os seguidores de Sanches que era preciso evitar que as escolas servissem (apenas) para a ascensão social dos filhos de nobres e de vilões quer dizer, para que pudessem obter privilégios, benefícios, imunidades (dos altos cargos da administração civil e eclesiástica).

A Resolução Régia de 16 de agosto de 1779 inclui uma "Lista das Terras, Conventos e Pessoas destinadas para Professores de Filosofia Racional. Retórica, Língua Grega, Gramática Latina, Desenho, Mestres de Ler, Escrever e Contar, como também dos Aposentados nas suas respectivas Cadeiras". Este e outros atos que evidenciam a política educacional pós-pombalina, analisados criticamente por alguns

contemporâneos ilustres, a exemplo de Santos Marrocos⁸⁸ e Souza Farinha⁸⁹. As Aulas de Filosofia Retórica e Língua Grega sofreram uma redução drástica, ao mesmo tempo que passavam muitas delas as Corporações Religiosas; as de Gramática Latina e de ler e escrever foram repartidas pelos religiosos, nos sítios em que havia conventos, ficando apenas uma pequena parte com os mestres laicos. Em conjunto, como fruto dessa verdadeira devolução de uma considerável parte do ensino aos religiosos, 65 professores régios foram compulsoriamente aposentados, com direito à metade dos vencimentos.

Afirma Santos Marrocos a esse respeito:

“Tão mesquinho se notou o número das Cadeiras ou Aulas Maiores, como estratado e desordenado nas aulas de Latim e Escolas (de ler e escrever), excedendo cada uma a mais de setecentas; e, feita a distribuição por quem não tinha conhecimento e tino deste Reino...”⁹⁰

O problema para nós, preocupados especificamente com o Brasil, consiste na escassez de informações a respeito das formas concretas aqui assumidas pelas diferentes implicações das mudanças impostas ao modelo reformista pombalino pela administração metropolitana a partir de 1779. Mencionamos algumas observações de Vilhena, mas ainda estamos bastante distanciados dos elementos imprescindíveis a uma análise mais precisa.

CONCLUSÕES

As formas que expressam as configurações concretamente assumidas pela Ilustração no contexto colonial brasileiro, tendo em vista os diversos campos culturais que indicamos, foram por nós circunscritas de fato a um deles apenas. Falta-nos porém muito chão a palmilhar ainda para que possamos formular respostas razoavelmente satisfatórias para as perguntas que nos inquietam, a começar pelas condições de possibilidades das idéias e práticas “ilustradas” em ambiente colonial.

Por ora, no entanto, contentemo-nos com algo menos complexo. Com efeito, se o Iluminismo se define historicamente em termos de um certo tipo de movimento intelectual, devemos supor que ele certamente não brotou aqui e ali, ou por toda parte ao mesmo tempo, num processo de geração espontânea: assim, na Colônia, tal como em muitos outros lugares, fora dos centros produtores/difusores das chamadas “idéias iluministas”, estas só se poderiam fazer acessíveis a partir da leitura de certos

textos, ou, quando muito, por via de transmissão oral, a partir de indivíduos imbuídos de tais idéias. Temos assim: os textos (livros e periódicos ou panfletos) e os viajantes.

Os textos escritos – livros, revistas, panfletos – significam: circulação e recepção (já que não havia sua produção na Colônia). A circulação remete às importações legais e ao contrabando, bem como ao material trazido pelos próprios viajantes. A recepção subentende indagações sobre quem lia, como lia e quais as representações derivadas dessa leitura. Muitas e complexas perguntas. Convenhamos ainda bem mais difíceis de responder. Pouco dispomos, ainda hoje, nesse particular, além de alguns arrolamentos de títulos de livros existentes em algumas “bibliotecas” coloniais. Em outra oportunidade, fizemos alusões acerca dos problemas e dificuldades presentes nas tentativas de se inferir a presença e sobretudo o significado das “Luzes” na Colônia baseados apenas nessas listas bibliográficas.

Sabemos muito pouco também, por ora, a respeito das formas concretas e da importância relativa da circulação por via oral, quer através de viajantes vindos de fora, quer por intermédio daqueles que iam de um sítio a outro, no interior do espaço colonial. Existem, certamente, indícios que nos levam a reconhecer a importância da transmissão oral na circulação das “novas idéias”, como o assinalou o Prof. Caio Boschi em recente Simpósio, em Belo Horizonte, se bem que ele mesmo haja então frisado tratar-se bem mais de uma hipótese ou direção de pesquisa do que de um terreno já explorado.

Temos é claro, como ficou visto, determinadas manifestações e efeitos de sentido nos diversos campos da cultura colonial que identificamos com(o) as idéias do Iluminismo e, no entanto, muito problemática permanece para nós a tarefa de determinar com razoável precisão, suas fontes, leituras, etc.

A Colônia foi, enquanto objeto, um campo de aplicação para certas medidas declaradas “reformistas” pelas autoridades da Metrópole. Auto-definidas como “ilustradas” ou “iluminadas”, tais medidas vinham justificadas através de textos onde as idéias da Ilustração eram veiculadas por intermédio de práticas discursivas produzidas em torno de eixos semânticos como “iluminado”, “civilizado”, “policiado”, etc.

Todavia, gostaríamos de poder tentar perceber como, de que maneira, até que ponto, em que sentido, aquele discurso auto-declarado como reformista foi recebido – lido/ouvido, introjetado – pelos letrados coloniais nas cidades mineiras e em outros centros culturais. Sabemos que, em geral, essa recepção do discurso iluminista associado às reformas ilustradas foi seguido, em certos casos, por atitudes de ajustamento intelectual, político e mental; mas houve casos também nos quais o resultado foi a dissonância ou mesmo a ruptura em face das propostas metropolitanas. Que papel tiveram as reformas pedagógicas no encaminhamento dessas opções? Que influência

poderiam ter exercido ou não nessa verdadeira mutação mental que conduziria aos poucos do reformismo "ilustrado", ajustado aos pressupostos mais caros e essenciais à Metrópole – a "conservação do sistema", à sua crítica, rejeição e eventual superação através da idéia de Revolução?

NOTAS DE REFERÊNCIA

- 1 – FALCON, Francisco J. C. – *A Época Pombalina*. S. Paulo, Ática, 1982, Cap. VI; Idem – *Despotismo Esclarecido*, S. P. Ática, 1986.
- 2 – NOVAIS, Fernando A. – *Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)*. S. Paulo, Hucitec, 1979.
- 3 – ARRUDA, José Jobson de A. – *O Brasil no Comércio Colonial*. S. Paulo, Ática, 1980.
- 4 – SERRÃO, J. e MARQUES, A. H. de Oliveira (Coord.) – *Nova História da Expansão Portuguesa*, Vol. VIII – *O Império Luso-Brasileiro – 1750-1822*, Coord. de Maria Beatriz Nizza da Silva. Lisboa, Estampa, 1986.
- 5 – HOLANDA, Sergio Buarque de (Coord) – *História Geral da Civilização Brasileira*, Tomo I, 2ª. vol., A Época Colonial. S. Paulo, DIFEL, 1960.
- 6 – FALCON, Francisco J. C. – *Despotismo Esclarecido*, op. cit. p. 40.
- 7 – FALCON, Francisco J. C. – *A Época Pombalina*, op. cit.; Carvalho, Laerte Ramos de – *As Reformas Pombalinas da Instrução Pública*. S. Paulo, Saraiva, 1978, pp. 32/33 e 36/37.
- 8 – FALCON, Francisco J. C. – "As práticas do reformismo ilustrado pombalino no campo jurídico". Comunicação ao IX Seminário de Estudos Mineiros, Belo Horizonte, abril de 1989 (mimeo).
- 9 – IDEM – *A Época Pombalina*. Op. cit. pp. 395/401.
- 10 – FALCON, Francisco J.C. – "Inquisição e Poder: o Regimento do Santo Ofício, de 1774". Comunicação ao Congresso Luso-Brasileiro sobre a Inquisição, S. Paulo, 1987. Publicada in: Novinsky, Anita e Carneiro, Maria Luiza Tucci (Org) – *Inquisição: Ensaio sobre Mentalidade, Heresias e Arte*. S. Paulo, Expressão e Cultura/EDUSP, 1992, pp. 116/139.
- 11 – FRAGOSO, João Luis Ribeiro – "Comerciantes, fazendeiros e formas de acumulação em uma economia escravista-colonial: Rio de Janeiro, 1790-1888". Tese mimeo. Niteroi. 1990.
- 12 – SILVA, Francisco Carlos Teixeira da – "A Morfologia da Escassez: crises de subsistência e política econômica no Brasil-Colônia (Salvador e Rio de Janeiro, 1680-1790)". Tese, mimeo, Niteroi, 1990.
- 13 – CARNAXIDE, Visc. de – *O Brasil na Administração pombalina*. S. Paulo, Ed. Nac., 1940; Avellar, Helio de A. – *História Administrativa do Brasil*. Vol. V, R. J. DASP, 1970; Reis, Arthur Cezar Ferreira – "O Comércio Colonial e as companhias privilegiadas", in: *História Geral da Civiliz. Bras.*, op. cit.
- 14 – SALGADO, Graça (Coord) – *Fiscais e Meirinhos. A Administração no Brasil Colonial*. R. J., Nova Fronteira, 1990, 2ª ed.; Mendonça, Marcos C. de *O Erário Régio no Brasil*. R. J. Min. Justiça Serv. Docum., 1968.

- 15 – Não deixa de ser curioso constatar que estes aspectos aqui observados apenas “entram em cena”, por assim dizer, em nossos compêndios quando há necessidade de se expor as origens da Inconfidência Mineira.
- 16 – MONCADA, Luís Cabral de – *Estudos de História do Direito*. Coimbra. 1950, 3 vols. Vol III – Século XVIII – Iluminismo Católico. Verney; Muratori, pp. 153-192 e 195-302. Carvalho, Laerte Ramos de – op. cit., pp. 26-27; Falcon, Francisco J. C. – *A Época Pombalina*. op. cit., p. 201 e segs.
- 17 – FALCON, Francisco J. C. “Luzes e Revolução na Colônia”. In: *Estudos Avançados*. maio/ag. 1988. II (2) [73-85]; Idem – “Da Ilustração a Revolução – percursos ao longo do espaço-tempo setecentista”, in: *Acervo*, jan/jun 1989 IV (1) [53-87]; Idem – “Tiradentes e o imaginário republicano do Século XVIII”. *Comunicação*, Fund. J. Pinheiro, B.H., maio, 1992.
- 18 – PAIM, A. – “A Filosofia no Brasil”, in: *Convivium XXV* (29), 1986, S. Paulo: Azevedo, Fernando de – *A Cultura Brasileira*, RJ, IBGE, 1943, 3 vols.; Costa, J. Cruz – *Contribuição à história das idéias no Brasil*. R. J. J. Olympio, 1956 Paim, A. – *História das Idéias Filosóficas no Brasil*. São Paulo, Grijalbo, 1967.
- 19 – FERNANDO de Azevedo, op. cit., passim; Cunha, Luiz A. – *A Universidade Temporã*, R. J., Civiliz. Brasileira, 1980; Albuquerque, Luís. – *Notas para a história do ensino em Portugal*. Coimbra, Ed. do autor, 1960; Moacyr, Primitivo – *A Instrução e o Império*, S. Paulo, Cia. Ed. Nac., 1936, 3 vols. Klut, D. “O momento pedagógico pombalino; referências bibliográficas”, in: Paim, A. (Org.) – *Pombal e a Cultura Brasileira*. R. J. Tempa Brasil, 1982. Campos, Ernesto de Souza, *Instituições culturais de educação superior no Brasil*. R. J., Imprensa Nacional, 1941.
- 20 – CÂNDIDO, Antônio – *Formação da Literatura Brasileira*. S. Paulo, Itatiaia/EDUSP, 1975, 5ª ed., 1ª vol.; Idem – *Literatura e Sociedade*. S. Paulo, Cia. Ed. Nac., 1980, 6ª ed.; Veríssimo, José – *História da Literatura Brasileira*. Brasília. UNB, 1981 4ª ed.; Coutinho, Afrânio (Dir) – *A Literatura no Brasil*. R. J. Edit. Sul Americ., 1968, vol. I; Castello, José A. – *Manifestações Literárias do Período Colonial*. S. Paulo, Cultrix /EDUSP, 1975; Martins. Wilson – *História da Inteligência Brasileira* S. Paulo, Cultrix /EDUSP, 1976, vol. I
- 21 – NIZZA DA SILVA, M. Beatriz – in op. cit. (nota 4), p. 451 e seg.
- 22 – SILVA DIAS, José S. da – *A Congregação do Oratório de Lisboa*. Coimbra, Impr. Univ., 1966; Andrade, Antonio Alberto B. de *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. S. P. Saraiva/EDUSP, 1978; Idem “O Marquês de Pombal e o ensino no Brasil”. in: *Pombal Revisitado*, Lisboa, Estampa. 1982, I pp. 227/241; Chacon, Vamireh – *O Humanismo Brasileiro*. S. Paulo, Summus/Sec. Est. Cult., 1980, p. 129 e segs.
- 23 – FALCON, Francisco J. C. – “História e Cultura”, in: *História, Balanço e Perspectiva*. Av. PUH, RJ, 1991, pp. 100/134; Idem – *A História Cultural*. RJ, PUC, 1991; Theodoro, Janice – *América Barroca*. RJ, Nova Fronteira/EDUSP, 1992; Hunt. Lynn (Org) – *A Nova História Cultural*. S. Paulo, Martins Fontes, 1992.
- 24 – CRIPPA, A. – “A Filosofia no Brasil”, in: *As Idéias Filosóficas no Brasil*. Séculos XVIII-XIX. S. Paulo. Convívio 1978, pp. 11/40; cf. também nota “18”, acima.
- 25 – PAIM, A. – *História das Idéias Filosóficas no Brasil*, op. cit., p. 23.

- 26 - LEITE, Pe. Serafim - *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa/RJ, Portugalia/Civiliz. Bras. Tomos I e II (1938); III e IV (1943); V e VI (1945); VII a IX (1949), sendo, do II ao IX, R. J. Inst. Nac. Livro. cf. Tomo I, pp. 73/107.
- 27 - VERNHAGEN, F. A. de - *História Geral do Brasil*. S. Paulo, Melhoramentos, 1978, 9ª ed., Vol. II, Tomos III e IV, pp. 141/142.
- 28 - AZEVEDO, Fernando de - op. cit. passim.
- 29 - CALMON, Pedro - *História do Brasil*. RJ, J. Olympio, 1959, 6 vols., vol. IV, pp. 1160/1162.
- 30 - LACOMBE, Américo J. - "Os primórdios da educação - a família e o ensino", in: DIEGUES Jr., M. (coord.) - *História da Cultura Brasileira*. R. J., Cons. Fed. Cult., 1972 p. 193 e segs. Idem - "A Igreja no Brasil Colonial", in: Holanda, Sérgio B. de (Dir.) - *História Geral da Civilização Brasileira*, op. cit., Tomo I, vol. 2, p. 55.
- 31 - CUNHA, Luiz Antonio - op. cit. p. 24 e segs.
- 32 - HOLANDA, S. B. de (Dir.) - *História Geral da Civilização Brasileira*, op. cit., Tomo I, Vol. 2, Carvalho, Laerte Ramos de - op. cit., p. 36, notas 21, e p. 34, nota 14; cf. também, acima, nota 19.
- 33 - CARVALHO, Laerte Ramos de - op. cit. p. 39.
- 34 - FALCON, Francisco J. C. - *A Época Pombalina*, op. cit., Fernandes, Rogério - *O pensamento pedagógico em Portugal*. Lisboa, Inst. Cuit. Portug. 1978, pp. 69/84; Sanches, Antonio N. Ribeiro - *Cartas sobre a Educação da Mocidade*. Coimbra, Impr. da Univ. 1922, nova ed. rev. e pref. por M. Lemos.
- 35 - CARVALHO, Laerte Ramos de - op. cit. pp. 28 e 30.
- 36 - CARRATO, José F. - *O Marquês de Pombal e a Reforma dos Estudos Menores em Portugal*. Coimbra. Universid., 1980, p. 19.
- 37 - *Dedução Cronológica e Analítica; dada à luz pelo Dr. José Seabra da Silva*, Lisboa, Ofic. de Miguel Menescal da Costa 1767-1768, 3 vols.: *Compêndio Histórico do Estado da Universidade de Coimbra no tempo da invasão dos denominados jesuítas e dos estragos feitos nas ciências e nos professores e diretores que regiam, pelas máquinas e publicações e dos novos estatutos por eles fabricados*. Lisboa, Regia Oficina Typografica, 1772.
- 38 - cf. nota 16, acima.
- 39 - CARRATO, J. Ferreira - *Igreja, Iluminismo e Escolas Mineiras Coloniais*. S. Paulo, Cia. Ed. Nac./EDUSP, 1968, p. 158 e segs.; Nizza da Silva, M. Beatriz - op. cit. loc. cit.
- 40 - CARRATO, J. Ferreira - *Igreja, Iluminismo...* op. cit., p. 162 e segs.
- 41 - MARROCOS, Francisco José dos Santos - "Memória sobre o estado atual dos Estudos Menores", in: *Revista de Educação e Ensino*. Ano VII, Lisboa, 1892, p. 540 e segs.; Gomes, Joaquim Ferreira - *O Marquês de Pombal e as Reformas do Ensino*. Coimbra, Almeida, 1982, p. 70/71.
- 42 - CARRATO, J. Ferreira, op. cit. p. 158 e segs.; Gomes, Joaquim Fop. cit., p. 72/73; Farinha, Bento José de Sousa - *Prantos da Mocidade Portuguesa*. in: *Revista de Educação e Ensino*. Ano VIII, Lisboa, 1893, p. 171.
- 43 - MARROCOS, F. J. dos Santos - op. cit. pp. 523/525; Gomes, J. F. op. cit. pp. 69/70.
- 44 - VILHENA, Luis dos Santos - *Cartas Soteropolitanas e Brasíliaas*. Tomo I, p. 297; Carrato, J. Ferreira, op. cit., pp. 148/149.
- 45 - CARVALHO, Laerte Ramos de - op. cit., p. 110; Calmon, Pedro op. cit., pp. 1158/1159.

- 46 – LEITE, Serafim – op. cit., passim; Cunha, Luis A. – op. cit. pp. 25/28.
- 47 – CARRATO, José Ferreira – op. cit., p. 96 e segs.
- 48 – LACOMBE, America J. — op. cit. p. 195; Cunha, L. A. – op. cit. p. 53.
- 49 – CUNHA, L. A. – op. cit. p. 53 e segs.
- 50 – ANDRADE, A. Alberto B. de – op. cit. pp. 4 e 74; Paim, A. op. cit. p. 12; Chacon, V. op. cit., p. 129 e segs.; Avellar, H. de Alcantara – op. cit. p. 190.
- 51 – AZEVEDO, Fernando de – op. cit. p. 47.
- 52 – VERNHAGEN, F. A. de – op. cit., p. 141 e segs.
- 53 – CALMON, Pedro, op. cit. pp. 1160/1162; Lacombe, Américo J.-op. cit., p. 195 e segs.
- 54 – CARVALHO, Laerte Ramos de – op. cit. p. 117; Avellar, Hélio de A., op. cit., p. 191 e segs.; Andrade, A. Alberto B. de op. cit., cf. "Epilogo" e "Apêndice Documental"
- 55 – Cf. nota 19, acima.
- 56 – CARVALHO, Laerte Ramos de – op. cit., p. 78 e segs.; Gomes, Joaquim Ferreira – op. cit. p. 7 e segs.
- 57 – FALCON, Francisco J. C. – *A Época Pombalina*, op. cit., p. 435 e segs.
- 58 – ANDRADE, A. Alberto B. de – op. cit. p. 29 e segs.
- 59 – AVELLAR, H. A. – op. cit., p. 193/194; Carvalho, Laerte R. de, op. cit. p. 47; Andrade, A. A. de – op. cit. p. 59.
- 60 – ANDRADE, A. Alberto B. de – op. cit. p. 60; Gomes, J. Ferreira, op. cit. p. 39.
- 61 – CARRATO, J. Ferreira – op. cit., p. 151 e 158 e segs.
- 62 – NIZZA DA SILVA, M. Beatriz – op. cit. p. 445.
- 63 – Idem, *ibid.*, p. 447.
- 64 – ANDRADE, A. Alberto B. de – op. cit., p. 91 e segs.; Carrato, J. Ferreira, op. cit., p. 155 e segs.; Nizza da Silva, M. B. – op. cit., p. 448, notas 3 e 4.
- 65 – NIZZA DA SILVA, M. Beatriz – op. cit. p. 449.
- 66 – GOMES, Joaquim Ferreira – op. cit. p. 25 e segs.
- 67 – ANDRADE, A. B. de – op. cit. pp. 12/20.
- 68 – LIMA, Ebion de – *Os Oratorianos e a Polêmica da Gramática Latina no Século XVIII*. Coimbra, Impr. da Univ., 1981; Carvalho, Laerte R. de – op. cit. p. 59 e segs. p. 71 e segs.; Andrade, A. Alberto B. de – op. cit. p. 36 e segs.
- 69 – ANDRADE, A. Alberto B. de – op. cit. p. 22 e segs.
- 70 – Idem, *ibid.* pp. 22/23.
- 71 – CARVALHO, Laerte R. de – op. cit. 86/88; Carrato, J. F. – op. cit., p. 152 e segs.
- 72 – CARVALHO, Laerte Ramos de – op. cit. p. 138.
- 73 – CRIPPA, A. – in: Paim, A. op. cit. p. 24.
- 74 – NIZZA DA SILVA, M. Beatriz, op. cit. pp. 451/452; Veiga, Glauco – O Iluminismo e o Bispo Azeredo Coutinho in: *Estudos Universit.* 6 (2), abr/jun 1966, Separata; Idem – A Biblioteca dos Oratorianos, vol. 50 da *Rev. do IAHP*, Separata, 1978; Oggero, Ubirajara de – As origens do pensamento filosófico no Brasil, in: *Convivium*, 1, 1986, pp. 51/78, p. 72 e segs.
- 75 – FALCON, F. J. C. – "Luzes e Revolução na Colônia, a importância da Universidade pós-reformas pombalinas", Coimbra, 1991, pp. 105/115; Braga, Teófilo, *História da Universidade de Coimbra*. Tomo III, Lisboa, 1991, pp. 636/668.
- 76 – SANTOS MARROCOS, F. J. dos – *Memória*, op. cit. pp. 540/544, apud Gomes, J. F., op. cit., p. 70.

- 77 - SANTOS MARROCOS, F. J. idem, p. 523/525; Gomes, J. F., ideme, p. 68
- 78 - SANTOS MARROCOS, F. J. dos - op. cit., pp. 525/526; Gomes, J. F. op. cit., pp. 69/70
- 79 - VILHENA, L. dos Santos - *Cartas Soteropolitanas*, op. cit., I, p. 292; cf. Calmon, Pedro - *História Social do Brasil*, R. J., C. Ed. Nac., Vol. I, p. 136; Carrato, J. F. - op. cit., p. 151.
- 80 - VILHENA, Luís dos Santos - op. cit., p. 297; Carrato, J. F. op. cit., p. 148/149.
- 81 - GOMES, J. F. - op. cit. pp. 13/14.
- 82 - SANTOS MARROCOS, F. J. dos - op. cit., pp. 444/445; Gomes, F. J. F. op. cit., p. 22. Foram criadas, em 1772, 479 escolas "primárias" (primeiras letras) e 358 "secundárias" (estudos menores) acrescidas, em 1773, de 47 e 40, respectivamente; neste mesmo ano foram nomeados 454 professores e mestres régios sendo: 29 de Filosofia, 34 de Retórica, 21 de Língua Grega, 202 de Gramática Latina, 168 de ler, escrever e contar; deste total coube ao Brasil, ou "América": 1 de Filosofia Racional, 1 de Gramática Latina, e 1 de ler escrever e contar, para o Rio de Janeiro; 1 de Gramática Latina para cada um dos seguintes lugares: Bahia, Pernambuco, Sertão de Pernambuco, Mariana, S. Paulo, Vila Rica, S. João del Rei, Rio das Mortes e Maranhão.
- 83 - VILHENA, L. dos Santos - op. cit., apud Carvalho, Laerte Ramos de, op. cit., pp. 135/136 (refere-se ao Apêndice à Carta 8ª de Vilhena, onde se mencionam as cadeiras existentes na Bahia (Salvador) e comarcas adjacentes: 1 de Retórica, 1 de Filosofia, 1 de Língua Grega, 1 de Geometria, 4 de Gramática Latina e 6 escolas de ler e escrever, em Salvador.
- 84 - CARVALHO, Laerte R. de - op. cit. p. 139; Santos, Mariana Amélia Machado - *Bento José de Souza Farinha e o Ensino*. Coimbra, 948, p. 43.
- 85 - KARINHA, Bento José de Sousa - *Prantos da Mocidade Portuguesa*, in: *Rev. de Educação e Ensino*. VIII (1983), pp. 172/173 e pp. 198/199; cf. Gomes, J. F. - op. cit. pp. 71/73.
- 86 - cit. em Carvalho, Laerte R. de - op. cit. p. 140.
- 87 - Idem, *ibid.*
- 88 - SANTOS MARROCOS, F. J. op. cit., apud Gomes, J. F. op. cit. p. 68.
- 89 - Idem, *ibid.*, apud Gomes, J. F. - op. cit. pp. 71.
- 90 - cf. GOMES, J. F. - op. cit. pp. 68/69.